

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 29

Кропивницький – 2023

УДК 001.89
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 29. – Кропивницький: РВВ
ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. – 467 с.

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 3 від 10 листопада 2023 р.)

Статті подано в авторській редакції.

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2023



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК:378.937+378.14+378

Олександр АПОСТОЛОВ

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черненко О. В.

У статті розкрито особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх викладачів. На основі аналізу наукових досліджень обґрунтовано структуру індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх викладачів, яку складають такі компоненти: мотиваційний, комунікативний та творчий.

Ключові слова: *індивідуальний стиль, професійна діяльність, майбутній викладач.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена модернізацією сучасної системи вищої педагогічної освіти, яка полягає в підготовці майбутнього спеціаліста, здатного творчо використовувати здобуті знання у професійній діяльності, вміти працювати з людьми. Динаміка розвитку суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти вимагають розгляду питання щодо самовдосконалення майбутніх викладачів, створення їхнього індивідуального стилю діяльності, що сприятиме підвищенню професіоналізму та компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Вченими розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутнього викладача (О. Дубасенюк, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Семиченко, В. Хомич та ін.). Досліджено проблему індивідуального стилю професійної діяльності викладача (Ж. Ковалів, Е. Муртазаєва, Т. Пісна, І. Цар та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Під індивідуальним стилем професійної діяльності викладача ми розуміємо певну сукупність способів та прийомів роботи, обумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою діяльності.

Професіоналізм викладача характеризується фактом оптимального впливу викладача на розвиток особистості студента, адекватністю та достатністю педагогічних дій та їхніх наслідків для успішного його розвитку. Водночас, викладач не розчиняється цілком у своїх студентах, він залишається собою. Саме така якість, бути різним та залишатись собою, неповторним, і визначається як індивідуальний стиль професійної діяльності.

В структурі самого індивідуального стилю професійної діяльності викладача ми виокремили певну систему здібностей особистості викладача, які він повинен проявляти через систему власних професійно-методичних модифікацій у педагогічній взаємодії.

В даному випадку необхідно розглянути особливості трактування поняття «здібність». В психології здібностями називають такі індивідуальні психологічні властивості особистості, які є умовами успішного виконання одного або декількох видів діяльності. Від здібностей залежить легкість оволодіння знаннями та вміннями в тій або іншій діяльності, але розвиваються ці психічні властивості в процесі самої діяльності [4, с. 32].

Розрізняють загальні та спеціальні здібності. В першому випадку мова йде про здібності інтелектуальні: хороша пам'ять, кмітливість тощо. В другому – про здібності, необхідні для успішного виконання спеціальних видів діяльності.

В педагогічній діяльності викладача недостатньо володіти загальними здібностями, так як вони не дозволяють в повній мірі організувати ефективну педагогічну взаємодію. Спеціальні здібності утворюють базу для викладача, допомагають йому швидше оволодіти професійною майстерністю, так як проявляються в динаміці його творчої діяльності, в перебудові цієї діяльності (а іноді і самої особистості) у відповідності з реалізацією цілей педагогічної системи і аналізом реакції студентів (ситуації) [2, с. 70].



Таким чином, педагогічні здібності представляють собою індивідуально-психологічні властивості викладача, що виступають умовою його успішної професійної діяльності. Якщо здібності є своєрідним відображенням структури діяльності, то можливо на їхній основі визначити структуру індивідуального стилю професійної діяльності.

Отже, структуру індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх викладачів складають такі компоненти: мотиваційний, комунікативний та творчий.

Мотиваційний компонент передбачає бажання викладача працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Поняття «мотив» (від латинського *motiv* – приводити у рух, штовхати) означає спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкту; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкту і визначають його спрямованість. Мотиви педагогічної діяльності – спонукання, пов'язані із її здійсненням: чи це внутрішня потреба працювати в області певного предмету; чи це потреба працювати з людьми (виховувати їх, навчати), основана на самопізнанні своїх здібностей, характеру, призвання; чи це необхідність, пов'язана з виконанням ролі, обумовленої примусовим вибором професії, примусовим вирішенням завдань, що пропонуються професією [4, с. 15]. Мотиви розглядаються в єдності із завданнями діяльності. Якщо завданням формування індивідуального стилю професійної діяльності викладача є його задоволеність працею, заснованої на усвідомленні правильності вибору професії, співвідношенні своїх здібностей з вимогами професії, результативності своєї роботи, то мотиваційний компонент досліджуваного феномена включає такі здібності, як: 1) вміння визначити власну професійну позицію; 2) вміння спрямовувати свою діяльність на ефективну педагогічну взаємодію; 3) вміння пізнавати власну індивідуальність та її відшліфувати. Визначена професійна позиція викладача передбачає прийняття рішення працювати в педагогічній сфері.

Мотиваційна спрямованість викладача представляє собою його стійку мотивацію на продуктивну педагогічну взаємодію, на формування особистості студента засобами своєї навчальної дисципліни, на досягнення ефективної результативності. Самопізнання викладача розглядається як визначення самооцінки власної особистості з метою самоствердження в професійній діяльності.

Комунікативний компонент включає ті здібності викладача, що характеризують його як гарного оратора, грамотного словесника, культурну людину. Взагалі оцінювання мовленнєвої культури студента гуманітарію враховує такі характеристики, як комунікативно-змістовні (зміст мовлення), формально-мовні (якість мовлення) та прагматичні (уміння та навички, якими досягається вплив на аудиторію). До комунікативно-змістовних критеріїв культури мовлення належать точність, логічність, чистота, виразність, багатство та доречність. Оцінними критеріями прагматичної спрямованості мовлення виступають такі професійні характеристики: а) вміння привернути увагу і викликати інтерес до предмету мовлення; б) вміння дохідливо розтлумачити сутність та зміст предмету мовлення; в) вміння переконати аудиторію, схилити слухачів до виконання запропонованої програми поведінки [3, с. 117].

Іншими словами, функція комунікативного компоненту полягає у розвитку таких властивостей особистості викладача, як комунікабельність, контактність та емоційна культура, що сприятимуть ефективному впливу на аудиторію. Комунікабельність викладача передбачає вміння бути товаришким, розкутим, впевненим у спілкуванні. Контактність – вміння налагоджувати контакт з аудиторією, впливати на неї, створювати теплу психологічну атмосферу спілкування тощо. Емоційна культура викладача включає прояв позитивних емоцій, що вказує на його гарний настрій, почуття захопленості, емоційний підйом, радість спілкування зі студентами тощо [2, с. 70].

Творчий компонент забезпечується такими характеристиками творчої діяльності, як творче мислення, ініціативність, багата уява, спостережливість, прагнення та вміння доводити творчі задуми до кінця, пошук нових способів діяльності тощо. Іншими словами, особливості творчої діяльності полягають у створенні нового продукту, який би відрізнявся оригінальністю та своєрідністю. В даному випадку, вивчення вищезазначених якостей особистості викладача, виявило важливу роль педагогічної інтуїції, творчого потенціалу та новаторства. Справа в тому, що творчість – це діяльність, що розкриває неусвідомлені процеси інтелектуальної активності особистості, тим паче індивідуальності викладача, його професійного потенціалу.

Під творчим потенціалом вчені [1; 2] розглядають можливості викладача у сфері педагогічної творчості, а також ті засоби та витоки творчості, які є у нього в запасі і можуть бути приведені у дію для досягнення конкретної педагогічної мети. Творчий потенціал викладача складається з системи загальнокультурних і професійних знань, гуманістичного погляду, на основі яких будується й регулюється його діяльність, розвиненого чуття нового, високого ступеня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій у відповідності до нових умов. Аналіз літератури з проблеми творчої реалізації особистості показав, що часто творче мислення пов'язують з інтуїтивним, бо більшість задач особистість вирішує вперше, і кожен успіх у роботі – самостійне відкриття.



Таким чином, будь-яка продуктивна діяльність повинна характеризуватися елементами творчості. А творчість – це і новаторство, і багата уява, і розвинена інтуїція. Дослідники розглядають педагогічну інтуїцію як здатність, що розвивається на основі досвіду або наукового пізнання, і без логічного аналізу допомагає углядіти вірне рішення. Іншими словами, автор зовсім виключає свідомість і провідну роль надає підсвідомості. Але, більшість фахівців вважають важливими й логічну й чуттєву сфери педагогічної інтуїції. Разом з цим, точно не відомо, яка з них грає провідну роль. Відомо, що інтуїція – це евристичний процес, що складається у знаходженні вирішення завдань на основі орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно або недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість (іноді моментальність) формулювання гіпотез та прийняття рішення. Крім цього, їй притаманна недостатня усвідомленість її логічних підстав. «Хороша» інтуїція проявляється у прийнятті рішень, що просувають педагога до шуканого результату, «погана» – та, що відводить від нього [4, с. 57]. Ми дотримуємося трактування поняття інтуїції як чуття, передчуття, а під педагогічною інтуїцією розглядаємо відчуття педагогічної ситуації, прийняття вірного її вирішення та передбачення його результативності. При цьому, раціональний аспект полягає у критиці та перевірці результатів інтуїтивного процесу. Необхідно багаторазово впевнюватися в істинності прийнятого рішення або виконаної дії. Це дозволить краще пізнати власну індивідуальність, добре розвинути педагогічну інтуїцію та ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Новаторство викладача проявляється у його здатності до інноваційної діяльності, до пошуку нових методів, способів та прийомів діяльності, що сприятимуть реалізації особистісно-орієнтованого підходу в організації педагогічної взаємодії. Сучасність вимагає від особистості викладача бути мобільним, гнучким, енергійним у інформаційному просторі з метою створення такої системи способів та прийомів діяльності, яка б відповідала новим освітнім тенденціям та інтересам вихованців.

Отже, функція творчого компоненту полягає у розвитку здібностей викладачів до інноваційної діяльності, яка розкриє багатство їхньої індивідуальності. Саме означений компонент грає провідну роль у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності викладачів, бо творча діяльність завжди забезпечує розвиток та прояв індивідуальності особистості, що сприяє продуктивній педагогічній взаємодії.

Таким чином, індивідуальний стиль професійної діяльності викладачів визначається взаємодією трьох компонентів, які обумовлюють професійне становлення особистості викладача.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Під індивідуальним стилем професійної діяльності викладача ми розуміємо певну сукупність способів та прийомів роботи, обумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою діяльності. В підсумковому виді індивідуальний стиль професійної діяльності представляє собою функцію взаємодії складових компонентів: мотиваційного, комунікативного та творчого. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього викладача в системі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 208 с.
2. Муртазаєва Е. М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3 (44). С. 69–76.
3. Пісна Т. М. Формування індивідуального стилю викладача в сфері професійної освіти: ознаки та педагогічні умови. *Наукові записки ЦДПУ імені В. Винниченка*. Педагогічні науки. Кропивницький, 2022. № 203. С. 114–119.
4. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / [авт. тексту З. Н. Курлянд, О. А. Галіцян, С. С. Єрмакова та ін.]. О.: ПНЦ АПН України: М.П. Черкасов, 2005. 143 с.
5. Цар І. Теоретичні передумови формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя- гуманітарія. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 10 (Ч. 1). 2014. С. 219–225.

УДК 37.013.3

Любов АРТЕМЕНКО

УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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

Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Демченко Ю. М.

У статті проаналізована сутність STEM технології при вивченні математичної освітньої галузі у початковій школі. Визначено, що у вивченні математики в початковій школі важливим є використання сучасних підходів, серед яких виокремлено STEM-підхід. У процесі дослідження з'ясовано, що STEM технологія – це підхід, що базується на включенні науки, технології, фізики та математики до освітнього процесу фізико-математичних гуртків закладів позашкільної освіти.



Ключові слова: STEM технологія, початкова школа, освітні технології, методика навчання учнів, НУШ.

Постановка проблеми. Освітня парадигма 21-го століття вимагає впровадження різних підходів до навчання шляхом розміщення студентів у центрі з навчальною програмою, інструкціями та оцінюванням, які сприяють залученню учнів до навчання та розвитку аналітичних, спільних і комунікативних навичок. У рамках цього підходу важливість міждисциплінарної освіти та її внеску в ефективне та змістовне навчання підкреслюється з кожним днем все більше, також у Державному стандарті початкової освіти [5, с. 7]. Мета міждисциплінарного підходу полягає в тому, щоб дати учням можливість вивчати предмет, вибраний як значуще ціле, вивчаючи той самий предмет через призму різних дисциплін. У зв'язку з цим такі впровадження, як Science-TechnologyEngineering-Mathematics (STEM) і Science-TechnologyEngineering-Art-Mathematics (STEAM), є міждисциплінарними підходами, які необхідно розробити, щоб молодші школяри мали можливість краще вивчати предмети. Освіта STEM спрямована на цілісну освіту учнів і розвиток їхніх навичок 21-го століття.

Зміст STEAM-компетенцій розкривається з назв предметних областей, перші літери яких стали основою для створення цієї аббревіатури: S – science (наука), T – technology (технологія), E – engineering (інженерія), A – art (мистецтво), M – математики (математика). Їх формування відбувається в ході пізнавальної діяльності та творчості, що носить науково-технічний характер, а необхідність цього процесу обумовлена переорієнтуванням сучасної освіти у бік практики, коли навіть підсумкова атестація міститиме відповідні завдання, спрямовані на безпосереднє застосування здобутих знань.

Концептуально та за самою своєю природою STEM є міждисциплінарним, оскільки він складається з інших дисциплін. Сміт і Карр-Кідвелл (2000) концептуалізують міждисциплінарну природу STEM як «цілісний підхід, який пов'язує [окремі] дисципліни таким чином, що навчання стає пов'язаним, цілеспрямованим, значущим і актуальним для учнів. Додатковий, але інший цілісний погляд пропонує Шонесі, який вважає, що «STEM-освіта стосується розв'язання проблем, які спираються на концепції та процедури з математики та науки, одночасно включаючи командну роботу та методологію проектування та використовуючи відповідну технологію» [10].

Цей погляд взаємопов'язано використовує характеристики кожної з дисциплін. Інший взаємопов'язаний інтегративний підхід, Автентична інтеграція, пропонується Трісі та О'Донох'ю (2014). Їхня модель базується на чотирьох основних характеристиках: розвиток, синтез і застосування знань; цілеспрямоване дослідження, що призводить до навчання вищого рівня; застосування до сценаріїв реального світу.

Українські вчені і практики також приділяють велику увагу STEM як підходу. Так, О. Буряк визначає STEM як «педагогічний підхід, що з'єднує, інтегрує розрізнені напрями знань в єдине ціле» [2].

Поняття «STEM» у навчанні Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» визначає таким чином: «Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент та інноваційні технології. Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін» [3].

Погоджуємося з думками О. Матвієнко та М. Фатич, що STEM – це не просто групування предметних областей, а рух для розвитку глибоких математичних і наукових основ, які повинні бути конкурентоспроможними в 21-му столітті [6, с. 123].

Аналіз досліджень і публікацій. Свій внесок у вирішення проблеми змісту STEM-технології та теоретико-методологічні засади її використання зробили такі вчені, як: О. Бутурліна, В. Величко, С. Горбенко, І. Стеценко, О. Данилова, О. Лозова, О. Патрикеева. Особливості використання STEM-технології у природничо-математичному та загально педагогічному ракурсі розкрито в працях О. Барни, Д. Васильєва, Т. Бережної, Г. Альтшуллер, І. Сліпухіна, Н. Гончарова.

Практичні напрацювання щодо використання STEM-технології в початковій школі знаходимо у таких зарубіжних вчених, як: К. Бруццоне, Дж. Джекобі, Е. Руні, С. Гатчінсон,.

Мета статті. Проаналізувати сутність, значення й особливості STEM технології при вивченні математичної освітньої галузі у початковій школі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Базовим етапом, необхідним для вивчення необхідних принципів вибудовування найпростіших механізмів та принципів їх функціонування, безумовно, є початкова школа, де цей процес проходить як у рамках певних предметів (наприклад, технології чи інформатики), так і у позаурочній діяльності (наприклад, у роботі гуртка «Робототехніка» або під час виконання проєктів під час вибудовування міжпредметних зв'язків).

Говорячи саме про початкову школу, слід зазначити, що цей період сприятливий для формування навичок конструювання, у ньому відбувається розуміння взаємозв'язків між різними об'єктами, елементами об'єктів, принципами їх функціонування. В цей же час відбувається розкриття творчого потенціалу школярів, поряд з набуттям технічних навичок та основ інженерії. Робота з різними матеріалами сприяє



ознайомленню з їх властивостями, розвиваються професійні навички, що сприяють ранньому визначенню майбутньої професії.

STEAM-практики у початковій школі спрямовані на розвиток інтелектуальних можливостей молодших школярів у процесі навчання та залучення до конструювання, технічної творчості, програмування, проектно-дослідницької діяльності. Дуже важливо, щоб дитина розвивалася як особистість у всьому своєму розмаїтті: була цікавою, цілеспрямованою, відповідальною, самостійною, що забезпечує соціалізацію особистості підростаючого покоління. У початковій школі розвиток інтелектуальних можливостей може відбуватися через різні види діяльності: гра, конструювання, моделювання, а також важливий внесок у розвиток несе пізнавально-дослідницька діяльність.

Для успішної діяльності дітям з раннього віку потрібні знання та уявлення з математики, інформатики, надалі фізики. Саме в цьому віці закладаються та розвиваються фундаментальні компоненти становлення особистості дитини. Тому на сучасному етапі розвитку системи освіти акцент переноситься на раніше пробудження у дітях інтересу до науки, технологій, інженерного мистецтва, творчості та математики.

Найважливішою складовою НУШ є самостійна дослідницька робота учнів, спрямовану формування у школяра вміння виконувати пошук, аналіз, та обробку інформації, здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність. Однією з важливих компетенцій є вміння вирішувати реальні практичні завдання, ґрунтуючись на наявних знаннях та застосовуючи сформовані вміння та навички [4].

Таким чином, одним із найважливіших методичних принципів є практико-орієнтовані завдання, пов'язані з реальною дійсністю при вирішенні яких учні змушені акумулювати знання з багатьох областей. Системно-діяльнісний підхід лежить в основі STEAM-освіти/

Запровадження програми STEAM у школі потребує зміни організації занять. Спочатку це може спричинити організаційні проблеми, але весь процес відбувається поступово та забезпечує реалізацію припущень будь-якої основної навчальної програми у творчий та інноваційний спосіб, що викликає активність та мотивацію студентів. Школи починають свою пригоду зі STEAM з проведення індивідуальних занять.

Спочатку проекти проводяться паралельно з предметними заняттями. Відповідальність за проект STEAM на початковому етапі розподіляється інакше, зазвичай відповідальність бере на себе вчитель, який вводить STEAM і таким чином стає супервайзером проекту. Проект виконується під час занять викладача, а терміни його виконання залежать від мети, рівня складності та змістовності. Більш просунуті проекти містять знання та навички з різних галузей.

Вчителі, відповідальні за проект, визначають цілі та зміст проекту, спосіб роботи, інструменти та методи проектної роботи, очікувані результати та спосіб представлення та оцінювання проекту, який буде реалізовуватися в рамках кожного предмета. На самому просунутому рівні предметна навчальна програма зосереджена на реалізації проектів STEAM, що охоплює всю основну навчальну програму, яка буде реалізована в даному семестрі.

Впровадження програми STEAM – це захоплюючий шлях, але він також може бути ненадійним, якщо відповідальні за впровадження STEAM не знають точної концепції програми.

Використовуючи STEAM у початковій школі, слід пам'ятати кілька основних правил:

- мета STEAM – використовувати науку для практичної діяльності;
- метод STEAM має розвивати в учнів цікавість до світу;
- «STEAM виступає за інтегрований підхід до викладання та вимагає зв'язку між стандартами, оцінюванням, дизайном уроку, реалізацією та проведенням»;
- STEAM охоплює 5 сфер: наука, технології, інженерія, мистецтво та математика;
- Проекти STEAM дозволяють дізнатися про різні зв'язки між предметами;
- у методі STEAM учні планують свій індивідуальний процес навчання;
- Діяльність STEAM зосереджена на співпраці та плануванні;
- STEAM-освіта передбачає творче використання навичок для створення нових інноваційних рішень;
- ці проекти розвивають багато компетенцій, у тому числі математичні;
- проекти роблять світ кращим.

Необхідність формування STEAM-компетенцій учнів сучасної початкової школи обумовлена ефективною активізацією пізнавального інтересу до вивчення розділів математики та природознавства, допомогою в розвитку навичок конструювання, сприяння у розвитку творчого потенціалу учнів і навичок комунікації і, що важливо навчання.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В Україні впровадження Концепції STEM-освіти передбачено до 2027 року. Тому для України важливо запроваджувати елементи STEM-освіти навіть під час дистанційного навчання. Дистанційне навчання може мати декілька моделей: асинхронну, синхронну та біхронну (поєднання асинхронного та синхронного). Під час війни найкраще організувати двохронне дистанційне навчання. Під час навчання математики є можливість запровадити



елементи STEM-освіти. Для асинхронної складової бажано не забувати про різноманітні проектні вправи (побудувати будівлю за тривимірними фігурами, сфотографувати її та вказати кількість необхідних для цього фігур у таблиці; намалювати малюнок лише з геометричних фігур у графічному редакторі; зробіть масштабне креслення стільця, а потім за допомогою дроту та картону створіть зменшену копію цього стільця тощо) або лабораторну роботу (виміряйте об'єм тривимірних форм прямим і непрямим методами; виміряйте час читання вірша кілька разів і потім визначення середнього часу читання цього вірша тощо) з подальшою публікацією фотографій із результатами в чатах класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. STEM-уроки для учнів 1-4 класів початкової школи. Методичні матеріали. ТОВ «Навчальний STEM центр «Сократ». URL : http://socrat.in.ua/wpcontent/uploads/2019/12/Stem_print.pdf
2. Буряк О. Розвиток професійних навичок педагогів для роботи за основними напрямками STEM-навчання. STEM-освіта – проблеми та перспективи: матеріали III міжнар. наук.-практ. семін., м. Кропивницький, 24-25 жовт. 2018 р. Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. С. 17–19.
3. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» : [Електронний ресурс]. Режим доступу // <https://imzo.gov.ua/stem-osvita>
4. Державний стандарт початкової освіти. URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/>
5. Марисюк Л. А., Винокур Н. С. Навчальна програма розвитку математичних здібностей. Навчальні програми з позашкільної освіти. Науково-технічний напрям / за ред. Г. А. Шури, Н. Ю. Ніколайко. К.: УДЦПО, 2018. В. 3. С. 81–92
6. Матвієнко О.В., Фатич М. Елементи технології STEM-освіти на уроках математики в початкових класах. Теорія і практика навчання і виховання. 2019. № 17. С. 123–127. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31913/Matvienko_Fatych.pdf
7. Рудніцька Ю. Впровадження STEM-освіти під час навчання математики у школі. STEM-освіта – проблеми та перспективи: матеріали III міжнар. наук.-практ. семін., м. Кропивницький, 24-25 жовт. 2018 р. Кропивницький : ЛА НАУ, 2018. С. 59–61.
8. Хільченко Н.І. Можливості впровадження STEM – освіти у початковій школі. Матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції. Черкаси : ЧОПОПП, 2018. 117 с. С.85–89.
9. Ejiwale J. Barriers to successful implementation of STEM education. Journal of Education and Learning. 2013. Vol. 7 (2). P. 63–74. URL : <https://media.neliti.com/media/publications/71913-EN-barriers-to-successfulimplementation-of.pdf>
10. Treacy, P., & O'Donoghue, J. (2014). Authentic integration: A model for integrating mathematics and science in the classroom. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45(5), 703-718.

УДК 373.3.016:51(045)

Валерія БЕРЛІН

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ТЕХНОЛОГІЯ «ЩОДЕННІ 3»

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

У статті досліджено особливості використання технології «Щоденні 3» на уроках математики. Розкрито проблему ефективного формування математичних компетенцій учнів із застосуванням технології «Щоденні 3» у Новій українській школі.

Ключові слова: технологія «Щоденні 3», уроки математики, початкова школа, самостійність, Нова українська школа.

Постановка проблеми.

Для розвитку математичної компетенції важливо виховувати у дітей здатність творчо та критично мислити, розв'язувати логічні завдання та ефективно презентувати свої ідеї. Крім того, необхідно навчити учнів працювати в команді, визначати пріоритети, планувати результати і нести відповідальність за їх реалізацію. Також не менш важливим аспектом розвитку математичної компетенції є вміння застосовувати отримані знання в реальному житті.

Формування компетенцій учнів на уроках математики є пріоритетним завданням Нової української школи. Однією з ефективних технологій на уроках математики, є методика «Щоденні 3».

Щоденні види діяльності включають математичні ігри, використання різних предметів для розв'язання задач, роботу в парах та самостійне виконання математичних завдань. Це дозволяє дітям розвивати свої математичні навички, вміння мислити та працювати в команді, а також застосовувати отримані знання в практичних ситуаціях.

Таким чином, «Щоденні 3» є ефективним інструментом для формування математичної компетенції в початковій школі, допомагаючи дітям стати самостійними, креативними та успішними у майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій.

Педагогічну технологію навчання математики «Щоденні 3» розробили Гейл Боші та Джоан Мозер, дві вчительки початкових класів з м. Сіетл (США). Гейл і Джоан помітили, що традиційна система навчання не дає бажаних результатів. Запропонована педагогами технологія «Щоденні 3» розвиває у школярів



самостійність, витримку, наполегливість, відповідальність. Технологія передбачає щоденне виконання учнями трьох видів роботи у навчальному процесі з математики.

Джоан Мозер уважала, що ця технологія спеціалізується на вивченні та розвитку математичних навичок у дітей. Дослідниця Гейл Боші також брала активну участь у розробці та впровадженні методики «Щоденні 3». Гейл Боші мала великий досвід роботи з учнями, які мають труднощі у вивченні математики, і внесла важливий вклад у розвиток цієї методики.

Після розробки «Щоденні 3» ця методика стала поширюватися в освітньому середовищі, особливо серед учителів математики, які бажають покращити процес навчання та результати своїх учнів.

Технологія «Щоденні 3» стала ефективним інструментом для формування математичних компетенцій учнів та отримала визнання як учителів, так і дослідників. Її історія виникнення свідчить про важливість досліджень та інновацій в освіті для покращення навчання і розвитку дітей.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень та розробок, присвячених розвитку технології «Щоденні 3» на уроці математики в НУШ, проблема розвитку технології «Щоденні 3» залишається недостатньо розглянутою та надзвичайно актуальною.

Мета статті полягає у дослідженні та аналізі методики «Щоденні 3» на уроках математики, з метою розкриття її ефективності та можливостей для покращення процесу навчання та розвитку учнів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

На уроках математики технологія «Щоденні 3» надає учням можливість активно залучатися до навчання, співпрацювати між собою, та вирішувати математичні завдання в групах. Цей метод сприяє індивідуалізації навчання та допомагає учням розвивати навички самостійного мислення.

Педагогічна модель «Щоденні 3» на уроках математики – це набір щоденних видів діяльності, завдяки яким учні початкових класів навчаються ставати самостійними в процесі вивчення математики, а вчителі мають можливість працювати зі школярами індивідуально та в невеликих групах. Ця педагогічна технологія дозволяє дітям активно залучатися до власного навчання, стимулюючи їх креативний підхід і самостійний розвиток. Вона надає можливість вчителям більш ефективно допомагати кожному учневі зрозуміти матеріал, відповідно до його індивідуальних потреб та темпу навчання [7, 140], [9].

Розробники цієї технології, Гейл Боші та Джоан Мозер, в її основу поклали три види діяльності:

- математика самостійно;
- математика разом з другом;
- математика письмово [8,11].

«Математика самостійно» – це час, коли діти мають можливість покращити свої знання з математики та закріпити математичні поняття, використовуючи різноманітні матеріали. Зазвичай, це передбачає проведення математичних ігор, де діти можуть використовувати наочності та роздатковий матеріал, для розв'язання завдань [1], [2], [5], [6], [8, 10].

Для прикладу, учні можуть використовувати палички Кюізенера, конструктор Lego, настільні ігри, ребуси та головоломки, природничий матеріал, прищипки, картки із завданнями, лічильний матеріал, Танграм, гру Джанга, шнурівку, математичні розмальовки, грошові знаки та інше [4, 17].

«Математика з другом» запроваджується лише після того, як учні вже оволоділи «Математикою самостійно». На цьому етапі вони вчаться обирати партнера для роботи та узгоджувати правила роботи в парі з ним. Діти можуть обирати послідовність дій, використовуючи гру «Камінь, ножиці, папір». Вони продовжують закріплювати вивчені математичні поняття, використовуючи різні матеріали та ігри, такі як «Математичний сірник», «Математична піца», «Розумні ваги», «Знайди яблучко», «Математичне лото», «Розклади фігури» та інші [8,11].

Учні закріплюють вивчені математичні поняття за допомогою дій з різними предметами в парі. Навчання відбувається у формі практичних робіт і математичних задач. Це час, коли можна виконувати математичні вправи та грати у математичні ігри [8,11].

«Математика письмово» – це час, коли учні виконують математичні завдання на папері. Вчителі готують відповідні завдання, які можуть стосуватися як нової, так і вже вивченої теми. Наприклад, учні можуть продовжувати візерунок, малювати, обводити, заповнювати лабіринти та інші вправи. «Математика письмово» дозволяє дітям вдосконалювати навички самостійної, зосередженої та наполегливої роботи [8,11].

З метою самооцінювання та мотивації до навчання учнів використовують таблицю активності. Таку таблицю роздруковують для кожного учня. Виконавши певний вид роботи, діти розфарбовують зірочку у відповідний колір: жовтий колір, дитина використовує, якщо з завданням впоралася легко і їй було цікаво, зелений – були певні труднощі і дитина потребувала допомоги; червоний – дитині працювати було не цікаво і вона не змогла виконати завдання [3].

Технологія «Щоденні 3» на уроках математики в початковій школі є ефективним методом формування математичних компетенцій учнів. Її основна ідея полягає у тому, що на кожному уроці учні мають виконати три основні завдання, які спрямовані на розвиток певних математичних вмінь та навичок: [10, 26]



- Практичні обчислення: Перше завдання полягає у виконанні практичних обчислень, які відповідають навчальному матеріалу, що був опрацьований на уроці.

- Задачі на логічне мислення: Друге завдання спрямоване на розвиток логічного мислення учнів. Учитель пропонує учням розв'язати математичні задачі, які вимагають аналізу та знаходження логічних зв'язків між даними.

- Творчі завдання: Третє завдання спрямоване на стимулювання творчого мислення та застосування математичних знань у нестандартних ситуаціях. Учитель пропонує учням розв'язати творчі задачі, які вимагають використання різних підходів та стратегій.

Основні особливості технології «Щоденні 3» на уроці математики:

- Активна роль учнів: Завдяки ігровому підходу та застосуванню різноманітних предметів та матеріалів діти можуть більш активно долучатися до навчального процесу. Вони стають не просто слухачами, а активними учасниками уроку, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку творчих здібностей.

- Формування командної роботи: Технологія «Щоденні 3» сприяє розвитку комунікативних навичок та навичок співпраці. Під час гри в парах або малих групах діти навчаються працювати разом, обговорюють свої ідеї та знаходять спільні рішення, що позитивно впливає на їхню соціальну адаптацію та взаємодію.

- Розвиток творчого мислення: Під час використання різних предметів та матеріалів діти можуть самостійно шукати рішення, розробляти нестандартні підходи до задач та висловлювати свої ідеї. Це допомагає розвивати їхнє творче мислення та забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу.

- Застосування реального життя: У технології «Щоденні 3» математика пов'язується з реальними ситуаціями та прикладами, що дозволяє дітям бачити корисність і застосування математичних знань у повсякденному житті. Це надає математиці практичного значення та стимулює інтерес до предмета.

- Індивідуальний підхід: Використання «Щоденні 3» дозволяє вчителю більше уваги приділяти індивідуальним потребам кожного учня. Ця технологія допомагає вчителю краще зрозуміти потреби дітей та забезпечити їхній успішний розвиток.

Таким чином, технологія «Щоденні 3» на уроках математики дає змогу структурувати процес навчання, забезпечити всебічний розвиток математичних компетенцій учнів та стимулює їхню активну участь у процесі навчання. Завдяки цій методиці, учні розвивають свої розумові здібності, впевненіше володіють математичними навичками і стають більш компетентними у розв'язанні різноманітних математичних задач.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Узагалі, технологія «Щоденні 3» на уроках математики – це інноваційний і ефективний підхід, який забезпечує активне залучення дітей до навчання, розвиток їхнього творчого мислення та комунікативних навичок, а також формування навичок застосування математичних знань у реальному житті.

Використання технології «Щоденні 3» під час уроків математики в НУШ створює необхідні умови для розвитку умінь школярів самостійно мислити, обирати матеріал, аналізувати, добре орієнтуватися в новій ситуації, успішно здійснювати пошук способів вирішення практичних завдань, що створює умови для вміння прогнозувати і планувати власну діяльність, вміння систематизувати наявну інформацію.

Методика «Щоденні 3» є важливим інструментом для навчання математики, який сприяє покращенню математичних навичок та ставлення учнів до цього предмету. Для подальшого успішного впровадження цієї методики в освітню практику важливо розробити додаткові навчальні ресурси та забезпечити підготовку вчителів до її використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашуба О., Кулаченко О. Щоденні 3. 1 клас. Ч. 1. Харків: Вид. група «Основа». 2019. 128 с.
2. Кашуба О., Кулаченко О. Щоденні 3. 1 клас. Ч. 2. Харків: Вид. група «Основа». 2019. 128 с.
3. 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.
4. Комар О. Організація роботи на уроках математики за інтерактивними технологіями. // Початкова школа. 2007. №9. С. 16-20.
5. Кулаченко О. Щоденні 3. 2 клас. Ч. 1. Харків: Вид. група «Основа», 2020. 156 с. (Серія «Дидактичні матеріали»).
6. Кулаченко О. Щоденні 3. 2 клас. Ч. 2. Харків: Вид. група «Основа», 2020. 176 с. (Серія «Дидактичні матеріали»).
7. Листопад Н. Моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності. Анотовані результати науково дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік. К. : Інститут педагогіки, 2015. –С.168-169.
8. Логачевська С. Особливості уроку математики Нової української школи // Початкова школа. –2018. № 4. С. 8–11.
9. Навчальна програма з математики для учнів 1–4 класів. RTL: <https://cutt.ly/8kgs4uc> (дата звернення 28.09.2023)
10. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. 2018. Випуск № 3. С. 26–32.



УДК 379.8

Сергій БОЙКО

**РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Рацул А. Б.*

У статті розглядаються особливості закладів позашкільної освіти як середовища розвитку лідерського потенціалу підлітків. На підставі аналізу наявних підходів до трактування понять «лідерство», «лідер», «особистісний потенціал» та «лідерський потенціал особистості», здійснено спробу сформулювати авторське трактування поняття «лідерський потенціал підлітка». Для ефективної діагностики досліджуваної якості, запропоновано систему взаємопов'язаних критеріїв розвитку лідерського потенціалу підлітків в умовах закладу позашкільної освіти, конкретизовано показники їх прояву.

Ключові слова: позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти, лідер, лідерство, особистісний потенціал, лідерський потенціал підлітків.

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві зростає запит на активних, ініціативних, відповідальних особистостей, які здатні бути лідерами свого життя, вести за собою інших, задля досягнення соціально значущих цілей. Чим обумовлене зростання інтересу до проблеми виявлення та розвитку лідерського потенціалу особистості. На сьогодні, підготовка лідерів розглядається як стратегічне завдання освітньої діяльності всіх закладів освіти. Особлива роль у розв'язанні даного завдання відводиться закладам позашкільної освіти.

Саме в підлітковому віці закладаються і формуються основи лідерського потенціалу особистості, який згодом розкривається в дорослому житті й забезпечує молодій людині успішну самореалізацію в усіх сферах життєдіяльності. Оскільки, саме для підлітків, характерним є: прагнення до самопізнання; активне формування життєвих цінностей; розширення можливостей взаємодії з ровесниками та дорослими; зростання інтересу до соціальної активності як свідомої, добровільної, ініціативно-творчої діяльності спрямованої на перетворення навколишнього середовища й самих себе. У зв'язку з цим пріоритетним напрямом освітнього процесу у закладах позашкільної освіти має стати – створення сприятливих умов для розвитку лідерського потенціалу підлітків.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен лідерства тривалий час виступає предметом наукових пошуків дослідників різних галузей знань. Як наслідок, закордонними вченими (Л. Бернард, Р. Дафт, К. Левін, Д. Майерс, А. Менегетті, А. Мерфі, Я. Морено, Р. Стогділл, Дж. Террі та ін.) було запропоновано численні тлумачення понять «лідерство» та «лідер», які розглядалося в руслі теорії рис, ситуаційної теорії, особистісно-ситуаційної теорії, теорії обміну та інших, положення яких знаходять своє відображення в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Проте, не тільки закордонні вчені, але й українські дослідники, представники соціальної психології, педагогічної психології, педагогіки такі як: Т. Гура, С. Калашнікова, Н. Кононец, В. Кондратьєва, В. Михайличенко, С. Нестуля, О. Романовський, Л. Сергєєва, М.Хромей, В. Татенко та інші, зробили і продовжують робити значний внесок у розкриття природи лідерства, законів становлення і розвитку лідерських якостей суб'єктів освітнього процесу, механізмів функціонування лідерства в сфері освіти тощо. Водночас, існують проблеми, які певною мірою залишаються поза увагою науковців. Серед них, окремі аспекти з формування лідерського потенціалу підлітків в умовах закладів позашкільної освіти.

Мега статті. Розрити особливості освітньої діяльності закладів позашкільної освіти як середовища розвитку лідерського потенціалу підлітків. Уточнити сутнісні характеристики лідерського потенціалу підлітків та розробити критерії його розвитку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження

В «Стратегії розвитку позашкільної освіти» зазначено, що «сучасна позашкільна освіта – це складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у закладах позашкільної освіти з отримання знань, умінь, навичок та цінностей» [11, с.49]. Що вказує на значні можливості, в порівнянні із закладами загальної середньої освіти, щодо розвитку особистісного потенціалу дітей та молоді, оскільки їх діяльність «охоплює вільний час дітей, заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою й поліваріативною» [5]. До особливих рис позашкільної освіти Г. Пустовіт відносить: «створення умов для вільного вибору кожною дитиною освітньої галузі, навчального профілю, рівня та часу її засвоєння, що задовольняє різноманітні інтереси, схильності й потреби дитини» [9, с. 28-30].

Освітня система закладів позашкільної освіти «унікальна оскільки в ній зосереджені вільна мотивація дитини до пізнання й творчості, великий альтернативний спектр видів діяльності, надзвичайні можливості



залучення вихованців до актуальної фізичної, мистецької, дозвільної культури» [12, с.5]. Необов'язковість і можливість обрати улюблене заняття має позитивний вплив на процес самопізнання дитиною своїх можливостей, здібностей, завдяки включенню у різноманітні види діяльності. Водночас, організація освітньої діяльності, з використанням форм і методів організованого дозвілля, сприяє збагаченню міжособистісної взаємодії, спілкування у середовищі ровесників, досвіду командної роботи, задоволенню потреби у самовираженні, самоствердженні. Ця потреба особливо актуальна в підлітковому віці. Відтак, в закладах позашкільної освіти більш сприятливе середовище для переживання підлітками успіху, що в свою чергу, сприяє формуванню позитивного ставлення до себе і до інших, розвитку потреби в конструктивній взаємодії з ровесниками та дорослими, набуттю певного досвіду досягнення своїх цілей у співпраці з іншими, тобто, має місце поступове становлення тих якостей, здатностей, які дослідниками визначаються як необхідні для прояву особистістю лідерства.

Означене доводить наявність можливостей в закладах позашкільної освіти для розвитку лідерського потенціалу учнів, зокрема підлітків. Для ефективного використання наявних можливостей на практиці необхідне розуміння сутнісних характеристик лідерського потенціалу особистості.

Дослідження наукової проблеми розвитку лідерського потенціалу особистості передбачає уточнення тлумачення понять «лідер», «лідерство» та «особистісний потенціал».

Необхідно підкреслити, що проблема лідерства є міждисциплінарною і в кожній науки (філософія, соціологія, менеджмент, психологія, педагогіка та інші) сформований особливий погляд на тлумачення понять «лідерство» та «лідер», із врахуванням своєї специфіки. Зважаючи на предмет нашого дослідження, ми зосередили свою увагу на аналізі підходів сформованих в психолого-педагогічних науках.

Так, М. Логнова розглядаючи лідерство як соціально-психологічне явище, наголошує, що воно «виникає й реалізується тільки в соціальному середовищі. Скрізь, де формується група, виникає лідерство» [6, с. 67].

Досліджуючи теоретико-методологічні засади лідерства І. Грищенко, з-поміж іншого виокремлює найпоширеніші підходи до трактування даного феномена, зокрема: «лідерство як процес, в ході якого певні члени групи ведуть за собою всіх інших (Девід Майерс); лідерство як вплив на групи людей, який спонукає їх до досягнення спільної мети (Дж. Террі.); лідерство як взаємовідносини між лідером і членами групи, які чинять вплив один на одного й спільно прагнуть до реальних змін і досягнення результатів, що відображають загальні цілі (Р. Дафт)» [2, с.116].

В своєму дослідженні ми поділяємо підхід вчених Т. Близнюк та Б. Гаваагійн які обґрунтували, «що феномен «лідерство» є поліаспектним поняттям і при його розгляді необхідно враховувати наступні ключові аспекти лідерства: лідерство як центр групових процесів; лідерство як прояв особистих якостей; лідерство як мистецтво переконання; лідерство як дію і поведінку; лідерство як інструмент досягнення цілей або результату; лідерство як взаємодія; лідерство як вміння вести за собою; лідерство як вплив; лідерство як владу; лідерство як диференціація ролей» [1, с.13].

Укладачі «Сучасного тлумачного психологічного словника» подають найбільш вживане в психолого-педагогічних дослідженнях визначення поняття «лідер», а саме: «Лідер (від англ. leader – ведучий, керівник) – член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення в значимих ситуаціях – рішення, що торкаються їхніх інтересів і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи. Найбільш авторитетна особистість, що реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі» [13, с.486].

Із означеного можна зробити висновок, що лідер – це член групи який впливає на інших членів групи, веде їх за собою, організовує спільну діяльність та міжособистісну взаємодію задля досягнення значимих для групи цілей, бере на себе відповідальність за результати спільної діяльності.

Зважаючи на важливу роль лідера в забезпеченні ефективності діяльності будь-якої групи, пошуку шляхів формування особистості здатної ефективно реалізовувати лідерство в різних ситуаціях, присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Водночас, проведений аналіз засвідчив, що здебільшого предметом таких досліджень є проблема формування лідерських якостей особистості. Відтак, їх автори, поділяють ідеї концепцій в яких особистісним рисам відводиться визначальна роль у прояві лідерства та обґрунтовують різні переліки якостей, сформованість яких є необхідними для кожного лідера.

В своєму дослідженні, ми дотримуємося підходу, що кожна група, відносини які в ній складаються, цілі які постають перед нею формує або вимагає лідерів із різними здатностями. Таким чином, підготовка особистості до ефективної реалізації лідерства не може зводитися до формування окремих якостей, які дослідниками відносяться до таких, що характеризують лідера. Вирішення означеної проблеми, вчені О. Романовський, В. Михайличенко, Т. Гура, вбачають у фокусуванні процесу підготовки лідерів «на розвитку їхнього лідерського потенціалу, зміст якого включає в себе не тільки лідерські якості, а й уміння, навички та інші характеристики ефективного лідерства» [10, с.108].



У рамках досліджуваної проблеми, осмислення сутності поняття «лідерський потенціал особистості», базується на розгляді лідерського потенціалу як складової більш загальної міждисциплінарної категорії – «особистісний потенціал».

Різнібічний аналіз наявних підходів, щодо використання поняття «потенціал особистості» в психолого-педагогічних дослідженнях, дозволив вченим В. Міляєвій, Н. Лебідь та Ю. Бреус узагальнити, що «особистісний потенціал: розглядається як інтегративне системне утворення, яке містить набір індивідуально-психологічних властивостей; проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов розвитку та обумовлює успішність психічної адаптації; визначається операціонально через успішність самореалізації в діяльності; пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей; має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенційний» [7, с.413]

Таким чином, особистісний потенціал можна розглядати як сукупність вроджених та набутих здібностей, якостей, здатностей, можливостей суб'єкта, його сутнісних сил, які проявляються у різних сферах життєдіяльності, сприяють ефективності здійснення діяльності спрямованої на досягнення цілей в конкретних умовах, завдяки здатності долати внутрішні та зовнішні бар'єри.

Саме лідерський потенціал, на переконання Ж. Володченко та О. Лихошерст, є «однією з умов досягнення успіху в тій чи іншій діяльності, активізується в умовах взаємодії між членами команди для досягнення спільної мети» [8, с.208]. Відтак, ефективність лідерства, як виду діяльності лідера спрямованої на досягнення групових цілей в різних, здебільшого непередбачуваних ситуаціях, зумовлюється наявним лідерським потенціалом особистості.

У психолого-педагогічних дослідженнях, автори подають різні тлумачення поняття «лідерський потенціал особистості», акцентуючи увагу на різних його аспектах.

Так, Т. Гура зазначає, що «лідерський потенціал в узагальненому виді розглядається як можливість і готовність індивіду до ефективної лідерської поведінки» [3, с.420].

В дослідженнях С. Калашнікової розкриває сутнісні характеристики лідерського потенціалу «як соціально-психологічна властивість особистості, яка відображає ситуаційно обумовлену, з одного боку, і незалежну від ситуації, з іншого; здатність індивіда до успішного здійснення лідерства; як системне утворення, що структурується нормативно-регулятивними, поведінковими та інтелектуальними процесами на основі морально дієвого досвіду» [4, с. 325-326].

Означене та аналіз й узагальнення інших наукових джерел з проблеми дослідження, дозволило нам визначити, що лідерський потенціал підлітка є інтегративною властивістю особистості, що виявляється в *ресурсах* (стратегічному – вміння визначити мету діяльності, вміння розробити, організувати, провести і проаналізувати заходи різної спрямованості, їх ефективність відповідно до поставленої мети; працювати в команді; володіння способами передачі (засвоєння) лідерського досвіду та реалізації набутого досвіду в різних видах діяльності; *ситуаційному* – знання форм командної діяльності та способів їх організації, прагнення до творчості, до успіху, яскрава індивідуальність, ініціативність, готовність до ризику (інноваційність), рішучість); *можливостях* (компетентність (досягнення, успішність в конкретній сфері), працьовитість, допитливість, активність, впевненість у собі, комунікабельність, толерантність, креативність, інтелект, харизматичність, турботливість, розвинута інтуїція, чутливість, емоційний інтелект); *здібностях* (бути доброзичливим до людей, щирим у відносинах, критичність (до себе й інших); впливати на інших; надихати інших; довіряти іншим; організовувати і вести команду за собою), що визначають характер і результати прояву лідерської діяльності підлітка, спонукають його до набуття досвіду лідерської поведінки, активізують лідерський і творчий саморозвиток особистості.

Отже, базуючись на здійсненому теоретичному аналізі, ми розробили критерії розвитку лідерського потенціалу підлітків.

- *когнітивно-емоційний* – характеризується такими показниками, як: обізнаність підлітка з проблеми лідерства; усвідомлення вимог до особистості лідера в підлітковому середовищі; знання про функції, обов'язки лідера та лідерські якості; саморефлексія лідерських якостей; усвідомлення переваг роботи у команді перед виконанням завдань самотійно; усвідомлення ролі емоційного інтелекту для ефективного лідерства; самооцінка рівня емоційного інтелекту; знання про можливості набуття лідерського досвіду в умовах закладу позашкільної освіти.

- *мотиваційно-ціннісний* – характеризують показники: ціннісне ставлення до лідерства, як ефективного засобу досягнення цілей; впевненість у собі, у власній спроможності займати лідерську позицію в процесі розв'язання групових завдань, досягнення спільних цілей; спрямованість на успіх, на результативність командної роботи; прагнення до саморозвитку лідерського потенціалу, задля нових досягнень у командній роботі; бажання зайняти роль лідера в процесі досягнення значущих для групи цілей; прагнення до самоствердження і самореалізації в різних видах колективної (групової) діяльності; прагнення



покращувати умови для самореалізації учнів закладу позашкільної освіти; інтерес до організаторської діяльності, отримання задоволення від служіння іншим тощо.

- *практико-орієнтований*, основними показниками є: вміння управляти собою, своїми емоціями; вміння слухати інших, вибудовувати взаємостосунки з людьми; формувати у середовищі ровесників довіру до себе та своїх ініціатив; вміння командної взаємодії; вміння впливати на інших, завдяки переконливості аргументів та власним прикладом; уміння «вести за собою», працювати в групі та з групою, керувати командною роботою ровесників; уміння розв'язувати конфліктні ситуації в підлітковому середовищі; здатність генерувати нові ідеї, завдяки розвитку творчих і креативних навичок; виявлення організаторських, комунікативних здібностей, навичок емоційного інтелекту у різних видах діяльності; уміння презентувати свої ідеї та себе; здатність приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях, брати на себе відповідальність за результати діяльності групи (колективу).

Висновки. На нашу думку, уточнення сутності лідерського потенціалу підлітків сприятиме конкретизації завдань освітньої діяльності закладів позашкільної освіти, щодо розвитку лідерства здобувачів позашкільної освіти, як необхідної якості для досягнення успіху у XXI столітті. А використання комплексу визначених критеріїв у практичній діяльності дозволить досягти єдності в оцінці рівнів розвитку лідерського потенціалу підлітків та створити й підібрати ефективні методики їхньої діагностики.

Перспективи подальших досліджень. Визначивши змістовні характеристики критеріїв та показників розвитку лідерського потенціалу підлітків, ми звертаємося до пошуку ефективних організаційних умов розвитку лідерського потенціалу підлітків в умовах закладу позашкільної освіти, із врахуванням результатів діагностики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк Т., Гаваагін Б. Феномен лідерства: поліаспектність поняття. Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця: матеріали міжнар. науково-практ. конф., 30–31 трав. 2019 р. С. 11-13.
2. Грищенко І.М. Теоретико-методологічні засади лідерства. Наукові розвідки з державного та муніципального управління збірник наукових праць. Випуск 1/2015. С.110-122.
3. Гура Т. В. Лідерський потенціал як важлива складова педагогічної культури викладача технічного університету. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 44. С. 418-428.
4. Калашнікова С.А. Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку управлінців. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
5. Литовченко О.В. Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/osdys/2011_1/11lovssso.pdf.
6. Логунова М.М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності. Київ, 2006. 256 с.
7. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості». Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Кам'янець-Подільський, 21-22 травня 2013 р.). Кам'янець-Подільський, 2013. № 20. С. 405-415.
8. Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія / авт. кол.; за наук. ред. В.Р.Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.
9. Пустовіт Г. П. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільної освіти. / Інноватика у вихованні. 2017. Вип. 6. С. 46-53.
10. Романовський О. Г., Михайличенко В.Є., Гура Т.В. Поняття "лідерський потенціал" і "лідерські якості": зміст та використання у науковій думці. Лідер. Еліта. Суспільство = Leader. Elite. Society. 2019. № 1. С. 107-117.
11. Стратегія розвитку позашкільної освіти. 2-ге вид., перер. і доповн. / за ред. проф. О. В. Биковської. ІВЦ АЛКОН, 2021. 117 с.
12. Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах: методичний посібник. за ред. В. В. Мачуського. К.: ТОВ "Артмедіа принт", 2017. 272 с.
13. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

УДК 338:336

Інна БОНДАРЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПРИ ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.*

У статті описуються можливості та способи використання дидактичних ігор як ефективного засобу для формування фінансової грамотності серед дошкільників. Автор пропонує методично обґрунтований підхід щодо використання дидактичних ігор у формуванні фінансової грамотності дошкільників.

Ключові слова: дидактичні ігри, фінансова грамотність, дошкільники, дидактичні ігри, виховання фінансової культури.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де фінансова грамотність відіграє важливу роль у житті кожної людини, питання формування цих навичок у дітей стає особливо актуальним. Для дошкільників важливо розуміти основи фінансів, оскільки дошкільний вік є критичним періодом для формування як



основних навичок, так і навичок фінансової грамотності, зокрема. Головне, щоб дошкільники не мали обмеженого доступу до навчання фінансовим аспектам життя. У зв'язку з цим, заклади дошкільної освіти та їхні працівники мають приділяти достатньо уваги навчання фінансовим аспектам та використанню дидактичних ігор під час цього процесу [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Значна кількість досліджень підтверджує важливість розвитку фінансової грамотності в ранньому дитячому віці. Деякі з них вказують на успішність методів, включаючи дидактичні ігри, у вихованні фінансових навичок. Серед українських вчених, такі як Н. Шевченко, Т. Яковенко, О. Матвійчук, О. Мельник, Н. Лукашенко, Н. Василевська, О. Шелудько, Л. Пасічник, Н. Болдирєва, М. Власенко, І. Мироненко та інші, досліджують різні аспекти навчання фінансової грамотності дошкільників і активно розробляють нові методики та програми навчання. Проте все ще існують прогалини в науково-методичній літературі, що стосуються конкретних ігрових підходів та їх впливу на дітей.

Мета статті – з'ясувати, які саме дидактичні ігри корисні для навчання фінансових понять та навичок у дітей дошкільного віку, а також визначити специфічні методи впровадження цих ігор.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік є періодом, коли розвиваються пам'ять, увага, мова, формуються творчі уявлення та відбувається економічна соціалізація. Дослідження дитячих ігор, бесід і питань свідчать про інтерес дітей до економічних питань. Це може бути викликано тим, що економіка проникає в сімейне життя, і діти починають стикатися з фінансовими питаннями, які обговорюються в родині. Зрозуміло, що чим раніше ми почнемо формувати в дітей фінансову грамотність, тим більш раціональними та обдуманими стануть їхні дії та рішення, оскільки в дитинстві вони набувають перший досвід у сфері основних економічних відносин. Із віком, діти стають активнішими в розв'язанні різних фінансових завдань, таких як управління сімейним бюджетом, складання меню або обладнання квартири.

Фінансова грамотність дошкільників передбачає, насамперед, набуття знань про працю та всі аспекти, пов'язані з нею. Проте, успішне здійснення завдань економічної освіти можливе лише тоді, коли трудова освіта повністю і якісно реалізована у всіх вікових групах дитячого садка, оскільки праця є ключовою складовою економічної науки.

Мета економічної освіти полягає в тому, щоб розкрити перед дитиною світ духовних і матеріальних цінностей, розглядаючи їх як важливу частину загальнолюдської культури. Ця освіта сприяє формуванню відповідної поведінки, яка допомагає дітям розуміти, що у кожному предметі і речі вкладена праця багатьох людей, і це важливо для їхнього розвитку.

Важливо наголосити, що сім'я має відігравати роль у формуванні культури споживання, спілкування і пізнання у дитини, що є фундаментом для розвитку фінансової грамотності.

У дошкільних закладах для виконання завдань економічного виховання виділяють чотири основних напрямки роботи.

1. Першочергово, передати дітям знання про працю та всі її аспекти відповідно до основних програм виховання, розвитку і навчання в дошкільному закладі. Щоб успішно реалізувати завдання фінансового виховання необхідно повністю дотримуватися завдань трудового виховання у всіх вікових групах дитячого садка, оскільки праця є важливою складовою в економічній науці.

2. Ознайомлення дітей з простими економічними поняттями, такими як бюджет, економіка, ціна, товар, гроші, банк, вартість, конкуренція, реклама, продукція, власник тощо; ознайомлення дітей із новими професіями, такими як бізнесмен, підприємець, менеджер, фінансист, фермер, рекламодавець та інші.

Зміцнювати розуміння категорій, пов'язаних з працею, таких як предмети та результати праці, колективна та індивідуальна праця; вводити поняття, такі як "дорожче – дешевше," "вигідно – невигідно," "виграв – програв," "обмінюв"; сприяти формуванню уявлення про бережливу та економну поведінку та навички доброго господаря; навчати правилам чесної та справедливої гри, розвивати здатність вирішувати ситуації в грі без образ на партнера.

3. Сприяти розвитку у дітей економічного мислення, включаючи старших дошкільнят у сюжетно-рольові ігри, користування настільними і друкованими іграми та читання художньої літератури.

4. Встановлювати педагогічну співпрацю з батьками, здійснювати освітню роботу щодо економічної освіти дошкільнят та активно залучати їх у процес формування економічних знань у дошкільному закладі та в сім'ї [4].

У програмі "Українське дошкілля" у підрозділі "Основи економічної культури" визначено завдання виховувати у дошкільників поняття ощадливості. Основи економічної культури найкраще формуються та виявляються під час гри, коли дошкільнята починають моделювати економічні відносини, які існують в реальному житті. У таких випадках на допомогу приходять дидактичні ігри.

Дидактичні ігри при формуванні фінансової грамотності дошкільників – це навчальні ігри та активності, спрямовані на розвиток фінансових навичок і знань у дітей в дошкільному віці. Основне значення цих ігор полягає в навчанні через гру, розвитку фінансової свідомості та формуванні здатності планувати й бути відповідальним [3].



Дидактичні ігри дозволяють дітям вивчати фінансові концепції та навички шляхом гри, що робить процес більш захоплюючим та легшим для запам'ятовування. Ігри, пов'язані із збором, розрахунками та грошми, сприяють розвитку математичних навичок, включаючи рахунок та вимірювання. Завдяки дидактичним іграм дитина вчиться розуміти поняття грошей, їх вартості та використання, а також розвиваються навички управління власними фінансами.

Дидактичні ігри допомагають дітям розвивати навички планування витрат, які є важливим аспектом фінансової грамотності, а також допомагають дітям розуміти, що за гроші можна придбати речі, тобто діти вчаться робити вибір і бути відповідальними за свої рішення. Усі ці аспекти допомагають дітям зростати фінансово грамотними і свідомими особами, які будуть здатні обдуманно керувати своїми грошима в майбутньому.

Ключовими факторами у процесі формування фінансової грамотності дошкільників є організація захопливих дійових занять, які стимулюють пізнавальний інтерес дітей до економічних понять та підтримують позитивну мотивацію до їх вивчення [2]. Для досягнення цієї мети педагоги використовують різноманітні методи, серед яких і дидактичні ігри. Досліджені нами дидактичні ігри подано у формі таблиці (Табл. 1) [5].

Таблиця 1. Дидактичні ігри для формування фінансової грамотності дошкільників

Назва	Опис	Педагогічний потенціал	Методи впровадження
Магазин	Діти грають ролі покупців та продавців у міні-магазині. Вони обирають товари, розраховуються грошима та отримують решту.	Розвиває обчислювальні навички, розуміння цін, грошових операцій та відповідальності за власні рішення.	Магазин можна створити в ігровому куточку, де діти взаємодіють з іграшковими або картонними продуктами та грошми.
Касир (каса)	Діти в ролі касира приймають покупки, сканують штрих-коди і розраховуються з покупцями.	Сприяє розвитку раціонального використання грошей, навичок обчислення та вмінню вести облік.	Для цієї гри можна використовувати ігрову касову машину або саморобну імітацію.
Скарбничка	Діти створюють власну скарбничку такладають у неї гроші, які вони отримують за виконання певних завдань.	Підтримує навички збереження, раціонального витрачання та цінності грошей.	Кожна дитина може мати власну скарбничку, а педагог може створити список завдань для заробітку грошей.
Обмін грошима	Діти роблять обмін грошей, наприклад, обмін декількох монет меншого номіналу на одну монету вищого номіналу.	Допомагає розуміти концепцію вартості та обміну, а також розвиває навички використання монет.	Можна використовувати іграшкові монети та проводити гру в групі.
Монети та купюри	Гра використовує іграшкові монети та купюри для навчання дітей різниці між різними грошовими одиницями. Діти вчаться визначати, яка монетка або купюра має яку вартість.	Допомагає дітям ознайомитися з різницею між монетами та купюрами, розрізнити їхні номінали та вчитися лічити гроші	Педагог може використовувати іграшкові монети та купюри різних номіналів. Діти можуть грати у магазин, де вони купують і продають товари, розраховуючись за допомогою цих іграшкових грошей. Педагог повинен активно спілкуватися з дітьми, питаючи їх про суми та операції.



Банк	Ця рольова гра відтворює роботу банку, де діти грають ролі клієнтів, касирів і банкірів. Вони можуть вкладати гроші на "рахунки", видається "кредит" тощо.	Допомагає дітям зрозуміти, як працюють банки, як зберігаються гроші та важливість збереження. Вона також вчить відповідальності.	Педагог може створити "банк" в класі або групі. Діти можуть вкладати "гроші" у банк, виводити їх, робити виписки тощо. Педагог повинен надавати інформацію про банківські операції та роль банків у суспільстві.
------	--	--	--

Підсумовуючи, хочемо зазначити, що комбінація навчальних, ігрових і практичних занять є найбільш ефективним підходом, що сприяє розумінню складних економічних термінів серед дошкільнят.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використання дидактичних ігор є важливим і ефективним підходом до формування фінансової грамотності дошкільників. Ці ігри допомагають дітям розвивати фінансові навички та знання у веселій та захоплюючій формі, а також, використовуючи задачі економічного спрямування, формувати елементарні математичні навички: лічба, вимірювання, додавання та віднімання. Дидактичні ігри сприяють розвитку фінансової свідомості, навичок управління грошима, відповідальності та здатності планувати витрати у дітей дошкільного віку. Фінансова грамотність, яка формується на ранніх стадіях, має велике значення для майбутнього фінансового благополуччя і здатності дітей керувати своїми фінансами у дорослому житті.

Перспективи подальших пошуків можуть полягати у дослідженні впливу дидактичних ігор на фінансову грамотність в довгостроковій перспективі. Також цікавим буде дослідження впливу різних типів дидактичних ігор на розвиток конкретних аспектів фінансової грамотності, таких як рахунки, збереження та планування витрат. Надзвичайно цінним буде вивчення оптимальних стратегій та методів впровадження дидактичних ігор у дошкільній освіті для досягнення найкращих результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. №33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/>
2. Дешко О. В., Черепаня Н. І. Виховання фінансової грамотності у дошкільнят. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, 22-23 жовтня 2020 р. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. С. 126-128.
3. Кубата Н., Айзенбарт М. Гра як засіб формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. Молодий вчений. 2018. № 5(57). С. 53-57.
4. Соціальна та фінансова освіта дошкільників як складова людської культури. Семінар-практикум для вихователів дошкільних навчальних закладів міста. URL: <https://dnz11.varashosvita.rv.ua/socialna-ta-finansova-osvita-doshkilniki-v-yak-skladova-lyudsko%D1%97-kulturi/>
5. Цікаві ігри з Афлатуном. Дидактичні ігри соціально-фінансової грамотності. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/tsikavi-ihry-z-aflatunom-dydaktychni-ihry-soialno-finansovoi-hramotnosti-596643.html>

УДК 373.3.091.33:51-028.22

Яна ВАГНЕР

ЗАСОБИ НАОЧНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ УСНИХ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

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

Стаття присвячена дослідженню використання наочних засобів в процесі навчання математики в початковій школі в рамках Нової української школи (НУШ). Автори розглядають роль наочних засобів у розвитку усних обчислювальних навичок молодших школярів та їх вплив на формування математичної грамотності.

У статті розглядаються основні підходи до використання наочних засобів в навчанні математики, включаючи ігрові методи та використання комп'ютерних технологій. Також вивчається ефективність різних видів наочності, дотримання методичних умов та їх вплив на розвиток когнітивних навичок учнів.

Ключові слова: математична грамотність, наочні засоби, когнітивні особливості, математична компетенція, мислення

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі ефективні методи навчання та розвитку учнів набули особливої важливості, особливо щодо молодших школярів. Важливо забезпечити їм належну



базу знань та навичок для успішного подальшого навчання і розвитку. Однією з ключових галузей є математика, а точніше, розвиток усних обчислювальних навичок, які є основою математичної грамотності.

Здатність до швидкого та точного розрахунку є важливою складовою вищезгаданої грамотності. Тому питання розвитку усних обчислювальних навичок у молодших школярів набуває особливої актуальності. Для досягнення успіху в цьому питанні, важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня та залучати до процесу навчання різноманітні засоби та методи.

Одним із засобів, який може значно полегшити процес розвитку усних обчислювальних навичок, є використання наочності в освітньому процесі. Засоби наочності дозволяють учням більш ефективно засвоювати математичні концепції та навички, сприяючи кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Наочність являється складовою частиною загальної системи навчання і допомагає маленьким учням засвоювати матеріал, який вони вивчають, на більш високому рівні. Використання наочності дозволяє формувати у дітей точне уявлення про явище, предмет, закон, який вони вивчають.

Навчальна діяльність повинна бути цікавою, враховуючи висновки психологів про те, що дітям молодшого шкільного віку притаманна мимовільна увага.

Тому навчання дітей молодшого шкільного віку має бути цікавим, захоплюючим і водночас давати їм змогу поглиблено засвоювати програмовий матеріал. Одним з основних шляхів досягнення цієї мети є широке та уважне використання наочних посібників.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню та вивченню проблеми використання засобів наочності в освітньому процесі НУШ під час розвитку усних обчислювальних навичок молодших школярів, присвячували багато науковців України та зарубіжжя. Насамперед, О. Єфремова – науковиця, яка розглядала психологічний аспект обчислювальних навичок дітей та вплив наочності у навчанні; М. Кравченко спеціалізується на використанні інтерактивних засобів навчання для розвитку математичних навичок у молодших школярів; Д. Сміт – закордонний науковець, який досліджує методи навчання математики та обчислювальних навичок з використанням наочності; А. Петренко – українська дослідниця, яка вивчає педагогічні аспекти використання наочності в навчанні молодших школярів; Т. Харова – дослідження підвищення пізнавального рівня знань учнів початкових класів шляхом використання унаочнення на уроках математики [1, 2, 3, 4, 5].

Мета статті. Дослідити різноманітність та значення засобів наочності в освітньому процесі НУШ під час розвитку усних обчислювальних навичок молодших школярів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Засоби наочності в освітньому процесі НУШ під час розвитку усних обчислювальних навичок молодших школярів відіграють значущу роль у створенні сприятливого навчального середовища для дітей. Використання наочних методів та інтерактивних засобів стає ключовим для розвитку учнівської математичної компетентності та сприяє підвищенню інтересу до математики.

Наочність включає в себе використання різноманітних матеріалів, ігор, рольових ігор, геометричних моделей, розробок інтерактивних завдань та багато інших методів. Ці методи допомагають учням практично застосовувати математичні знання в реальних ситуаціях і розвивати критичне мислення [4].

Використання наочності в педагогічній практиці вимагає дотримання ряду правил, які є запорукою ефективності реалізації принципу. Зокрема:

- намагайтесь використовувати в навчанні факт, що запам'ятовування предметів, що представлені відбуватиметься легше, швидше, аніж запам'ятовування того ж матеріалу, який представлений в усній чи письмовій формі;
- пам'ятайте, що дитина мислить формами, відчуттями, звідси і виходить необхідність наочного навчання, котре будується на конкретних образах, а не на абстрактних поняттях;
- золотим правилом є те, що дітям потрібно передавати інформацію з огляду на шляхи сприймання: видиме – зір, почуте – слух, запахи – нюх, смак – смаком, доступне дотику - шляхом дотику;
- навчаючи дітей не варто забувати, про те що абстрактні поняття доходять до свідомості учнів легше, коли вони підкріплюються конкретними прикладами, фактами, образами; можна використовувати наочність не тільки для ілюстрації, але і для самостійного опрацювання матеріалу дітьми [2].

Є кілька методичних умов, виконання яких забезпечує успішне використання наочних засобів (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

Методичні умови забезпечення використання наочних засобів [2]

Умова	Зміст умови
Оптимальний вибір засобів наочності	Важливо визначити, які саме наочні засоби будуть найефективнішими для конкретної теми та завдань. Використовуйте іграшки, картки, малюнки, геометричні фігури, предмети з навколишнього середовища тощо.
Чітка методика використання	Створіть чіткий план використання наочних засобів на уроці, визначте, коли і в якому контексті вони будуть використовуватися.



	Підготуйте необхідні пояснення та вказівки для учнів.
Зв'язок з метою уроку	Важливо, щоб використання наочних засобів відповідало основній меті уроку. Засоби повинні допомагати учням краще розуміти матеріал і розвивати їхні обчислювальні навички.
Інтерактивність та активна участь	Залучайте учнів до роботи з наочними засобами. Нехай вони активно доторкуються, спостерігають, порівнюють та виконують обчислення з використанням цих засобів.
Варіативність та індивідуалізація	Засоби наочності повинні бути різноманітними, індивідуально підходити до потреб різних учнів. Забезпечте можливість вибору для дітей і заохочуйте їх використовувати різні засоби.
Постійний контроль та підтримка	Слід постійно спостерігати за реакцією учнів на використання наочних засобів, готовість їхнього використання та реальність досягнення цілей. Забезпечте підтримку і допомогу у випадках, коли учням це потрібно.
Дотримання безпеки	Якщо використовуються наочні засоби, які можуть бути небезпечними (наприклад, гострі предмети), дотримуйтеся правил безпеки та контролюйте поведінку учнів.
Самооцінка та рефлексія	Після завершення уроку оцініть, наскільки ефективним було використання наочних засобів. Проведіть рефлексію і плануйте подальші кроки для поліпшення навчального процесу.

Важливо також розрізнати види наочності з метою ефективного їх використання (Рис.1.). [складено автором]

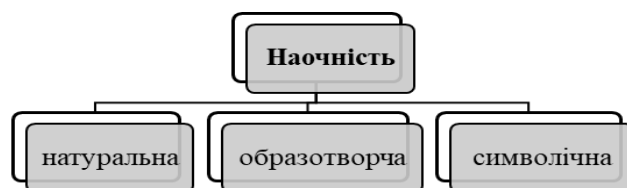


Рис.1. Види наочності

Саме символічна наочність використовується під час уроку математики (графіки, креслення, схеми, таблиці).

Значення символічної наочності поступово зростає з накопиченням у дітей математичних знань та розвитку мислення учнів, тому символічна наочність є основним засобом наочного навчання математики.

Використання наочності під час процесу формування математичних понять стане ефективним, коли воно орієнтуватиме учнів на абстрагування та узагальнення суттєвих ознак [1].

Для формування поняття куба треба показати учням безліч предметів, що відрізняються один від одного формою, розмірами, забарвленням. Учні вже в першому класі, після того як їм показують на одне з цих тіл і кажуть, що це куб, безпомилково відбирають з безлічі тіл всі ті, які мають таку ж форму, нехтуючи відмінностями, що стосуються розміру, забарвлення, матеріалу [4].

Вивчаючи математику в початкових класах, молодші школярі засвоюють ряд складних понять: поняття числа, поняття арифметичних дій, законів арифметичних дій, поняття рівня, рівності, нерівності та інших, які пов'язані з духовним, абстрактним мисленням учнів.

До його розвитку, до утворення загальних математичних понять «треба йти, відправляючись від наочного навчання, яке спирається на сприйняття і відчуття, що йдуть від предметного, об'єктивного світу, що й називають у шкільній практиці наочністю, наочними посібниками [5].

Знання видів наочних посібників дає можливість вчителю правильно їх добирати і ефективно використовувати під час навчання, а також виготовляти самому разом з дітьми необхідні наочні посібники.

Дослідження в галузі наочності в освіті дозволяє вчителям розробляти більш ефективні навчальні плани та методику навчання. Основні аспекти, які розглядаються у таких дослідженнях, включають вивчення психологічних особливостей учнів різного віку, розробку та адаптацію наочних матеріалів до потреб навчання, вивчення впливу наочних методів на розвиток мовлення та мислення дітей тощо.

Також важливо вивчати міжпредметні зв'язки та інтеграцію наочних методів з іншими предметами. Взаємодія математики з природознавством, музикою, образотворчим мистецтвом та іншими предметами може сприяти глибокому розумінню матеріалу і підвищенню мотивації до навчання.

Наочні методи та засоби не лише полегшують засвоєння математичних концепцій молодшими школярами, але й роблять навчання цікавішим і захоплюючим. Вони створюють можливість для кожного учня зрозуміти та асимілювати математичні знання на своєму рівні розвитку.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Наочність є одним з головних засобів навчання молодших школярів протягом всього навчально-виховного процесу. Використання наочності на уроках у початкових класах обумовлено психофізіологічними особливостями учнів даної вікової групи.

Систематичне цілеспрямоване використання наочних посібників на уроках математики в початковій школі підвищує якість засвоєння знань, рівень сформованості умінь і навичок.

Важливо досліджувати різні методи використання наочних засобів у навчанні математики та вплив цих методів на розвиток усних обчислювальних навичок учнів. Також важливо проводити більше досліджень щодо використання ігрових методів та комп'ютерних технологій у навчанні математики в початковій школі.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Жигайло О., Рудник Т. Особливості використання навчальних посібників на різних етапах уроку математики у початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип.16.2016. С.31
2. Заїка А., Тарнавська С. Математика: підручн для 3 класу.закл. заг.сер. освіти. Тернопіль: підручники і посібники, 2020. 144 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1293-matematyka-zaika-2-klas.html> (Дата звернення: 18.10.2023)
3. Приймак О. П. Методична система табличних випадків арифметичних дій у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики». Херсон, 2009. 20 с.
4. Харова Т.Ю. Підвищення пізнавального рівня знань учнів початкових класів шляхом використання унаочнення на уроках математики. Методичний посібник. Війтівці, 2018. 28 с.
5. Шахова А.О. Формування обчислювальної компетентності у молодших школярів. Кваліф. роб. Херсон. 2021, с. 37. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/14188/shakhova_pedf_2021.pdf?sequence (Дата звернення: 18.10.2023)

УДК: 378. 37.08

Андрій ГИЖЕЦЬКИЙ

УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

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

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

У статті розкрито сутність та зміст соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця. Обґрунтовано, що використання студоцентрованого підходу у навчанні є умовою розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця.

Ключові слова: *майбутній фахівець, індивідуальна освітня траєкторія, педагогічна умова, професійна підготовка, соціально-професійна мобільність, студоцентроване навчання.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасність характеризується динамічністю, віртуальністю, невизначеністю та індивідуалізацією. Випускникам закладів вищої освіти потрібно бути готовими до постійно мінливих тенденцій у суспільстві та на ринку праці. Процеси глобалізації та інтеграції ставлять людину перед необхідністю постійно бути готовим до переміщень в соціальному просторі, гнучко взаємодіяти з різними культурними і соціальними системами і суб'єктами.

Відповідаючи на вимоги часу, вища освіта, неминуче змінюється, актуалізуючи проблеми розвитку у майбутніх фахівців здатності адекватно і своєчасно реагувати на зміни, готовності до безперервної освіти і розвитку, здатності бути активними та ініціативними, вміння швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, тобто, мати високу соціально-професійною мобільність.

Однією з умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, студоцентроване навчання. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-професійна мобільність сьогодні вивчається у різних галузях науки. На філософському рівні соціально-професійну мобільність досліджували М. Вебер, Б. Гершунський, І. Василенко, І. Фролов, М. Шелер та ін.

Розвиток та формування мобільності особистості на педагогічному рівні досліджували Л. Амірова, Л. Горюнова, Л. Мітіна Ю. Клименко, Р. Пріма, Є. Рапацевич, Ю. Сачук, Л. Суценцева, О. Шаров та інші.

Питанням впровадження студентоцентризму в освітній процес приділяли увагу Г. Андрєєва, І. Зимна А. Мельниченко, Ю. Рашкевич, О. Шаров.

Актуальність дослідження змісту та умов розвитку соціально-професійної мобільності фахівця в освітньому середовищі закладу вищої освіти зумовлюється протиріччями між бажаним рівнем соціально-



професійної мобільності майбутнього фахівця та недостатньою спрямованістю освітнього процесу на її формування.

Мета статті – обґрунтувати розвиток соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця в умовах студоцентрованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попри розмаїття теоретичних підходів до розуміння сутності понять мобільності та соціально-професійної мобільності, в сучасній науковій літературі не існує сталого визначення цього терміну.

Термін «мобільність» (від лат. *mobilis* – рухливий) у загальнонауковому значенні означає рухливість, здатність до швидкого переміщення та дій, до мінливості та адаптації.

Варто зазначити, що поняття «мобільність» активно досліджується порівняно недавно, лише з другої половини ХХ ст., хоча було введено в науковий обіг майже на сто років раніше. П. Сорокін ввів поняття «соціальна мобільність», маючи на увазі соціальні переміщення не тільки індивідів, груп, а й соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створено або модифіковано в процесі людської діяльності. Для того щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору, автор користувався термінами «горизонтальна соціальна мобільність» і «вертикальна соціальна мобільність». Першу П. Сорокін пов'язував зі зміною соціального статусу людини, з кар'єрним ростом фахівця, а другу розглядав як таку, що відбувається на одному статусному рівні. Горизонтальна соціальна мобільність передбачає перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому ж рівні суспільної стратифікації [9].

Сьогодні соціальна мобільність вже не пов'язується безпосередньо з соціальним становищем і соціальним статусом, а характеризує спосіб соціального функціонування людини. Тому соціальна мобільність визначається як властивість соціальних суб'єктів, яка виявляється в їх здатності швидко і адекватно модифікувати свою діяльність при виникненні нових обставин, легко і швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи вирішення несподіваних проблем і виконання нестандартних завдань.

У контексті соціальної мобільності починаючи з 30-х рр. ХХ ст. досліджується професійна мобільність. У другій половині 90-х рр. ХХ ст. почали з'являтися роботи вчених-педагогів, присвячені розгляду і вивченню проблем мобільності в різних педагогічних аспектах. Якщо з позиції соціально-економічних наук, які досліджують процеси мобільності, вивчаються насамперед характер протікання цих процесів на груповому та індивідуальному рівнях, умови і чинники, що впливають на них, можливості і способи їх державного регулювання, то з позиції педагогіки в центрі уваги опиняються проблеми формування індивідуальної мобільності особистості в освітньому процесі.

З точки зору характерологічних якостей особистості професійна мобільність є сукупністю особистісних характеристик і особливих форм поведінки (схильність до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість в суспільстві, на робочому місці і т. д.), які проявляються в ситуації зміни професії. професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, дозволяє людині управляти ресурсами суб'єктності та професійним поведінкою

Все вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що соціальна і професійна мобільність тісно взаємопов'язані і тому можна говорити про соціально-професійну мобільності особистості.

Р. Пріма у своїх дослідженнях визначає професійну мобільність майбутнього вчителя початкових класів як «підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [8, С. 101–102].

Проведений аналіз сутності поняття «соціально-професійна мобільність», а також власні дослідження дозволяють визначити, що складовими соціально-професійної мобільності особистості є здатності, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, а саме, орієнтуватись у мінливому інформаційному середовищі, відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору, проявляти адекватну ситуації та власним цілям активність, адаптуватися до умов, які змінюються, а також впливати на оточуючу дійсність, здатність до постійного самовдосконалення. Серед особистісних якостей та рис, що утворюють здатність та готовність до соціально-професійної мобільності можна вилити такі: ініціативність, креативність, соціальна та професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, рішучість, впевненість у собі, відкритість до нового,

Особистісні якості та здатності, що дозволяють людині швидко переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, не є вродженими, тому стає можливим їх цілеспрямоване формування, в тому числі освітніми засобами.



Однією із умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, студентоцентроване навчання. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Проаналізувавши підходи до сутності та змісту студентоцентрованого підходу у навчанні, ми можемо стверджувати, що студентоцентризм є одним із важливих принципів організації навчального процесу у вищій школі. Важливими характеристиками студентоцентрованого підходу є врахування власних освітніх потреб здобувачів освіти, можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, набуття індивідуального набору компетенцій для якісного виконання професійних обов'язків та розв'язання життєвих проблем [1].

Згідно із законом України «Про вищу освіту» студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [2].

Отже, студентоцентризм – це підхід до організації освіти, за якої здобувач освіти перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника освітнього процесу. Студентоцентризований підхід реалізується шляхом використання особистісно-орієнтованого підходу. Такий підхід дозволяє активно залучати студентів до освітнього процесу, враховуючи їх індивідуальні потреби.

Основною метою студентоцентрованого підходу є створення сприятливих умов для формування загальних та професійних компетентностей, при збереженні свобод здобувачів вищої освіти для досягнення власних культурних і освітніх цілей.

Сучасні освітні тенденції відображені в законі України «Про освіту», в якому наводиться визначення поняття «Індивідуальна освітня траєкторія» як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання». Індивідуальна освітня траєкторія враховується в індивідуальному навчальному плані, який визначає послідовність, форму і темп опанування здобувачем освіти освітніх компонентів програми. Індивідуальна освітня траєкторія передбачає можливість здобувачів вищої освіти бути активними учасниками організації освітнього процесу [3].

Одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є вибіркові дисципліни. Сьогодні в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка здобувачі вищої освіти мають право обрати вибіркові дисципліни самостійно, враховуючи власні інтереси та потреби та побудувати власну індивідуальну траєкторію навчання.

Згідно з Положенням про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка вибіркова частина навчального плану студента внесена для індивідуалізації навчання і задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб особи, ефективного використання можливостей і традицій Університету, регіональних потреб тощо.

Вибір студентом навчальних дисциплін створює умови для досягнення ним наступних цілей:

- поглибити професійні знання в межах обраної спеціальності (спеціалізації, освітньої програми) та здобути додаткові спеціальні (фахові, предметні) компетентності, у тому числі зі здобуттям професійної кваліфікації (якщо це передбачено освітньою програмою);
- поглибити свої знання та здобути додаткові загальні і загальнопрофесійні компетентності в межах споріднених спеціальностей і галузі знань;
- ознайомитись із сучасним рівнем наукових досліджень інших галузей знань та розширити або поглибити знання за загальними компетентностями;
- сформувати та реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію [6].

Дисципліни за вільним вибором студентів визначаються випусковими кафедрами, з урахуванням регіональних потреб у фахівцях певної спеціальності та спеціалізації, досвіду підготовки фахівців в університеті, особливостей наукових шкіл, запитів студентів, рекомендацій роботодавців. Дисципліни вільного вибору студентів можуть бути орієнтовані на задоволення їх освітніх і культурних потреб, додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку. Каталог вибіркових дисциплін затверджується рішенням вченої ради університету за пропозиціями кафедр та згідно рішення вченої ради факультету. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають змогу обирати як одну дисципліну із запропонованого переліку, так і блок дисциплін певного циклу за іншою освітньою програмою. У такому разі студент отримує від Університету свідоцтво про вивчення цих дисциплін, затверджене вченою радою університету.



Реалізація права студентів на вибір навчальних дисциплін відбувається згідно з Порядком організації вибору навчальних дисциплін завільним вибором студентів варіативної складової навчальних планів у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. Студенти всіх рівнів вищої освіти денної і заочної форми навчання обирають вибіркові навчальні дисципліни шляхом електронної реєстрації. Відповідно до підсумків реєстрації деканати формують списки потоків і груп студентів на відповідні вибіркові дисципліни [5].

Таким чином, вибіркові дисципліни є одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, одним із механізмів підвищення якості професійної підготовки, розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця.

Отже, соціально-професійну мобільність ми розуміємо як сукупність здатностей та особистісних якостей майбутніх фахівців, які дозволяють ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, бути соціально та професійно активними, конкурентоспроможними, професійно компетентними.

Студентоцентроване навчання це важливий принцип організації освітньої діяльності вищої школи. Орієнтація вищої освіти на особистість студента дає можливість підвищити якість системи вищої освіти, підготувати конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, стимулює його до відповідального навчання, розвиває соціально-професійну мобільність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

- 1 Бутенко О. П., Опікунова Н. В. Роль системи зворотного зв'язку у процесі студентоцентрованого навчання. *COLLECTIVE MONOGRAPHS*, 2021.
- 2 Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- 3 Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- 4 Міщенко Т.О., Стадник Н.В. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 17 (60), 2017. С.32-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_11
- 5 Положення про організацію освітнього процесу в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на 2022–2023 навчальний рік. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. – 86 с.
- 6 Положення про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – 14 с.
- 7 Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.
- 8 Sorokin P. A. Social and Cultural Mobility. N.Y. 1959. P. 207.

УДК 373.3.091.26.02

Анна ГЛУЩЕНКО

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

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

Науковий керівник – докторка педагогічних наук, професорка Довга Т. Я.

У статті охарактеризовано контрольну-оцінювальну діяльність молодших школярів та визначено місце контрольну-оцінювальних умінь у структурі ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». Акцентовано значення формуального оцінювання для розвитку позитивної мотивації навчання у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *контрольно-оцінювальна діяльність, Нова українська школа (НУШ), формувальне оцінювання, компетентність, початкова освіта.*

Постановка проблеми. Проблема того, як навчити дітей вчитися завжди цікавила як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, а необхідність підвищення рівня освіченості здобувачів загальної середньої школи робить актуальним дане дослідження в галузі початкової освіти, оскільки тут закладається фундамент їхнього подальшого навчання в основній та старшій школі. Не менш важливим методичним питанням залишається оцінювання навчальних досягнень школярів. Особливо болюче воно в початкових класах, адже саме оцінка тривалий час була і залишається основним мотивом до навчання у дітей, для вчителів – як засіб стимулювання і покарання, для батьків – як маркер успішності дитини, або виявлення проблем у навчанні.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формуального оцінювання знайшла своє теоретичне обґрунтування в наукових розвідках таких українських дослідників як: О. В. Барна, Н. М. Бібік, Л. В. Кабан, Т. М. Канівець, Л. Б. Ларіонова, О. І. Локшина, Н. В. Морзе, О. В. Онопрієнко, О. Я. Савченко, Н. З. Софій, Н. М. Стрельцова, О. І. Щербак та ін. Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів приділяли увагу такі закордонні дослідники як: К. Бібі, Е. Стоунс, Т. Келлаган, В. Гріні, Б. Блум та ін. Саме ідеї цих



дослідників покладені в основі реформування системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів українських шкіл, де кардинально змінено ролі суб'єктів освітнього процесу.

Мета статті полягає у розкритті змісту контрольно-оцінювальної діяльності в структурі ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя», актуалізації її значення для навчальної мотивації молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток освітнього процесу Нової української школи зумовив переорієнтацію на компетентнісну освіту та спонукав до перегляду основних підходів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів. Контрольно-оцінювальна діяльність у такому контексті є одним із найважливіших, а з іншого боку, одним із найскладніших явищ, адже оцінювання завжди було одним із найбільш дієвих інструментів педагога. Новітні підходи передбачають оцінювання не теоретичних знань дітей, а їхню соціально-психологічну компетентність, створюють передумови для демонстрації власних досягнень різними способами, формування та розвитку впевненості у власних силах, а також позитивне ставлення до самого себе. Отже, оцінювання в НУШ не виступає як інструмент фіксації результатів успішності учнів, а розглядається як засіб навчання [2].

Проблема формування навчального інтересу актуалізувалася з початком навчання дітей з 6 років. Мотиви, як компонент структури процесу навчання, тісно пов'язані зі змістом та методами навчання. Від змісту навчального матеріалу залежить вибір способів мотивації учіння. До структури методів навчання належать і відповідні прийоми мотивації. Серед основних методичних підходів до навчання молодших школярів, які викликають інтерес і в сучасних умовах НУШ, можна назвати наступні:

- будь-яке навчання стимулює активність і самодіяльність дітей;
- навчання з включенням типових помилок привчає дітей самостійно думати, слухати, перевіряти, критично сприймати інформацію, що надходить;
- навчання «без оцінок» сприяє формуванню в дітей здатності до оцінки та самооцінки.

Мотивація до навчання є складником навчальної діяльності здобувачів початкової школи, а пізнавальний інтерес – один із найбільш важливих мотивів навчання у загальній структурі мотивації пізнавальної діяльності, який першочергово усвідомлює учень молодшого шкільного віку. У психолого-педагогічних дослідженнях вичерпно розкрито особливості мотивації навчання молодших школярів, і очевидним є той факт, що вирішення цієї проблеми було і залишається на часі.

Практики початкової школи застосовують широкий спектр дієвих методик організації навчальної діяльності школярів, але пошук шляхів формування загальнонавчальних умінь і навичок, які сучасні дослідники відносять до особистісних надбань учня, є одним із ключових завдань педагогіки та методики початкової освіти. Вирішення цієї педагогічної проблеми сприяє реалізації повноцінної навчальної діяльності та забезпечує становлення дитини молодшого шкільного віку як інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самостійного навчання і розвитку впродовж життя.

Компетентність «уміння вчитися впродовж життя» у процесі оцінювання може визначатися через особливі взаємопов'язані уміння. Дослідниця О. Я. Савченко, зі свого боку, до контрольно-оцінних умінь і навичок віднесла такі: знати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності за планом, за зразком, за аналогією, за відповіддю, за схемою, вміти прогнозувати результат; оцінювати відповідність і ефективність обраних засобів завданням роботи; вдаватися до прийомів повсякденного та поопераційного контролю за ходом виконання навчального завдання; знати способи виправлення помилок.

У наукових розвідках О. В. Онопрієнко зазначено, що впровадження компетентнісного підходу до навчання молодших школярів вимагало іншого ставлення до об'єктів контролю та оцінювання. Тому в освітньому процесі НУШ пріоритетне значення має контроль, метою якого визначено дослідження індивідуального розвитку дитини в процесі навчання [6, с. 1-2].

Ми погоджуємося із думкою науковців, що формування контрольно-оцінних умінь є обов'язковою умовою повноцінного навчання. Для нашого дослідження особливий інтерес представляють рефлексивно-оцінні вміння й навички: усвідомлювати свої можливості для виконання певної дії; аналізувати і оцінювати власні способи діяльності «думка над думкою»; вміти оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності; ставити нові вимоги щодо удосконалення «сходинок» уміння вчитися (хочу-знаю-працюю самостійно).

Самоконтроль дослідники визначають як усвідомлену потребу здобувача контролювати хід своєї діяльності; здатність порівнювати процес і результат («Що я робив?», «Чого я навчився?», «Як я це робив?» та ін.). Уміння самоконтролю дозволяє планувати наступні дії, прогнозувати результат. Розрізняють самоконтроль:

- кінцевий* («Перевір, чи зійшлась відповідь», «Перевір, чи не зробив помилки в диктанті»);
- поопераційний* – корекція своєї діяльності в процесі виконання дій;
- перспективний* – передбачення результату майбутніх дій та своїх потенційних можливостей.

Самоперевірка, взаємоперевірка – навчальні уміння, які передбачають самостійну перевірку виконаної роботи шляхом її співставлення із зразком, шаблоном, алгоритмом тощо. Під час взаємоперевірки



відбувається обмін результатами виконаної роботи і перевірка роботи товариша за встановленими вчителем орієнтирами [1].

Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, який насамперед ураховує рівні навчальних досягнень учнів, а не їхні невдачі. Об'єктивність і точність оцінювання забезпечують орієнтовні вимоги до оцінки. Вимоги – це реальні, точно відібрані характеристики, величини, які вимірюють досягнення учнів за конкретними об'єктами оцінювання.

Сучасна практика школи розрізняє оцінювання результатів навчання (сумативне оцінювання) та оцінювання для навчання (формувальне оцінювання). Формувальне (формативне, формуюче, формаційне) оцінювання називають ще оцінюванням для поліпшення навчання. Зокрема, дослідниця О. Локшина, проаналізувавши розуміння поняття «формувальне оцінювання» зарубіжними вченими Ф. Перрену, Б. Коуві та Б. Беллом, П. Блеком, визначила його так: «Формувальне оцінювання розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання» [3, с. 223-224].

Отже, формувальне оцінювання дає можливість учням з допомогою учителя усвідомлювати й відстежувати свій навчальний прогрес і планувати подальші дії. Для педагога формувальне оцінювання означає бути поруч з дитиною і вести її до успіху. Отримані результати спостережень під час формувального оцінювання вчителі можуть використовувати для корекції самого процесу навчання та забезпечення правильного виконання учнями завдань. Коли учні залучаються до збирання та перевірки інформації про своє навчання, вони стають більш відповідальними та самостійними.

Реалізація концептуальних положень НУШ передбачає етап рефлексії як обов'язкову умову створення розвивального освітнього середовища на уроці. Сучасний учитель приділяє увагу не тільки процесу формування нових знань, а й усвідомленню учнями того, як саме вони навчаються. На думку психологів без розуміння самого процесу здобування знань, останні не можуть стати особистісним надбанням дитини.

Формувальне оцінювання – це оцінювання, яке мотивує дітей вчитися. Учителю може зорієнтувати учня, надати зворотний зв'язок у процесі навчання. Процес формувального оцінювання має свій дизайн. На першому місці – мета. Ми маємо розуміти, навіщо використовуємо формувальне оцінювання, що воно нам дасть і чим відрізняється від традиційного. Це допоможе змінити культуру оцінювання в класі.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Очевидно, що від рівня сформованості контрольно-оцінних умінь залежить успішність дитини молодшого шкільного віку у навчанні. Але сьогодні всі учасники освітнього процесу повинні переосмислити роль контролю та оцінки загалом. Сучасна школа змінила загальну мету оцінювання – оцінка перестала бути лише інструментом, а стала засобом навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник/ Онопрієнко О. В. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.
2. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. К. : Богданова А.М., 2009. 404 с.
4. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти» / Олена Фідкевич, Наталія Бакуліна. К.: Генеза, 2019. 64 с.
5. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти» / Олена Фідкевич, Наталія Богданець-Білокаленко. К.: Генеза, 2020. 96 с.
6. Онопрієнко О. В. Контрольно-оцінювальна діяльність у Новій Українській Школі: характеристика особистісних досягнень учнів. *Вісник НАПН України*. 2020. 3(1). С. 1-5.
7. Хурінайнен-Косунен А., Палмквіст Р. Матеріали тренінгу для тренерів НУШ «Педагогіка початкової школи: фінський досвід». Модуль 3. «Практика та інструменти оцінювання в школі». 16–18 жовтня 2019 р. м. Київ.

УДК 373.3.091.33-027.22:51]:794(045)

Юлія ДАВИДЕНКО

ЗНАЧЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Демченко Ю. М.

Стаття розкриває значення ігрових технологій для розвитку креативності молодших школярів на уроках математики.

Ключові слова: урок математики, молодші школярі, початкова школа, ігри, ігрові методи, гра.



Постановка проблеми. Швидке поширення інформаційних технологій, стрімкий прогрес у галузі науки, техніки та виробництва як в Україні, так і в усьому світі, вимагають покращення інтелектуального розвитку молодого покоління. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, надається пріоритет розвитку освіти і створенню умов для самореалізації особистості протягом усього її життя. У зв'язку з цим, освітні установи в Україні ставлять перед собою завдання підготовки висококваліфікованих та творчих особистостей, які готові до постійного самовдосконалення. Це вимагає від педагогічної науки перегляду та дослідження різних аспектів, зокрема, впровадження інноваційних методів навчання. Один з перспективних шляхів поліпшення підготовки майбутніх працівників - це використання активних методів навчання, де особливе місце займають навчально-педагогічні ігри [3, с. 3].

Навчально-педагогічні ігри створюють сприятливі умови для залучення дітей до активного участі у навчальному процесі, сприяють їхньому самостійному розв'язанню завдань та пошуку інноваційних рішень в ході навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. У світовій історії людства феномен гри завжди привертав увагу філософів, соціологів, психологів і педагогів. Відомі думки та підходи відомих мислителів і педагогів засвідчують важливість гри як засобу взаємодії людини зі світом.

До видатних мислителів минулого, які досліджували філософські та культурологічні аспекти гри, включають Аристотеля, Платона, Жан-Жака Руссо, Фрідріха Шиллера, Герберта Спенсера, Джона Лока, Яна Амоса Коменського, Григорія Сковороду. Філософське трактування гри і її значення також було вивчено такими вченими, як Георг Вільгельм Фрідріх Гегель, Іван Зязюн, Микола Каган, Петро Лавров, Микола Семашко та іншими. Деякі вчені, такі як Сергій Шацький, Надія Крупська, Тамара Цвєлих інші, розглядали суспільно-орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності.

Педагоги, які вивчали гру та ігри в контексті навчання та розвитку, простежуються у працях Антона Макаренка, Василя Сухомлинського, Віктора Терського, Івана Іванова, Лесю Коваль, серед інших. Етнічні особливості гри та її вплив на взаємодію також досліджувалися у працях Олександра Духновича, Георгія Волкова, Івана Нечуєм-Левицького, Лесі Федорової.

Сучасні науковці також приділяють увагу значенню навчально-педагогічних ігор. Вони доводять, що гра може бути важливим інструментом активного навчання та розвитку майбутніх випускників. Дослідники, такі як Анатолій Вербицький, Леонід Вишняков, Роберт Жуков, Давид Ельконін, Юрій Кравченко, Володимир Комаров, Володимир Рибальський, наголошують на тому, що гра може бути ефективним засобом навчання і розвитку. Вони вказують, що в грі можна засвоїти більше інформації, а також навчитися креативно мислити. Конкретні дослідження показують, що використання навчальних ігор у навчальних закладах може зменшити час, витрачений на вивчення матеріалу, і збільшити ефективність засвоєння цього матеріалу [1, с. 146-147].

Формування креативності через гру стало предметом дослідження таких зарубіжних вчених: Е. Торранса, Р. Стернберга, Дж. Гілфорда. Щодо українських науковців, то значний внесок в розвиток даної проблеми зробили: А. Пономарьова, В. Тютюнник, Л. Данилова, Д. Богоявленська, В. Дружиніна, В. Сухомлинський та інші.

Мега статті. Розкрити значення ігрових технологій як інноваційної форми навчання в початковій школі на уроках математики.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Дидактичні ігри мають величезне значення для розвитку творчого мислення молодших школярів. Здатність до пошуку нетипових рішень різних завдань сприяє успіхам дітей у дорослому житті. Особливу важливість у розвитку таких навичок мають заняття з математики. На уроках математики ігри виконують наступні функції:

1. Навчальна – спрямована на освоєння та розуміння учнями навчального матеріалу, а також на збагачення та закріплення їхніх знань.
2. Розвивальна - сприяє розвитку логічного, творчого та нетипового мислення, розширює кругозір під час вивчення математики, навчає розуміти і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.
3. Комунікативна - навчає школярів взаємодіяти між собою, підтримувати один одного, просити про допомогу та пораду, спільно знаходити шляхи досягнення поставленої мети тощо [2, с. 19-20].

Дидактичні ігри можуть використовуватися на різних етапах уроку математики, включаючи емоційне налаштування дітей, ознайомлення з новим матеріалом, первинне закріплення знань, контроль та повторення вивченого, узагальнення та систематизацію знань з метою розвитку здатності до критичного мислення. Щоб досягти ефективності використання математичних ігор, важливо варіювати їх і застосовувати регулярно, щоб уникнути втоми дітей від навчального процесу.

Сучасний урок математики відрізняється своєю демократичністю і толерантністю до інтересів дітей. Під час таких занять діти не бояться виявити себе, брати участь в дидактичних іграх, вільно висловлювати власну думку, фантазувати та не боятися помилок, навіть якщо це часто може спричинити негативну реакцію від спільноти шкільного класу. Використання ігор сприяє формуванню позитивного світогляду у



дітей, мотивує їх до вивчення самих себе та навколишнього світу, а також робить зрозумілим, що знання, які надає вчитель, є корисними для їхнього самостійного життя та вирішення будь-яких питань.

Чітке структурування уроку дає можливість вчителю формувати основні компетентності всебічно розвинутої особистості, дозволяє правильно розподілити час на уроці, визначити пріоритети та основні завдання, оптимізувати кількість видів роботи та робити урок більш гнучким і послідовним.

Звісно, для відповідності всім цим вимогам необхідно правильно вибирати вправи та інструменти, які вчитель активно використовує в своїй діяльності. Дидактичні ігри мають багато видів, кожен з яких призначений для вирішення конкретних завдань. Серед них можуть бути ігри, спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей, креативного мислення, тренування логічного мислення, розвиток уваги, пам'яті, знань, стимулювання допитливості, активності та інтересу до математики та інших предметів.

Загалом, використання дидактичних ігор на уроках математики сприяє створенню сприятливого навчального середовища, в якому діти можуть активно розвивати свої здібності та відчувати задоволення від навчання.

Пропонуємо різновиди дидактичних ігор на різних етапах уроку математики:

1. Організація класу до уроку Ігри, спрямовані за налаштування психологічного комфорту в класі, створення позитивної емоційної атмосфери: «Лови математичну ноту», «Ключик настрою», «Математична гусинь» та ін.

2. Корекція та закріплення знань, умінь і навичок учнів Основна мета – пригадати навчальний матеріал з попередніх тем, актуалізувати набуті знання: «Таблиця-небилиця», «Вгадай число», «Ланцюжок», «Розгадай пароль» та ін.

3. Опрацювання нового матеріалу Ігри спрямовані на краще засвоєння нової теми: «Математичний ярмарок», складання математичних задач за мультфільмами, різноманітні головоломки.

4. Закріплення і узагальнення знань учнів, формування навичок та вмінь. Ігри, які спрямовані на самостійне усвідомлення та опрацювання нового матеріалу: «Знайди зайве», «Ерудит», «Мозковий штурм», «Хто краще?», «Знайди пару» та ін.

5. Підсумок уроку Рефлексія перших результатів засвоєних знань учнів, розвиток вміння творчо мислити: ребуси, кросворди, складання математичної казки [4, с. 31].

Гра на уроці математики виявляється чудовим засобом для формування творчих здібностей молодших школярів, готовності до самостійного життя і розвитку креативного мислення. Дидактична гра перетворює інформацію з підручника математики в захопливий світ, де навчання стає легким, захоплюючим і невимушеним.

Вчитель, відповідно до мети заняття, самостійно вибирає найбільш ефективні ігри для досягнення цілей уроку, дотримуючись встановлених правил. Ігри, спрямовані на розвиток творчості молодших школярів на уроках математики, сприяють:

- Виявленню суперечностей;
- Встановленню причинно-наслідкових зв'язків;
- Пошуку та аналізу помилок;
- Формулюванню гіпотез та припущень для розв'язання завдань;
- Виявленню відмінностей між двома поняттями чи явищами;
- Розумінню ходу подій та їх розвитку.

Застосування ігрових методів на уроках математики сприяє розвитку наочно-образного мислення та стимулює увагу та кмітливість учнів. Це допомагає дитині аналізувати та синтезувати інформацію про різні явища чи предмети, розширює поняттєвий словник і розвиває її уявлення про навколишнє середовище [5, с. 40-41].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Навчальні ігри не лише сприяють розвитку уваги, формуванню креативного мислення, спостережливості, самостійності, творчості та виявленню лідерських якостей, але також служать головною та чіткою дидактичною метою: формування та усвідомлення нових знань, розвиток вмінь і навичок, підтримку інтересу до навчання. Дидактична гра виступає як стимул, що активізує навчальну діяльність, створює позитивну атмосферу на уроці, розвиває фантазію, сприяє розвитку нетрадиційного мислення і застосовується з особливим успіхом під час уроків математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кальчук М. І. Засади сучасних ігрових педагогічних технологій. Наук. зап. КІТЕП. Псих.-пед. пробл. удоскон. проф. підготов. фахівців сфери туризму в умовах неперервн. освіти. 2018. № 1. С. 146-147.
2. Лук'яненко К. Комп'ютерні ігри на уроках математики. *Фіз.-мат. освіта*. 2014. № 1. С. 19-20.
3. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. А. Крутій; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2011. 20 с.
4. Проблеми математичної освіти : Матеріали міжнар. наук.-метод. конф., Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ін-т педагогіки АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Черкаси, 2018. 398 с.
5. Чосік Л., Мандзюк С. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики. *Науковий вісник СХУ імені Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. Луцьк, 2017. № 2(351). С. 40-41.



УДК 364.4-054.73-053.2-058.862(045)

Аліна ДАУЛЕТОВА

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

У статті на основі аналізу наукової літератури узагальнено досвід соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з числа внутрішньо переміщених осіб. Перспективними заходами та напрямками впровадження в Україні позитивного зарубіжного досвіду у сфері соціального захисту сім'ї, дитинства, материнства та батьківства є такі: запровадити інтенсивний процес деінституціоналізації опіки над дітьми, що позбавлені батьківського піклування (діти-сироти, інші категорії дітей), та не лише декларувати, а й реалізувати пріоритетність форм сімейного виховання дитини; стимулювати створення прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу

Ключові слова: соціальний захист, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування.

Постановка проблеми. Складні події, що відбуваються в нашій країні через збройну агресію РФ, оголили безліч проблем дитинства, які безпосередньо впливають на виховання і навчання дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, які потребують допомоги.

Комплекс проблем, які існують сьогодні в установах для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків з числа внутрішньо переміщених осіб, сприяє стійкому прояву в них соціальної нестабільності, тривожності, незахищеності, ворожості, конфліктності, нездатність до спілкування, депресивності. Маючи за плечима негативний досвід життя в родині, серйозні порушення процесу соціалізації, батьківське забуття, різні види депривації та соціальну дезадаптацію, діти-сироти важко пристосовуються до зміни умов, а напрацювання ними механізмів пристосування, які допомагають змінити поведінку, не завжди відбувається успішно. Діти, які потрапили в прийомні сім'ї безпосередньо з традиційних сімей, зазвичай зазнають наслідків трагічних обставин, які перервали нормальний перебіг їхнього життя. Такі діти знають, що таке сім'я, оскільки їхні перші роки життя проходили в оточенні родичів. Тому діти із прийомних родин належать до групи ризику, бо можуть стати неблагополучними, одна з причин цього - проблеми адаптації до нового соціального та культурного середовища з числа внутрішньо переміщених осіб.

Мета статті: теоретично обґрунтувати комплекс засобів соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування з числа внутрішньо переміщених осіб в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях висвітлено чимало питань із цієї проблематики. До розгляду деяких аспектів соціального захисту населення зверталися вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як: А.Капська, Н. Шость, В.Слюсаренко, Л. Смола, В. Чепінога, О. Карпенко та інші. Велика увага в цих роботах приділялася соціальній політиці у сфері соціального захисту населення. Вивченню зарубіжного досвіду соціального захисту сімей присвячені праці Л. Крамаренка та С. Ничипоренко. Однак малодослідженим є зарубіжний досвід соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, створення та функціонування системи опіки над ними, принципи побудови такої системи опіки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сирітство як соціально-психологічне явище існує стільки ж, скільки людське суспільство, і є невід'ємним елементом цивілізації. У всі часи: війни, епідемії, стихійні лиха, інші причини призводили до загибелі батьків, внаслідок чого діти ставали сиротами [18, с.122]. Діти, позбавлені батьківського піклування, це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недездатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти.

Дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки.

Загальноприйнято вважати дітьми-сиротами дітей у віці до 18 років, у яких померли обоє або один із батьків. У той же час соціальні сироти – це діти, що мають біологічних батьків, але вони з певних причин не займаються вихованням дитини і не піклуються про неї. У цьому випадку турботу про дітей також бере на себе суспільство і держава. Безперечним є той факт, що вплив сім'ї на дитину домінуючий, унікальний, а багато в чому й незамінний. Формування особистості відбувається в природних умовах, вихователі тут –



найближчій найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє. Саме в сім'ї беруть початок світогляд, ідейні й моральні переконання, етичні й естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації; дитина вперше долучається до рідної мови, історії та культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів, усього укладу життя. Сім'я є запорукою її психічного здоров'я. Як бачимо, виховання дітей в сім'ї не завжди носить успішний характер, що, в свою чергу, призводить до поширення соціального сирітства. Вчені називають багато причин виникнення соціального сирітства. Зважаючи на це, доцільною видається їх класифікація. Виходячи з того, що середовищем появи соціальних сиріт є сім'я, класифікацію причин виникнення соціального сирітства доцільно проводити, на нашу думку, за двома критеріями. До першої групи слід віднести фактори, що здійснюють зовнішній негативний вплив на сім'ю, а до другої – внутрішні негативні чинники, що можуть з'явитися в середовищі сім'ї, в тому числі і внаслідок впливу зовнішніх факторів[3, с 56].

Відповідно до законів України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення безкоштовним харчуванням дітей внутрішньо переміщених осіб», «Про внесення змін до деяких законів України щодо захисту житлових прав дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа» тощо передбачені соціальні пільги та гарантії для дітей з числа внутрішньо переміщених осіб чи дітей, які мають статус дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій і збройних конфліктів, зокрема:

- влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні заклади державної та комунальної форми власності;
- забезпечення безкоштовним харчуванням у закладах освіти;
- державна цільова підтримка для здобуття професійної (професійно-технічної) та вищої освіти у вигляді: повної або часткової оплати навчання за рахунок коштів освітніх субвенцій державного та місцевих бюджетів; пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти; соціальної стипендії; безоплатного забезпечення підручниками; безоплатного доступу до мережі Інтернет, систем баз даних у державних та комунальних закладах освіти; безоплатного проживання в гуртожитку; інших заходів, затверджених Кабінетом Міністрів України;

- пільгове оздоровлення та відпочинок;
- забезпечення лікарськими засобами у випадках та порядку, визначених законодавством;
- надання необхідної медичної допомоги в державних та комунальних закладах охорони здоров'я;
- дітям грудного віку та дітям раннього віку забезпечення дитячим харчуванням;
- діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які досягли 16 років і перебувають на обліку внутрішньо переміщених осіб, мають право зараховуватися на облік громадян, які потребують поліпшення житлових умов, і соціальний квартирний облік за місцем їх обліку як внутрішньо переміщених осіб;
- отримання адресної допомоги для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг;

- отримання соціальних послуг та соціального супроводження сімей тощо.

Відповідно до частини третьої статті 52 Конституції України утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу. Діти, які внаслідок смерті батьків, позбавлення батьків батьківських прав, хвороби батьків чи з інших причин залишилися без батьківського піклування, мають право на особливий захист і допомогу з боку держави (стаття 25 Закону України «Про охорону дитинства»).

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування з числа внутрішньо переміщених осіб, які навчаються, мають право на:

- повне державне забезпечення в навчальних закладах (діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, віком до 18 років та особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, при продовженні навчання до 23 років або до закінчення відповідних навчальних закладів);

- виплату щорічної допомоги для придбання навчальної літератури в розмірі трьох соціальних стипендій. Виплата зазначеної допомоги здійснюється протягом 30 днів після початку навчального року за рахунок коштів, що передбачаються для навчальних закладів у відповідних бюджетах;

- збереження на весь період академічної відпустки (при наданні академічної відпустки за медичним висновком) повного державного забезпечення та виплату стипендії. Навчальний заклад сприяє організації їх лікування;

- забезпечення випускників навчальних закладів за рахунок навчального закладу або відповідної установи у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, одягом і взуттям, а також одноразовою грошовою допомогою в розмірі не менше шести прожиткових мінімумів для осіб відповідного віку.

Соціальні гарантії:

- соціальний супровід дитини;
- щорічне безоплатне оздоровлення;



- за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, зберігається право на житло, в якому вони проживали з батьками, рідними тощо до влаштування у відповідні заклади;
- дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, після досягнення ними 18-річного віку надається одноразова допомога у розмірах і порядку, визначених Кабінетом Міністрів України;
- держава гарантує працевлаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, після повернення їх з дитячих закладів, від опікунів чи піклувальників, з дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей, закінчення навчання в державних та комунальних навчальних закладах.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

В Україні переважаючою формою утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з числа внутрішньо переміщених осіб, є усиновлення. Усиновлення здійснюється виключно в інтересах дитини, якщо єдиний або обидва її батьки: померли, невідомі, позбавлені батьківських прав, визнані в судовому порядку недієздатними, безвісно відсутніми чи оголошені померлими, дали згоду на усиновлення в письмовій формі, понад шість місяців не проживають разом з дитиною та без поважних причин не беруть участі в її вихованні та утриманні, не виявляють щодо дитини батьківської уваги і турботи. Підкинуті (залишені) діти можуть бути передані на усиновлення у разі наявності відповідного акта, складеного органами внутрішніх справ у встановленому порядку. Хворі діти можуть бути усиновлені, якщо за характером (перебігом) захворювання вони не потребують постійного (довічного) перебування і лікування в спеціалізованих лікувально-профілактичних закладах. Всі діти, пропонувані для удочеріння/усиновлення, повинні бути детально оглянуті всіма медичними фахівцями в цілях виключення відповідної профільної патології, зокрема оглянуті і обстежені генетиком. При цьому повинні бути враховані всі відомі дані про дитину і її батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конституція України. - К. Юрінком інтер, 2023.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2022 р.) Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування /Л.С. Волинець, Ю.Г. Антипків, І.У. Жечко та ін. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 202023. – 318 с.
3. Карпенко О. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: проблеми правового регулювання //Право України. - 2021. - № 3.
4. Слюсаренко В.Г. Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного і напвінтернатного типу в Україні. – К, 2022 – 412 с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект. Навчальний посібник /За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2023 . – 352с.
6. Шость Н.В. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (В питаннях та відповідях для практичних працівників). Харків, 2019. – 63 - 243с.
7. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко, І. Б. Іванова, І. В. Пеша. – К.: Видавництво, 2022. – 120 с.
8. Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 року). – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2020. – 138 с.
9. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка. Практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців. – К.: Компанія Лік, 2019. – 63 с.
10. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу: Збірник методичних матеріалів / Авт. кол. Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2021. – 188 с.

УДК 159.922.73

Ірина ДЕМ'ЯНЧУК

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Ю. С.

У статті висвітлюється важлива проблема розвитку пізнавально-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку. Витлумачено поняття дослідницька та пізнавальна активність та особливості їх формування у дошкільників.

Ключові слова: дослідницька активність, пізнавальна активність

Постановка проблеми. Різноманітність та складність процесів у сучасному світі зумовлює необхідність навчання, виховання та розвитку людей, що творчо мислять та володіють здібністю до творчого розв'язування проблем. Дослідження, аналіз передумов розвитку творчості, її організації у найбільш чутливий період – дошкільний забезпечить необхідну інформаційну основу для розробки досконалих та ефективних педагогічних стратегій. Використання результатів таких досліджень може



позитивно вплинути на життя суспільства в цілому. Дошкільний вік є періодом бурхливого накопичення дитиною досвіду, знань необхідних для творчої діяльності. Виникнення задуму дошкільника потребує яскравих вражень, певних уявлень джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності. Важливо наповнювати життя дітей враженнями, створювати умови для більш глибокого засвоєння оточуючого, формувати вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, розвивати спостережливість, допитливість, пізнавальну активність дошкільників, що являються тим ґрунтом, на якому формуються творчі здібності дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема пізнавально-дослідницької діяльності дошкільників розробляється багатьма педагогами і психологами як в історично-педагогічній спадщині (Я. Коменський, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ф. Фрйобель, К. Ушинський та інші), так і в сучасних дослідженнях (К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій та інші).

Мета статті. Завдання дослідження передбачає аналіз специфіки пізнавальної, дослідницької активності дошкільників

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Розвиток дослідницької активності досліджували багато філософів, психологів, психофізіологів та педагогів. З філософської позиції, методологічну основу цієї проблеми становить положення про діалектичну єдність емпіричного та теоретичного, чуттєвого та раціонального рівнів пізнання у визнанні провідної ролі практики та активності особистості (Ф. Бекон, Л. Фейербах, В. Філатов, О. Шумілін). У людини процес пізнання відбувається як безперервне сходження в напрямку осягнення сутності та закономірностей тих процесів які відбуваються в навколишньому світі і вимагає від суб'єкта відкритого та активного ставлення до дійсності, знаходження нових дослідницьких, пізнавальних стратегій. Дослідницька активність є універсальним компонентом людської діяльності, що виконує найважливіші функції у розвитку пізнавальних процесів, соціалізації та становленні суб'єктної позиції (О. Поддьяков).

Одним з провідних напрямків пізнавального розвитку особистості є формування комплексу дослідницьких здібностей, що можуть забезпечити діяльність у нових та складних багатофакторних динамічних середовищах.

О. Князева, О. Магюшкін, О. Савенков в своїх дослідженнях висвітлюють, що є різноманітні теоретичні підходи щодо розуміння дослідницької активності. Задля розкриття поняття «дослідницька активність» слід здійснити аналізу більш загального поняття «активність».

Слово «активність» (від латинського «activus») означає діяльну участь в будь-чому, енергійну діяльність [5].

Активність була предметом дослідження багатьох наук та має неоднозначне трактування. У деяких роботах активність висвітлюється як «посилена діяльність» [1]. На думку Г. Костюка, активність витлумачена як «здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів та цілей. Активність є особливістю людини, що проявляється в її ініціативній та енергійній діяльності, праці, навчанні, суспільному житті, різноманітних видах творчості, спорті, іграх і т.д.» [5].

У своїх наукових розвідках М. Лісіна, виділила підходи до визначення поняття «активність»: активність як характеристика певної діяльності особистості; активність як стан, який є протилежним до пасивності, що можна зрозуміти як готовність до здійснення певної діяльності; активність як визначення ініціативності. На думку науковиці спільною позицією цих підходів є характерна риса активності така як наявність та мобілізованість енергії суб'єкта на розв'язання певних завдань діяльності та спілкування .

О. Крупнов здійснив узагальнення найбільш важливих визначень активності. На його думку, активність можна розуміти як міру діяльності, як певні потенційні можливості суб'єкта до взаємодії з оточуючим світом, з іншої позиції, активність можна охарактеризувати як певну сукупність ініціативних дій суб'єкта, які обумовлено його внутрішніми протиріччями та опосередкованими явищами оточуючого середовища [1].

Нами був досліджений взаємозв'язок понять «активність» та «діяльність». А. Маргуліс зазначає, що активність є «специфічним способом поведінки, реагування та взаємозв'язку відкритих матеріальних систем з об'єктивно необхідними умовами їх існування, тобто це є спосіб їхнього буття, відтворення та розвитку». Згідно з таким підходом до розкриття сутності активності діяльність розглядається як узагальнена характеристика людської активності.

На думку П. Кряжева поняття «активність» та «діяльність» є тотожними. Науковець зазначає, що «активність – це така діяльність у якої є мотив та мета, що мають тенденцію до гармонійної єдності» [2, с.66].

Проте, незважаючи на взаємозв'язок цих понять, слід відзначити їх відмінності. На думку С. Рубінштейна, діяльність є специфічною формою зміни, опанування, перетворення світу. Людина формується та розвивається під час виконання певної діяльності. Діяльність може мати різноманітний характер, залежно від того, яке ставлення до неї у самої людини. Активність не є лише специфічною характеристикою певної діяльності, але і характеристикою ставлення людини до діяльності [5].



Активність може визначати якість діяльності через ставлення суб'єкта до процесу діяльності. Ситуація щодо ставлення може включати прагнення, готовність до діяльності, бажання виконати її енергійніше, швидше, проявити власну ініціативу та самостійність.

У низці робіт активність висвітлено в зіставленні з реактивністю (О. Крупнов, В. Небиліцин, В. Мерлін, Я. Стреляу тощо). Активність при цьому визначено як психодинамічну характеристику поведінки та діяльності, а також як міру цінності внесків окремої особистості у розв'язання певних громадських завдань. На думку В. Мараліва, реактивність виконує пристосувальну функцію особистості до умов які вже існують, активність же навпаки, спрямовано на пристосування ситуації та підпорядкування її індивіду [1]. Активність зазвичай набуває форми самостійного та ініціативного формулювання певних цілей. При цьому може відбуватися вихід суб'єкта за межі визначеної ситуації (надситуативна активність). В. Маралів зазначає, що активності характерна справжня відповідальність, в той же час для реактивності характерна безвідповідальність або формальна відповідальність.

Л. Божович, А. Ковальов, Г. Щукіна є прихильниками особистісного підходу щодо визначення активності. Науковці розглядають активність як якість особистості, як рису чи властивість особистості (М. Лісіна, В. Лозова, І. Гоман). Одним з визначальних показників активності як якості людини є її ставлення до діяльності, яка виявляється в прагненні досягти оптимального результату, в самостійності вибору засобів досягнення мети. Як риса особистості активність проявляється в стані готовності, бажанні особистості самостійно діяти, виборі оптимальних способів досягнення поставленої мети та як результат її здійснення.

У низці досліджень «активність» висвітлюється з позиції характеристики індивіда як суб'єкта. Науковці зазначають, що активність є провідною характеристикою особистості як суб'єкта діяльності, яка проявляє себе в ініціативному, самостійному, творчому (перетворюючому) ставленні до дійсності, інших людей та самої себе (В. Якунін, В. Маралів, А. Ковальов).

Пізнавальна активність займає особливе місце серед різноманітних видів активності. О. Матюшкін вважає, що основою продуктивних видів активності є пошукова пізнавальна активність особистості, яку спрямовано на виявлення, відкриття невідомого та його засвоєння. Пізнавальна активність завершується певними актами розв'язання проблеми, які представлено суб'єктивно в актах «розуміння».

В розвитку пізнання особистості пізнавальна активність займає провідне місце. На сьогодні не існує в дидактиці, у психології, єдиного підходу до визначення цього поняття. Термін «пізнавальна активність» тлумачиться як:

- психологічний стан, що виражається в потребі особистості вирішувати інтелектуальні завдання (Д. Вількеев);
- готовність та прагнення особистості до енергійного оволодіння знаннями (Н. Половникова);
- розумова діяльність, яка спрямована на досягнення певного пізнавального результату та як підвищена інтелектуально орієнтована реакція на досліджуваний матеріал на основі пізнавальної потреби що виникла (Т. Шамова);
- якість діяльності, в якій проявляється особистість дитини з його ставленням до характеру та змісту діяльності та бажанням мобілізувати власні морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети (Т. Шамова);
- вираження під час навчального процесу емоційної, вольової та інтелектуальної сторін особистості дитини (М. Махмутов);
- стан, що характеризується прагненням дитини до навчання, розумового напруження та прояву її вольових зусиль під час оволодіння знаннями (І. Харламов);
- особистісне утворення, що виражає інтелектуальне віддзеркалення на живу участь, процес пізнання, мисленнєво-емоційну чуйність дитини в пізнавальному процесі (Г. Щукіна).

Ці всі визначення поняття пізнавальної активності доповнюють одне одного та дозволяють розглянути пізнавальну активність як якість, що виявляється в потребі та умінні отримувати знання, опанувати способи пізнавальної діяльності, удосконалити їх та застосовувати в різноманітних ситуаціях задля розв'язання інтелектуальних завдань.

Пізнавальні потреби виступають основою пізнавальної активності: потреба в здобуванні нових знань, поглибленні наявних знань; в оволодінні певними способами інтелектуальної діяльності, науковими знаннями, які необхідні для творчої діяльності; потреба в інтенсивній пізнавальній діяльності; в осягненні духовної культури суспільства.

Поняття «пізнавальна активність» досить тісно пов'язане з такими поняттями як «дослідницька діяльність» (О. Запорожець), «інтелектуальна активність» (Д. Богоявленська), «дослідницька поведінка» (Д. Берлайн), «дослідницька активність» (О. Матюшкін), «допитливість» (Е. Торенс), «дослідницька позиція» (О. Савенков).

Поняття «дослідницька активність» більше висвітлює функціонально-динамічний, мотиваційний та енергетичний аспекти діяльності суб'єкта. «Дослідницька поведінка» віддзеркалює аспект взаємодії



суб'єкта із зовнішнім світом, а в «дослідницькій діяльності» висвітлено аспект цілеспрямованості та процесуальності.

Багато науковців розглядають у своїх наукових розвідках дослідницьку поведінку, підкреслюючи роль дослідницької активності в її імплементації. Д. Берлайн та В. Юркевич дають фізіологічно орієнтовану характеристику дослідницької поведінки дітей, висвітлюючи її як поведінку, яка спрямована на зменшення збудження, що було викликане невизначеністю ситуації та яка спонукається дослідницькою активністю особистості.

Дослідницька активність є невід'ємним складником поведінки будь-якої живої істоти і є умовою її виживання та розвитку в динамічному середовищі (В. Ротенберг).

Згідно з сучасними підходами «дослідницька активність суб'єкта» можна витлумачити як виражене, наполегливе прагнення людини, яке спрямоване на пошук розв'язання нею певної значущої проблеми використовуючи пошукові дії та дослідницькі уміння. Отримання нових знань та можливості подальшого пізнання та діяльності суб'єкта є результатом дослідницької активності.

Дослідницька активність, як цілісне утворення, являє собою сукупність трьох компонентів:

- мотиваційний компонент (який пов'язаний з бажанням, інтересом дитини вести дослідницький пошук задля вирішення проблеми та проявом наполегливості у процесі досягнення мети);
- змістовний компонент (який пов'язаний з уявленнями про певні можливі способи та засоби дослідницького пошуку задля вирішення проблеми);
- операційний компонент (який висвітлює досвід практичного використання дитиною дошкільного віку дослідницьких умінь задля вирішення проблеми під час експериментування).

У наукових розвідках П. Гальперіна, О. Леонтьєва, О. Запорожця, Д. Ельконіна підкреслюється вирішальна роль активної практичної дослідницької діяльності дошкільника під час процесу пізнання ним властивостей та зв'язків навколишнього світу. Діти вже в старшому дошкільному віці проявляють інтерес до дослідницького пошуку та можуть за певних умов до самі успішно досліджувати складні, фізичні та соціальні об'єкти та ситуації.

Безкорисливе прагнення до пізнання та дослідження навколишнього світу є одним з найбільш яскравих та ранніх проявів активності дошкільника. Дослідницька активність виявляється у дитини дошкільного віку як широка допитливість до усього нового (Д. Берлайн, М. Лісіна) та завершується надбанням нею нових знань та первинним розумінням.

Однією з провідних умов розвитку дослідницької активності дошкільника є його суб'єктна позиція, що може проявлятися в умінні дитини висунути та здійснити гіпотезу вирішення певної проблеми в умовах різноманітної пошукової діяльності та експериментування. Л. Маневцова подає в своїх наукових працях виділяє структуру пошукової діяльності дитини старшого дошкільного віку:

- 1) Прийняття (чи висунання) дошкільниками пізнавальної задачі.
- 2) Аналіз її умов за допомогою вихователя.
- 3) Висунення дошкільниками припущень щодо причини та результатів явищ, які діти спостерігають.
- 4) Відбір вихователем способів перевірки та їх завчасне планування.
- 5) Перевірка обраного способу висунутих припущень.
- 6) Аналіз фактів та формування висновків (що є результатом розв'язання пізнавального завдання) [3].

Усі шаблі пошукової діяльності здійснюються під час активного спостереження, участі дітей в дослідках та експериментуванні, в ході бесід евристичного характеру.

Провідним стимулом, що пробуджує у дошкільників дослідницьку активність, це неможливість задоволення нею звичайних потреб вже звичними для неї способами. Певна незвичайна ситуація, що викликала у дитини дослідницьку активність, під час дослідження змінюється і дошкільник має реагувати на зміни власними діями, висувати припущення щодо подальшого розвитку ситуації, виконувати пошукові, дослідницькі дії, при цьому наполегливо намагаючись розв'язати значущу певну проблему. Пошукова діяльність відрізняється від будь-якої іншої діяльності тим, що мета цієї діяльності може характеризуватися невизначеністю та нестійкістю. Лише під час пошуку відбувається уточнення, саме тому всі дії гнучкі, рухливі та носять пробний характер.

Рушійною силою саморозвитку особистості дошкільника є його потреба в отриманні нових вражень, знань, самооновленні, що може викликати у дошкільника дослідницьку активність. Дошкільник може пізнавати навколишній світ, експериментувати з різноманітними об'єктами та опановувати способи їх дослідження, висувати припущення, самостійно здобувати нові знання. Чим дитина різноманітніше та інтенсивніше буде здійснювати пошукову діяльність, тим більше нової інформації вона отримує, тим швидше та більш повноцінно буде відбуватися її розвиток.

Дослідницька активність надалі включається в інтелектуальний процес особистості, а закріплені в її пам'яті знання складають нову точку відліку в її дослідницькій активності. Пізнавальна потреба, при цьому, виступає у дитини як його допитливість, як потреба в отриманні нових вражень, як внутрішнє безкорисливе прагнення до пізнання чогось нового.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Тож, розвиток дослідницької активності дитини дошкільного віку відбувається в різних видах її діяльності серед яких на особливу увагу заслуговує дитяче експериментування. В подальшому плануємо розробити систему занять для розвитку дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека. *Вопросы психологии*. 1984. №3. с. 25-32.
2. Кряжев П.Е. Социологические проблемы личности. М., 1971. 193 с.
3. Маневцова Л.М. Формирование познавательных интересов у старших дошкольников в процессе организации элементарной поисковой деятельностью. Автореф. дис...канд. пед. наук. Ленинград, 1975. 19 с.
4. Маргулис А.В. Диалектика деятельности и потребностей общества. Белгород: Белг. пед. институт, 1973. 66 с.
5. Присяжнюк Л.А. Проектуємо. Досліджуємо. Пізнаємо: формування астрономічних уявлень дошкільників засобами колективного проектування. *Дошкільне виховання*. 2012. № 4. С. 8–13.
6. Советская энциклопедия. М., 1964. 831 с.

УДК 373.31

Мар'яна ДОВГАНІЧ

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

Формування у молодших школярів пізнавальних мотивів до навчання без перебільшення можна назвати однією з найважливіших проблем сучасної школи. Актуальність цього питання обумовлена оновленням змісту навчання, вирішенням завдань формування в учнів початкової ланки освіти прийомів самостійного здобуття знань, розвитку пізнавальної активності, формування у них свідомої життєвої позиції. Одним із шляхів зацікавлення учнів у вивченні предметів природничо-математичного циклу, техніки, формування дослідницьких умінь, навичок співпраці у команді та інших є STEM-освіта.

Ключові слова: STEM-освіта, Нова українська школа (НУШ), інтеграція, дослідницько-проектна діяльність, мотивація до навчання, початкова освіта.

Позитивна мотивація учіння не виникає сама по собі, вона є наслідком педагогічного впливу і цілеспрямованої організації педагогічного середовища, що потребує застосування педагогічних технологій. Основними факторами, що впливають на формування стійкої позитивної мотивації до навчання, є: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; використання колективних форм навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя. Система освіти, відповідно до вимог суспільства, повинна створити умови для розвитку відповідних компетентностей школяра, необхідних для успішної самореалізації, зокрема професійної, у подальшому житті в сучасному суспільстві.

Навчання у початковій школі є дуже важливим, адже цей період психологи і педагоги визначають особливим у психічному становленні людини, оскільки саме тоді з'являються фундаментальні передумови та механізми опанування різноманітних видів людської діяльності [11, с. 69]. Мотивація учіння – це комплекс заохочувальних дій, які сприяють підвищенню зацікавленості школяра та покращенню його навчальних навичок.

О. Киричук мотивацію учіння визначає як "систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів, виконання домашнього завдання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до розвитку здібностей тощо" [6, с. 67].

Формування позитивної мотивації в учнів молодших класів передбачає виникнення бажання у досяганні успіху в навчальній діяльності. Забезпечення мотивації до знань в учнів початкових класів можливе за таких умов:

- присутність цікавого, особистісно-орієнтованого роздавального дидактичного матеріалу, для навчання під час уроку;
- вдалий перехід від педагогічного диктату до педагогічної співпраці (з урахуванням поваги до учня та усвідомлення його цінності);
- організація під час навчання потреби у спілкуванні з однолітками та вчителем;
- забезпечення формування допитливості та пізнавального інтересу, самоціннісного ставлення до своїх можливостей адекватної самооцінки;
- виховання відповідного ставлення до навчання [7, с. 51].



Формування мотивації до навчання залежить і від зовнішніх показників, таких, як довілля, родичі, друзів, від чітко спланованої освітньої діяльності навчального закладу [9].

Для того, щоб у дитини з'явилася стійка мотивація навчальної діяльності, важливо звертати увагу на такі чинники, як: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, форми навчання та оцінювання [2].

STEM-освіта (англійською – Science, Technology, Engineering, Math, що в перекладі означає науку, технології, інженерію та математику) – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять; передбачає формування критичного мислення та навичок дослідницької діяльності; це створення умов щодо збалансованого гармонійного формування науково-орієнтованої освіти на основі модернізації математично-природничої та гуманітарних профілів освіти; це великий вибір можливостей професійного розвитку, надання учням доступу до технологій [1].

Наука повинна захоплювати, займатися наукою має бути цікаво, доступно і радісно.[8]. STEM-освіта спрямована на формування цілісної картини світу, кращого розуміння зв'язків, зокрема тому, що домінуючим принципом навчання стає інтеграція знань з різних предметів в межах досліджуваної проблеми і проєкту, що виконується. Ідеальними умовами для реалізації STEM-освіти та проведення STEM-уроків є наявність в школі освітнього середовища STEM-

орієнтованого навчання [3].

Для реалізації STEM-освіти сучасний учитель може використовувати широкий спектр хмарних сервісів, серед переваг яких доцільно зазначити велику кількість зображень, карт, можливість виконання хмарних обчислень (наприклад, для вивчення та планування руху); можливість колективного навчання роботів (роботи, які діляться траєкторіями, контролем поведінки та результатами), використання краудсорсингу для зчитування навичок людини, для аналізу зображень та відео, класифікації, навчання та відновлення після помилок [10].

Руфат Азізов (генеральний директор Unimetal Group: "Освіта нового покоління") визначив 10 переваг STEM-освіти над традиційною:

1. Інтегроване навчання по "темах", а не по предметах.
2. Застосування науково-технічних знань в реальному житті.
3. Розвиток навичок критичного мислення і розв'язання проблем.
4. Підсилення впевненості у своїх силах.
5. Активна комунікація і командна робота.
6. Розвиток інтересу до технічних дисциплін.
7. Креативні й інноваційні підходи до проєктування (STEM-навчання включає шість етапів: проблема (питання, задача), обговорення, конструювання, дизайн, тестування і розвиток).
8. Місток між навчанням і кар'єрою.
9. Підготовка дітей до технологічних інновацій життя.
10. STEM як доповнення до шкільної програми[5, 12,13].

На сучасному етапі модернізації освітнього процесу впровадженням STEM займаються педагоги за власною ініціативою у формі додаткової, позашкільної освіти. Створено відділ STEM-освіти, що займається розробленням нормативно-правових документів, науково-методичних матеріалів для впровадження STEM-освіти; координацією діяльності окремих робочих груп, забезпеченням науково-методичної бази експериментальної інноваційної діяльності для загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують STEM-освіту [4].

Навчання молоді інтелектуальної еліти, здатної успішно реалізуватися в сучасному мінливому світі, неможливе без застосування інноваційних, інформаційних та комунікаційних технологій, а отже – вільної орієнтації учнів в інформаційному просторі. Можливості застосування ІКТ у роботі з обдарованими дітьми на уроках є основою успішного навчання. Одним із сучасних методів навчання – є метод проєктів. Важливим сьогодні є збільшення виконання учнями практично-орієнтованих і науково-дослідницьких проєктів.

Уроки в школі, за STEM-технологією, дозволяють не тільки вивчати теоретичний матеріал, але і закріплювати знання за допомогою можливостей практичного застосування різноманітних завдань, які можуть бути настільки цікаві, що їх складність не викликатиме неприйняття в учнів. Саме тому одне з основних завдань сучасної школи – створити умови для різнобічного розвитку підрастаючого покоління, забезпечити активізацію і розвиток інтелекту, інтуїції, легкої продуктивності, творчого мислення, рефлексії, аналітико-синтетичних умінь та навичок з урахуванням можливостей кожної дитини. Сучасні методи забезпечують активну взаємодію учнів і вчителя в навчальному процесі. Особливо ефективним у навчанні є формування комунікативних і мовленнєвих компетенцій школярів.



Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати педагогічні умови формування позитивної мотивації учіння молодших школярів шляхом впровадження засобів STEM-освіти. Висвітлення концептуальних засад STEM-освіти, їх співвіднесення із засадами традиційної освіти у навчальному закладі, висвітлення підходів та особливостей сучасної STEM-освіти у навчальному середовищі.

Методика вивчення мотивів в навчанні учнів першого класу. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури було виявлено, що навчальна мотивація має динамічний характер і змінюється під впливом об'єктивних факторів (зміст навчального матеріалу, характер навчального процесу, сімейно-родинний фактор, ЗМІ, товариське середовище, особистість вчителя) і суб'єктивних чинників (сформованість психофізіологічних якостей, ставлення до школи і навчання, допитливість, пізнавальний інтерес). Мотиваційна сфера особистості представлена сукупністю наявних мотивів (широтою), що можуть бути наділені неоднаковою спонукальною силою, по-різному актуалізуються на різних етапах навчання і змінюються завдяки здатності мотивів до підпорядкування (М. Алексєєва, Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Л. Божович, Н. Голованова, Н. Гуткіна, Г. Люблинська, А. Маркова, М. Матюхіна, В. Мухіна, О. Савченко, Г. Щукіна).

У роботі охарактеризовано особливості психофізіологічного та соціально-психологічного розвитку дітей на момент вступу до школи. Проаналізовано вплив дошкільних видів діяльності на розвиток мотиваційної сфери дитини, готовності до шкільного навчання, передумов навчальної діяльності. Так, доведено, що кожний вид діяльності робить свій внесок у загальний розвиток дитини, збагачує знання і навички, сприяє зародженню передумов інших видів діяльності, що в сукупності гармонізує розвиток особистості [2, с. 12].

Встановлено, що в мотиваційній сфері дитини шестирічного віку на момент вступу її до школи відбуваються суттєві якісні перетворення. Так, прагнення дитини змінити свій соціальний статус, бути дорослим, дотримуватись загальноприйнятих у суспільстві правил поведінки, спричинює появу широких соціальних, суспільних мотивів. Прагнення до якісно нових стосунків як з дорослими, так із однолітками сприяє появі мотивів самоствердження та самовираження. Особливого значення набуває мотив інтересу до нових видів діяльності, в тому числі і навчання, що обумовлено активізацією пізнавальних мотивів, допитливістю. І хоча на початку учнів приваблюють переважно зовнішні аспекти шкільного навчання: процес відвідування школи, шкільна атрибутика, шкільний одяг, водночас їм також подобається сам процес виконання шкільних обов'язків. Ґрунтовні перетворення, що відбулися в особистості майбутнього школяра, створюють сприятливі умови для подальшого розвитку та становлення навчальних мотивів. Аналіз мотиваційного арсеналу дітей шестирічного віку перед початком навчання дав змогу виокремити ігрові, широкі соціальні (зміна соціального статусу, потреба у спілкуванні з однолітками), мотиви отримання схвалення, запобігання невдач та пізнавальні мотиви. Перевагу широких соціальних мотивів як провідних підтверджено психолого-педагогічними дослідженнями (М. Алексєєва, Л. Божович, М. Матюхіна, А. Маркова, Н. Морозова, І. Подласий, О. Савченко, Л. Славіна та інші), тоді як ігрові мотиви розглядались переважно у структурі мотиваційної сфери дітей дошкільного віку [2, с. 13].

Становлення та розвиток навчальної мотивації відбувається в процесі формування навчальної діяльності, яка у шестирічних першокласників має свою специфіку. Особливості організації навчально-виховного процесу в першому класі зумовлені переходом від широкого спектру діяльностей до поступового домінування навчальної діяльності. Шестирічним учням у рівній мірі притаманні як дошкільні, так і шкільні види діяльності. Передчасне звуження багатопалітри діяльності лише до навчальної негативно впливає на мотиваційну сферу учнів. Урахування вікових особливостей вимагає багатокомпонентного навчання, макро-діяльності, що поєднує в собі елементи різних її видів, забезпечує їх емоційне проживання, сприяє формуванню відповідних настанов на навчання, а, отже, стає підґрунтям для формування навчальної мотивації.

Для реалізації STEM-освіти сучасний учитель може використовувати широкий спектр хмарних сервісів, серед переваг яких доцільно зазначити велику кількість зображень, карт, можливість виконання хмарних обчислень (наприклад, для вивчення та планування руху); можливість колективного навчання роботів (роботи, які діляться траєкторіями, контролем поведінки та результатами), використання краудсорсингу для зчитування навичок людини, для аналізу зображень та відео, класифікації, навчання та відновлення після помилок [3]. На особливу увагу для підвищення мотивації до навчання заслуговує таких напрям STEM-освіти як робототехніка. Створення спеціальних освітніх лабораторій допоможе учням випробовувати знання на практиці. Крім того, на думку вчених, вивчення робототехніки суттєво впливає на формування ключових компетентностей учнів. Наприклад, математична компетентність формується через побудову математичних моделей. Реалізація учнями екопроектів сприяє формуванню компетентності у галузі природничих наук. Компетентності у галузі техніки і технологій формуються у процесі конструювання, прототипування, аналізі конструкцій. Застосування нових підходів до розв'язання певних проблем суспільства сприяє розвитку інноваційності мислення. Невід'ємною частиною реалізації проектів засобами робототехніки є використання технологій, що впливає на формування інформаційно-комунікаційної



компетентності. Важливо частиною проекту є розрахунок його собівартості, який є одним із методів формування підприємливості та фінансової грамотності. Захист проєктів сприяє формуванню наскрізних компетентностей [19].

У процесі впровадження новації виникає низка труднощів. М. Бирка визначив перешкоди, що зустрічаються на шляху успішної реалізації STEM ініціативи в Україні на методологічному, управлінському та виконавчому рівнях [3, с. 10], як перешкоди зовнішнього характеру. Проте супротив нововведенням може виникати як дія внутрішніх психологічних бар'єрів сформованих у педагогів та виявлятися у пасивному ставленні вчителя до впровадження новації.

Головна ціль STEM-освіти – виховати учня, здатного самостійно опанувати великі масиви інформації, вміти користуватися новими технологіями та творчо підходити до пошуку рішень. На цьому шляху вчитель може використовувати перевірені формати роботи, а може додати креативу та придумати власні. У впровадженні методів STEM-освіти в навчальний процес учителю важливо спостерігати за реакцією учнів та постійно підтримувати зворотний зв'язок, тоді навчальний процес буде цікавим та плідним.

Отже, проведений аналіз дозволив визначити, що STEM-освіта може стати ефективним інструментом підвищення мотивації до навчання, зацікавлення у вивчення шкільних предметів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксьонова Г. В. Розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання (опис досвіду роботи).
2. Бойченко Л. Мотивація навчальної діяльності. Завуч. 2011. № 11. С. 3–8.
3. Васьуленко М. Українська мова та читання: підручник для 2 класу. Ч. 1. Київ : Видавничий дім "Освіта", 2019. 144 с.
4. Відділ STEM-освіти. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/pro-imzo/struktura/viddil-stem-osviti>.
5. Канюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. С. 238–248.
6. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. Київ : Рад. школа, 1982. 128 с.
7. Лупінович С. Навчасмося залюбки! Формування мотивації до навчання в учнів молодших класів. Харків : Основа, 2009. 107 с.
8. Онищенко І. В. Мотиваційна компетентність як передумова формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації вищої освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2 (20). С. 108–116.
9. Присенко В. Мотивація до навчання. Завуч. 2011. № 6. С. 21–22.
10. План заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016 – 2018 роки. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKQmc4LUd2MmVFckk/view>.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2002. С. 69.
12. Співаковський О. Методика застосування ІКТ у початковій школі. Початкова освіта. 2013.

УДК 37.013.42-056.45 (045)

Дарія ДУДЗІНСЬКА

ОБДАРОВАНА ДИТИНА ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

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

У статті зацентрована увага на важливості вивчення проблеми обдарованості в сучасному соціально-педагогічному дискурсі та проаналізовано поняття «обдарованість», «обдарована дитина», основні характеристики та проблеми обдарованих дітей. А також розкрита соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми.

Ключові слова: *обдарованість, соціально-педагогічна діяльність, обдарована дитина, типи обдарованих дітей, проблеми обдарованої дитини.*

Постановка проблеми. Одним з основних завдань реформування сучасної системи освіти є виявлення та підтримка обдарованих дітей, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, формування навичок самостійних наукових знань та здатності до самореалізації в майбутньому. Темпи та якість розвитку соціально-економічних умов життя українського суспільства залежать від того, наскільки ефективно реалізуються потенційні можливості обдарованої людини. Обдарованих дітей у будь-якому суспільстві слід розглядати як інтелектуальний потенціал держави, вони повинні бути в центрі спеціальних педагогічних, психологічних та соціальних програм.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях у галузі психології та соціальної роботи існує значна кількість наукових доробок, які спрямовані на вивчення типів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слущкий); проблеми обдарованих дітей (В. Алфімов, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Лейтес); психолого-педагогічні основи формування особистості (І. Бех, Л. Божович, І. Булах, В. Рибалка, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Савченко); особливості



соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю (А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, Т. Суценко); підходи до діагностики творчих здібностей учнів (В. Андреев, Ю. Гільбух).

Не зважаючи на значну кількість наукових досліджень, які присвячені соціально-педагогічній роботі з обдарованими дітьми, питання обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку обдарованості дітей лишаються актуальними.

Мета статті. теоретично обґрунтувати особливості розвитку обдарованих дітей та проаналізувати соціально-педагогічну роботу з ними.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Духовне оновлення та національне відродження України, докорінні зміни, які пов'язані з переходом до нових економічних відносин в усіх сферах життя суспільства, вимагають нових підходів до вирішення проблем освіти й виховання підростаючого покоління.

Відродження освіти, розбудова національної школи в незалежній Україні, необхідність розвитку інтелектуального потенціалу підростаючого покоління обумовили підвищений інтерес до дослідження проблем розвитку обдарованості в останні десятиріччя. Обдарованість і розвиток творчих здібностей особистості виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашої держави.

Обдарованою вважається дитина, рівень розвитку здібностей якої перевищує умовну вікову норму, завдяки чому вона досягає вищих успіхів порівняно з ровесниками. Актуальною в українській психолого-педагогічній науці кінця минулого сторіччя є позиція В. Моляка [3] щодо характеристики обдарованої дитини як такої, що вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує його певні умовні середні показники.

Тривалий час основним критерієм для ідентифікації дітей як обдарованих була їхня успішність, що звужувало їх коло до інтелектуально чи академічно високо здібних особистостей. У вітчизняній літературі зустрічаємо підхід, за якого обдарованою вважалася дитина, в якій виявлено ранні прояви здібностей і високий рівень їх розвитку, передусім інтелектуальних. Часто пояснення сутності категорії «обдарована дитина» пов'язувалося з випереджувальним розумовим розвитком і передусім успіхами в навчанні. Так, обдаровані діти – це ті, в кого «у ранньому віці виявляються здібності та здатність до виконання певних видів діяльності. За здібностями обдаровані діти далеко випереджають своїх ровесників. Відчутною ознакою обдарованості дитини є випереджаючий розвиток її інтелекту щодо її віку [4].

Обдарованими називають дітей, які, за оцінкою фахівців, у силу видатних здібностей демонструють високі досягнення в одній або декількох сферах: інтелектуальній, творчій, організаторській, художній, спортивній тощо. Для обдарованих дітей характерним є випереджаючий розвиток, тобто випередження своїх однолітків за низкою психічних параметрів: допитливість, здатність стежити за декількома процесами одночасно, активно досліджувати навколишнє середовище, сприймати зв'язок між явищами та робити відповідні висновки, створюючи в уяві альтернативні системи, гарна пам'ять і ранній мовленнєвий розвиток, нерідко їм властива зосередженість і велика завзятість у рішенні поставлених завдань, винахідливість і багата фантазія, почуття гумору.

Разом з тим, обдарованим дітям, як правило, бракує емоційного балансу, вони бувають нетерплячі, рвучкі, гіпердинамічні, часто їм властиві перебільшені страхи й підвищена уразливість. Як відмітні риси обдарованих дітей іноді відзначають підвищений енергетичний рівень (тривалість сну, наприклад, у них менше, ніж в однолітків) або порівняно відносно нерівномірність (гетерохронність) розвитку різних психічних функцій (наприклад, розвиток координації рухів може відставати від розвитку пізнавальних здібностей) тощо [1].

Однією з проблем сучасної соціально-педагогічної роботи є виявлення обдарованих дітей і подальший розвиток їх здібностей та талантів. І чим раніше розпочинається розвиток здібностей й талантів, тим більше шансів на їх максимальний розвиток, саме тому так важливо з'ясувати обдарованість дітей на ранньому етапі.

Саме тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема соціальної підтримки обдарованих дітей та молоді, створення соціального середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей. Зазначені завдання задекларовано в Законах України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", "Про охорону дитинства", Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. У цих важливих державних документах робиться наголос на тому, що успішна соціалізація учнівської молоді можлива за умови переорієнтації і переструктурування змісту та форм організації освітньої роботи з учнями, зокрема, в умовах профільних навчальних закладів. Дане положення актуалізує проблему дослідження структури, закономірностей і механізмів соціалізації обдарованих учнів в освітньому процесі та вивчення особливостей педагогічної взаємодії з ними.

Обдарованість виявляється у різних сферах життя дитини, і виокремлюється у таких видах:



– художня обдарованість. Важливе місце в розумінні ролі художньої обдарованості займає емоційна сфера. В свою чергу художні здібності поділяються на обдарованість в галузі акторської майстерності, літератури, музики, мистецтва, скульптури тощо;

– творча (креативна) обдарованість. Деякі фахівці вважають, що творчість, креативність є невід’ємним елементом усіх видів обдарованості, які не можуть існувати окремо від творчої складової.

– соціальна, або лідерська обдарованість. Соціальна обдарованість – це виняткова здатність вибудовувати довготривалі взаємовідносини з іншими людьми. Варто зазначити, що лідер, по суті, завжди творча особистість.

– інтелектуальна та академічна обдарованість. До середини ХХ століття обдарованість визначали виключно за спеціальними тестами інтелекту (IQ). Загальні риси інтелектуальної обдарованості: гострота мислення, спостережливість, виключна пам’ять, допитливість, легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки, демонстрація здібностей до практичного здобуття знань.

– рухова (психомоторна) або спортивна обдарованість. Обдаровані діти виявляють цікавість до діяльності, що вимагає точної моторики, володіють координацією, люблять рух, прекрасно втримують рівновагу під час виконання рухових вправ, для свого віку володіють винятковою фізичною силою, демонструють гарний рівень розвитку основних рухових навичок [2].

Для обдарованих дітей характерні такі особливості:

- мають добру пам’ять, добре розвинуте абстрактне мислення;
- як правило, дуже активні й завжди чимось зайняті;
- ставлять багато запитань і зацікавлені в позитивних відповідях на них;
- наполегливі в досягненні результату в галузі, яка їх цікавить;
- виявляють інтерес до читання, мають великий словниковий запас;
- із задоволенням виконують складні й довготривалі завдання;
- порівняно зі своїми ровесниками краще вміють розкривати взаємозв’язки між явищами і сутністю, здійснювати логічні операції;
- порівняно з їхніми однолітками у них перебільшене почуття страху, емоційна залежність [2].

Водночас, яскравими рисами прояву обдарованості є почуття справедливості, що виявляється у лідерських якостях особистості та особистісна система цінностей.

Обдарованість конкретної дитини – значною мірою умовна характеристика. Найбільш значні здібності дитини не є прямим і достатнім показником досягнень у майбутньому. Не можна закривати очі на те, що ознаки обдарованості, які виявилися в шкільні роки, навіть за найбільш, здавалося б сприятливих умов, можуть або поступово, або досить швидко зникнути.

На відміну від "дорослої обдарованості", яка є реальністю у створенні продукту або ідеї, дитяча обдарованість має свою специфіку в продуктах творчості, навчального процесу, індивідуального розвитку та предметної спрямованості.

Так до специфічних особливостей дитячої обдарованості належить:

1) вона є суто суб’єктивною діяльністю, продукт якої не має суспільної значущості, мотивована почуттями задоволення, інтересу;

2) вона може мати замасковані й реальні форми свого прояву, тобто дитина може заявити про себе завдяки певним успіхам у якійсь діяльності, здебільшого - це музика, здібності до образотворчої діяльності, художньої, артистичної або це наукова, технічна обдарованість;

3) здібності дитини можуть співіснувати на рівні підсвідомості й об’єктивно бути незрозумілими для дорослих, тому така дитина може відчувати відразу неприязнь до шкільного навчання з його стандартами й механічним заучуванням. У свою чергу, багатьом учителям просто незрозуміла дитина, яка інколи навіть агресивно ставиться до школи;

4) прояв обдарованості пов’язаний різними формами дисинхронії: між середовищем і особистістю дитини, між віком й індивідуальними досягненнями, між моторикою й інтелектом;

5) обдаровані діти мають свої специфічні особливості на відміну від «норми»: це висока пізнавальна активність, особливий інтерес до читання, рання предметна спрямованість пізнавальної активності, високий рівень сенсорики й пам’яті, значна працездатність без стомлювання, високий рівень домагань;

6) дитяча обдарованість може маскуватися найрізноманітнішими відхиленнями у поведінці, починаючи від проявів невірноваженості у стосунках;

7) дитяча обдарованість піддається розвитку, тому рання її діагностика й створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку обдарованої дитини [5].

Особливості обдарованості у кожної дитини можуть проявлятися по різному, в більш-менш вираженій формі. Тому головним завданням для батьків, вчителів, зокрема для соціального педагога, є своєчасний вияв й врахування цих особливостей, тим самим з’являється змога забезпечити умови для повноцінного розвитку неповторної унікальної особистості.

Функціями педагога соціального, що працює з обдарованими дітьми є:



- виявлення, навчання й розвиток обдарованих дітей;
- психолого-педагогічний супровід і підтримка авторських й інноваційних навчальних програм освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми; участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів;
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини;
- робота з сім'єю, з проблеми навчання й розвитку обдарованої дитини;
- використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей;
- проведення діагностики (розкриття причин появи тих або інших соціальних або психологічних "перепон" розвитку обдарованої особистості);
- прогнозування (передбачення можливих наслідків розвитку);
- розробка педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню й розвитку обдарованої дитини [2].

Аналізуючи роботу соціального педагога з обдарованими дітьми, доречно звернути увагу на соціально-психологічний підхід до соціального захисту обдарованих дітей, та соціально-інтегративний підхід до підтримки обдарованих дітей, а також на особливості соціально-педагогічної діяльності в навчальних закладах для обдарованих дітей.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючи сказане, розуміємо, що своєчасне виявлення обдарованих дітей, створення необхідних умов для розвитку талантів дитини сприятиме її самореалізації, досягненню успіху й емоційно-позитивного ставлення до себе й особистої діяльності. Аналізуючи роботу соціального педагога з обдарованими дітьми, доречно сказати, що соціальний педагог допомагає розвивати індивідуальні здібності дитини, організовує консультації з фахівцями, з батьками, вчителями, однолітками, тобто найближчим соціальним оточенням, здійснює постійний контакт між вчителями і батьками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаркіна О. Особливості поведінки обдарованих дітей у процесі навчання і взаємодії з оточенням URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/11_12_2018/11.pdf
2. Методичні рекомендації щодо соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та їх батьками / укладач: О.О. Мішкулинець. Мукачево. 2019. 56 с.
3. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. *Обдарована дитина*. 1998. №2. С. 3-6.
4. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
5. Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. Хмельницький: ОППО, 2016. 237 с.

УДК 373.2

Тетяна ЖАДАНОВА

ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ В СУЧАСНОМУ ЗДО

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Котелянець Ю. С.

У статті наголошено на необхідності здійснення інтегрованого підходу до організації освітнього процесу з метою формування інтелектуальних вмінь у дітей дошкільного віку. Розкрито значення проведення інтегрованих занять для розвитку дошкільників

Ключові слова: *інтеграція, інтегрований підхід, інтегроване заняття.*

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти України, сучасні тенденції світової інтеграції зводять проблему розвитку особистості в ранг пріоритетних завдань. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти є складовою загальних інноваційних процесів та характерною рисою соціокультурного простору сучасної освіти. Змістові та технологічні аспекти освітньої діяльності дошкільного закладу визначаються стратегічними напрямками розвитку сучасної дошкільної освіти і передбачають реалізацію інтегративного підходу до побудови змісту освіти, спрямованого на формування у дошкільників цілісного системного світобачення.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень свідчить про наявність стійкого інтересу до проблеми інтеграції в освіті (І. Бех, М. Вашуленко, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Льченко, І. Кіндрат, О. Савченко та інші). Суттєвими в дослідженні проблеми інтегрованого підходу в системі освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є праці науковців таких як: К. Бєлая, І. Кіндрат, М. Лазарева та ін. Поняття «інтеграція» ввів у науку Г. Спенсер у 1857 році, зв'язавши його з поняттям «диференціація». Інтеграцію діалектично пов'язано з протилежною тенденцією – розчленованістю і спеціалізацією частин цілого. Якщо інтеграція прагне об'єднати всі елементи, щоб система функціонувала з максимальним ефектом, то диференціація



прагне послабити взаємозв'язок між елементами, щоб максимізувати ефективність функціонування кожного з них.

Мета статті. Висвітлити роль, значення та особливості інтегрованих занять в сучасному ЗДО.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Зустрічаються різні визначення інтеграції у загальнонауковій, філософській, психологічній та педагогічній літературі, що можна пояснити пояснюється проникненням інтеграційних процесів не лише в науку, але й в усі інші сфери діяльності людини. Термін інтеграція походить від еньського integratio – що означає відновлення чи поповнення, та від integer – що означає цілий. То ж поняття означає стан зв'язаності між собою окремих диференційованих частин та функцій системи в ціле, а також процес, який веде до такого стану.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «інтеграція» витлумачене як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [2, с. 401].

У педагогічному словнику це поняття трактується як: «процес зближення та зв'язку наук, який відбувається водночас з процесами їх диференціації» [6]. В короткому педагогічному словнику словосполучення «інтеграція навчання» витлумачено як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою системного, цілісного та різнобічного вивчення важливих (наскрізних) тем (що є тематичною інтеграцією); а також є таке тлумачення поняття як «створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [4, с. 16].

На думку С. Клепко, інтеграція постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення єдності та порядку в розчленований світ знань задля підвищення ефективності здобування та застосування знань на практиці [3].

Доцільність використання інтегрованого підходу в закладах дошкільної освіти обумовлено психолого-педагогічними особливостями дітей дошкільного віку. Н. Гавриш, Н. Лисенко, Г. Беленька, К. Крутій, О. Кононко, С. Якименко наголошують на необхідності впровадження інтеграційних процесів у сучасну практику дошкільної освіти. А. Богуш, Н. Виноградова, М. Вашуленко розглядали інтегрований підхід до зв'язання мовленнєвих завдань. Науковці у своїх дослідженнях розглядали інтегрування як якісно інший спосіб структурування, подання та засвоєння програмового змісту заняття дошкільникам, що уможливило системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. І. Зверева та В. Максимова в своїх дослідженнях висвітлюють функції інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків. Проте, на їх думку, ці функції зберігаються також на рівні дидактичного сектора: навчальна, виховна, розвивальна.

В ЗДО заняття з дітьми починають проводити з третього року життя. Т. Андрущенко, Н. Гаврин, Л. Бабенко, К. Крутій виділяють наступні види занять для дітей дошкільного віку: тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінуючі та ін. Науковці наголошують на тому, що інтегровані заняття доцільно починати проводити з першої молодшої групи. В разі потреби у старшій групі інтегроване заняття може поєднувати два заняття (наприклад, вихователь може проводити музичне заняття (чи ознайомлення з довкіллям, образотворчим мистецтвом художньою літературою) та розвиток мовлення як два етапи одного інтегрованого заняття). На такому занятті на першому етапі дошкільники можуть читати вірші та співати різноманітні пісні, які присвячені певній темі, малюють картини, розглядають картинки чи слайди, а другий етап заняття буде розпочинається вже після проведення рухливої гри або ж цікавої фізкультхвилинки. Вихователь пропонує дошкільникам розповісти про враження, які у них виникли, скласти розповіді за малюнками або ж з власного досвіду про те, що було на першому занятті, оскільки воно є основою для подальшої мовленнєвої діяльності дошкільників. В основі кожного інтегрованого заняття є домінуюча діяльність або ж зміст певного поняття чи явища. Інші спрямовані на більш детальне розкриття та розуміння дошкільниками певного його змісту.

Т. Піроженко визначає інтегроване заняття як «основна форма організації освітнього процесу в ЗДО» та трактує його як «зовнішнє вираження цілеспрямованої, організованої елементарної пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, яка спрямована на формування у дітей цілісного бачення світу. Одним з різновидів інтегрованих занять є бінарні заняття. Спільною ознакою для них є тема, а от відрізняються вони тим, що інформація з різних галузей знань розглядається окремими блоками. Для проведення таких занять зазвичай залучають асистентів (наприклад батьків, музичних керівників тощо) [7, с. 5].

Проведення інтегрованих занять забезпечують більш ефективне формування у дітей компетентностей та програмних результатів, які передбачено Базовим компонентом дошкільної освіти. Інтегровані заняття мають на меті формування у дітей цілісної картини світу, можуть посилити виховну спрямованість змісту занять, а також сприяють розвитку пізнавальної активності дошкільників. Вихователю, вибираючи для дітей зміст інтегрованих занять треба враховувати схильності, інтереси, бажання та здібності дошкільників, то ж виділити мотив діяльності дітей. Якщо діяльність дітей умотивована, то вона буде більш результативна, так як сприяє розвитку інтересів та здібностей кожного дошкільника. За допомогою інтегрованих занять діти можуть реалізувати інтелектуальні, а також творчі можливості, розвивають зацікавленість дошкільників.



Варто зауважити, що структура інтегрованих занять відрізняється від інших занять компактністю, чіткістю, стислістю, логічною взаємообумовленістю пропонованого дошкільникам матеріалу на кожному з етапів заняття, значною інформативною місткістю.

К. Крутій в своїх наукових дослідженнях описує орієнтовний алгоритм, якому вихователі мають слідувати під час підготовки інтегрованого заняття [5]:

1. Обрати тему заняття, врахувавши вікові особливості дошкільників та програмові вимоги.
2. Визначити форми, методи та прийоми роботи, які сприятимуть формуванню в кожного дошкільника цілісного уявлення про об'єкт вивчення: проблемні, творчі запитання і завдання; інтерактивні методи; дослідницько-пошукова діяльність; інформаційно-комунікативні технології тощо.
3. Забезпечення в процесі роботи реалізацію індивідуального та диференційованого підходу. Забезпечення кожній дитині права вибору, створення на заняттях ситуацій успіху, забезпечення всіх видів діяльності дітей чіткою мотивацією.
4. Перевірка виконання кожного завдання дітьми. Використання прийомів заохочення дошкільників, залучення їх до самооцінки та самоконтролю.
5. Забезпечення вихователем емоційного забарвлення заняття, а також використання прийомів підтримки інтересу дошкільників.
6. На етапі завершення заняття використовувати прийоми, які спрямовані на узагальнення та систематизацію вивченого матеріалу.
7. Оцінка результативності проведення заняття, рівня виконання програмових завдань та якості розкриття теми заняття (формування цілісності знань з ключової теми).
8. Забезпечити дотримання під час заняття санітарно-гігієнічних вимог [5].
9. Організація інтегрованого заняття це творчий процес. Під час проведення таких занять вихователю слід дотримуватися певної структури.

Перший етап це організаційний. На цьому етапі вихователю має визначити мету діяльності, а також актуалізувати досвід дошкільників з визначеної проблеми. Наступним є мотиваційний етап метою якого є зацікавлення дітей з використанням при цьому ігрових технік. На етапі новизни вихователю має здійснити уведення елементів нових знань, спрямувавши освітню групову діяльність дітей таким чином, щоб вони самостійно здійснювали пошук нових знань.

На етапі узагальнення та закріплення знань вихователю необхідно здійснити узагальнення пізнавального матеріалу, використовуючи при цьому дидактичні ігри, та розв'язуючи з дітьми практичні завдання. Під час результативного етапу вихователю має перевірити сформованість в дітей цілісна система соціальних знань, умінь з певної інтегрованої галузі.

Якщо вихователю буде дотримуватися вище вказаного алгоритму, а також структури інтегрованого заняття дозволить йому добирати оптимальні методи та види діяльності дітей, органічно синтезувати матеріал, поєднувати різні змістовні напрями, елементи різних галузевих знань. Педагогу слід пам'ятати, що інтегровані заняття не вирішують безліч окремих завдань, а їх сукупність.

Форми заняття можуть бути різноманітні, проте в кожному з них обов'язково має бути достатньо матеріалу для вправи «діяльних сил» дошкільника, які йому дано від природи. А. Богуш в своїх наукових працях висвітлює наступні форми проведення інтегрованих занять:

- заняття-бесіда (може бути за віршем чи то казкою);
- заняття-салон (наприклад «Казкова таємниця маленького композитора»);
- заняття-подорож (наприклад «Машина часу»);
- заняття-свято;
- заняття-проект;

– заняття-експеримент [1]. Найбільш доцільним в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти є блочно-тематичне планування, в основі якого є принцип групування матеріалу (наприклад такі теми як «Дерева», «Сім'я» і т.д.) для того щоб успішно осмислити сукупність, взаємозв'язок об'єктів, предметів та явищ навколишньої дійсності. В інтегрованому занятті дуже важливо вибрати тему правильно, для розкриття якої вихователю треба об'єднувати різноманітні галузі знань та види діяльності. Доцільно обрано вихователем тема уможливує досить логічну побудову структури заняття, яка допомагає дошкільникам сформувати цілісну картину за темою заняття.

Вихователю на початку заняття необхідно визначитися з ключовим поняттям, яке буде основою для об'єднання завдань з різних видів діяльності. Це може допомогти дошкільникам зорієнтуватися в предметному полі заняття. В процесі інтегрованого заняття відбувається проникнення елементів однієї діяльності в іншу, тобто межі такого об'єднання досить розмиті. Варто зазначити, що на такому занятті досить важко відокремити один вид діяльності від іншого.

Найбільш доцільним є проведення узагальнюючих занять у формі інтегрованих занять, які на меті мають узагальнення компетенцій, які є найбільш важливими для двох чи то декількох напрямів (розділів,



напрямів) програми для дошкільників. Максимально допустиме навчальне навантаження для дітей дошкільного віку визначається чинними нормативними документами МОН України.

Мовленнєве спілкування та творча продуктивна діяльність дітей дошкільного віку (наприклад малювання, аплікація, ліплення, театралізована діяльність, конструювання, художня праця, сюжетно-рольова гра тощо) є обов'язковою складовою кожного інтегрованого заняття

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, провідною особливістю інтегрованого заняття в закладі дошкільної освіти є наявність однієї головної або домінуючої діяльності, ідеї (поняття, явища), яка є основою такого заняття. Усе ж інше тільки допомагає глибше зрозуміти основний зміст заняття. В подальшому плануємо розробити систему занять для розвитку творчості дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брежнева О. Г. Інтеграція математичного змісту в концепції математичного розвитку дошкільників: традиційність і сучасність. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Луцьк, 16-17 травня. 2017. С. 28–31.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ–Полтава–Харків : ПОПОПП, 1998. 360 с..
4. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004.
5. Латишина Д.І. Історія вітчизняної педагогіки і освіти: К.2018. 134 с.
6. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001.
7. Піроженко Т.О. та ін. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом». К. : Алатон, 2016. 112 с

УДК 657.1.011.56

Анастасія КОЖИНА

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У STEAM-ГУРТКАХ

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

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

У статті оброблено результати роботи методичних посібників з STEAM та педагогічної літератури з метою висвітлення особливостей ролі інтерактивних методів навчання в учнів закладів ПЗО, вивчення потенціалу інтерактивних технологій у розвитку інтересу до наукового світогляду, визначення основних методів та методик дослідження пізнавальних інтересів дітей середнього шкільного віку у закладах ПЗО.

Ключові слова: *інтерактив, інтерактивні технології навчання, стимуляція, пізнавальна активність учнів, науковий світогляд, STEAM.*

Постановка проблеми. Світ активно замислюється про екологічну компетентність як дорослих, так і дітей. Формування та розвиток екологічної компетентності відбувається у закладах освіти та позашкільля, саме тому викладачі мають замислюватись про варіанти формування та розвитку екологічної компетентності через наявні методи навчання. У зв'язку з цим, освіта переорієнтувалася з фокусу на процес навчання на досягнення конкретних результатів. Також відбулася трансформація змісту освіти, зокрема, перейшли від універсальної моделі, яка стосується всіх учнів, до більш суб'єктивного набутку навчальних досягнень кожним учнем.

Це означає, що освіта тепер ставить за мету врахування індивідуальних особливостей кожного учня і надання йому можливостей для досягнення результатів. Ці трансформації в освіті спрямовані на покращення пізнавальної активності учнів та підготовку їх до життя в інформаційному суспільстві [5].

Аналіз досліджень і публікацій Проблемами екологічного виховання займалися такі педагоги минулого як О. Духнович, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Педагоги нашого часу – Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева, тощо. Зміст та сутність поняття «екологічна компетентність» визначені в працях Д. Єрмакова, Г. Макоєдової, В. Маршицької, Н. Олійник, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, Л. Чопенко.

Зауважимо, що К. Ушинський наголошував, що в дошкільників необхідно формувати широке коло знань про неживу природу, рослинний світ, тваринний світ, працю людей у природі. Автор наполягав розширити спілкування дитини із природою й дивувався тому, що «... виховний вплив природи... так мало оцінений у педагогіці» [8]. Саме недооцінка екологічної компетентності призвела до недостатнього освоєння нових тенденцій суспільства, де головними є цінне ставлення до світу, ресурсів та їх відновлення, збереження зникаючих видів рослин, тварин, а також проблем екології.



Мета статті. Наголошення на важливості формування екологічної компетентності засобами інтерактивних методів на заняттях STEAM. Можливості для формування екологічної компетентності у прикладах.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Зазначимо короткі відомості про STEM-освіту. Це програма, спрямована на розвиток особистісних якостей, необхідних для підготовки вихованців. Абревіатура STEAM розшифровується як: S – science (природничі науки), T–technology (технології), E–engineering (інженерія або технічна творчість), A–art (мистецтво), M–mathematics (математика). Провівши порівняння матеріалів для базової та позашкільної освіти, можна побачити різні засади, на яких ґрунтується кожна ланка. Це потреби учнів, батьків та суспільства, що у сучасному світі постійно розвиваються, що зумовлює безперервну динамічність позашкільної освіти [1]. До ключових потреб суспільства є потреба у людях, що здатні оцінювати вплив на навколишнє середовище, цінувати природу та прагнуть до розумного споживання ресурсів.

Так, підхід STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) в освіті є інноваційним підходом, який поєднує різні дисципліни і спонукає до творчого мислення та розв'язання реальних проблем. Цей підхід активізує інтелектуальну діяльність студентів, стимулює їх критичне мислення і розвиває навички співпраці. STEAM-освіта надає змогу учням експериментувати, створювати, розробляти проекти та використовувати науковий метод для виходу з проблемних ситуацій. Це сприяє їх розвитку як майбутніх лідерів, здатних до інноваційного мислення і знаходити нові рішення в різних галузях життя. Цей підхід формує мультидисциплінарний підхід до розв'язання проблем, що забезпечує успіх у різних сферах громадського життя [9]. Формування екологічної компетентності можна виражати через STEAM-освіту.

Екологічна компетентність представляє собою систему знань, умінь та навичок, ось деякі з них: відповідальне споживання їжі, навички з сортування сміття, поліпшення використання води, турбота про навколишнє середовище, розуміння взаємозв'язків навколишнього середовища з людиною та ін.

Ми враховуємо думку Г. Найденової, що екологічно компетентна особистість має бути здатна: розуміти та створювати систему пріоритетів, цінностей, що стосуються сформованості взаємин з природою;

– аналізувати можливі наслідки своєї поведінки та поведінки оточуючих, нести відповідальність за власні рішення і вчинки;

– приймати екологічно доцільні рішення стосовно своєї діяльності в навколишньому середовищі;

– орієнтуватись на успіх і значущість власних дій.[6, с.124]

Отже, щоб виховати екологічно компетентну особистість, сформувати обсяг знань, умінь та навичок з екології необхідно використовувати різноманітні методи навчання, одним з них є інтерактивний метод, він представляє собою низку можливих заходів: гра-симуляція, практичні завдання, дискусії, проблемні лекції, семінари, лекції, «мозкові штурми», круглі столи, бесіди, проекти та ін.

Важливо зазначити, що структура навчального заняття може варіюватись залежно від конкретної ситуації і методів, використовуваних вчителем. Однак, головна ідея інтерактивного навчання полягає в активній участі учнів у процесі навчання та взаємній взаємодії між вчителем і учнями [7 с.41].

Задля найбільш ефективного формування та розвитку екологічної компетентності на початкових етапах формування варто звертати увагу на набуті знання та уміння вихованців, поступово розширюючи світогляд за допомогою інтерактивних методів навчання.

Дослідження Д. Антюшко надає чіткі й обґрунтовані теоретико-методологічні засади, що допомагають зрозуміти принципи та основи використання інтерактивних методів. Це дозволяє науковцям, педагогам подальше проведення досліджень у цій галузі.

Навчання з використанням інтерактивних методів дозволяє залучати учнів до активної діяльності, сприяє розвитку їх критичного мислення та вміння працювати у команді. Такий підхід стимулює самостійність, творчість та ініціативу учнів, що є важливими навичками для сучасного світу. Обробка теоретичних основ інтерактивного навчання є важливим кроком для ефективного впровадження цих методів. Такі дослідження та монографії впливають на розвиток педагогічної науки та внесок в практику освіти, допомагаючи покращувати якість навчання [3].

Аналіз інтерактивних методів навчання, проведений Т. Боровою й А. Задоровою, є важливим у контексті розвитку професійної компетентності здобувачів освіти. Активна участь у навчальному процесі і взаємодія з учителем і один з одним допомагає не тільки засвоїти матеріал, але й розвивати критичне мислення, творчість, комунікативні навички та інші ключові компетенції, які є важливими у професійному та особистому житті. Дослідження, які аналізують роль інтерактивних методів навчання у розвитку професійної компетентності, дуже важливі для сучасної освіти, оскільки вони сприяють досягненню якісно нових рівнів навчання та підготовки [2].

Впровадження STEM технологій в позашкільлі можемо віднести до інноваційної галузі у сфері дитячої технічної творчості, яка поєднує традиційні підходи до дослідження основ техніки та інноваційні спрямованості: інформаційне прогнозування, програмування, інформаційні комунікаційні технології, готує вихованців до технічної діяльності.



Сьогодні учні вільно володіють технікою, практично кожна дитина має сучасні пристрої, які допомагають їй як у навчальній діяльності, так і в повсякденному житті. Проте не всі учні розуміють, як влаштовані та діють сучасні гаджети, керуючи ними лише на рівні користувачів, саме тому опанування такою технікою у процесі гурткової роботи дозволить поглибити рівень екологічної компетентності.

У процесі реалізації STEAM-гуртків можна реалізувати такі види діяльності, що сприятимуть формуванню екологічної компетентності:

1. Проект «Вирощування мікрозелені» можна використовувати як на заняттях, так і домашній проект, за наявності певних ресурсів (якісної камери, лінійки, фону) зробити дистанційно. Проект буде напрямлений на розуміння законів природи, цикл розвитку рослин, потреба флори та її життя під час різних умов.

2. Експеримент «гнучка кістка» можна провести за допомогою простих реактивів та курячої кістки. Експеримент направлений на виявлення взаємозв'язку елементів у будові живих організмів та середовища.

3. Дискусія на теми сортування сміття. На занятті можливо провести порівняння наявних у світі систем сортування сміття, їх позитивні та складні принципи. Дискусія полегшить формування навичок та знань про сортування сміття.

4. Бесіда про повторне використання речей. Можна використати презентації або наявні приклади (до прикладу перешив одягу, використання гарних коробок для зберігання чогось).

5. Проведення вікторин, що пов'язані з екологічною компетентністю, наприклад: вплив машин на місто, людина та рослини, чому світ теплішає та ін.

Отже, проаналізувавши наявні матеріали та дослідження можна дійти до переваг інтерактивних методів навчання:

- Практична користь діяльності. Інтерактивні методи дають змогу вихованцям застосовувати знання в реальних ситуаціях, що готує їх до майбутньої професійної та особистісної реалізації.

- Активізувати навчання. Активно залучати вихованців до процесу навчання, що може збільшити їх мотивацію до подальшого саморозвитку.

- Розвиток критичного мислення. Інтерактивні методи навчання активізують здобувачів освіти аналізувати інформацію, розвивати критичне мислення.

- Комунікаційні навички. Сприяють розвитку навичок спілкування, дискусій і вміння коректно висловлювати думки та погляди.

- Розвиток самостійності. Інтерактивні методи стимулюють вихованців до та впевнених рішень, що стосуються навчання.

- Зменшення нервового навантаження. Застосування інтерактивних методів може допомогти розслабити здобувачів освіти та зменшити стрес, пов'язаний з навчанням [3].

Формування у школярів екологічної компетентності у процесі застосування STEM-технологій у гуртковій роботі є найважливішим завданням роботи з вихованцями різного віку. Гармонійне поєднання різних видів та форм подачі та перевірки знань, форм організації самостійної роботи учнів вплинуть формування екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної діяльності

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використання інтерактивних методів на заняттях STEAM-гуртків можна вдало сформувати екологічну компетентність у вихованців, що розширить їх світогляд та підвищить інтеграцію у сучасне суспільство. Можливості інтерактивних методів для формування екологічної компетентності на достатньому рівні є невичерпними та мають можливості до втілення у очному, дистанційному форматах. В майбутньому можливий подальший розвиток технологій та наук, що нерозривно пов'язаний з навколишнім світом та людиною, що у свою чергу спонукає суспільство до дбайливого ставлення, відновлення втраченого та розвиток нового у світі природи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2241/>
2. Борова Т. А., Задорова А. О. Особливості інтерактивних методів навчання та їх можливості в контексті розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів. Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика (матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків – м. Торунь, 3–4 березня 2020 року). Харків: ФОП Панов А. М., 2020. С.240–242.
3. Гевко І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки. No 139. С.53–60. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13381>.
4. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: монографія / Д. П. Антошко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєноганова, Т. В. Сич. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
5. Литньова Т.В. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. XX ст. –поча-ток XXI ст.). Історико-педагогічний альманах, 2010. Вип. 2. С. 68–72. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42973351.pdf>
6. Найдіонова Г. Г. Формування екологічної компетентності студентської молоді *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 161. С. 124-129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_161_26.
7. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: Шкільний світ, 2007. 112 с.
8. Скірко Г.З., Чорна Г.В. Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності в природі. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/36.pdf.
9. Kulichenko A., Polyezhaev Y. Innovative information and communication technologies for therapists applied during English learning in Ukraine. ADALTA: Journal of Interdisciplinary Research. Vol.10.No.02.P.228–233. DOI: <https://doi.org/10.33543/1002>.



УДК 373.1 :165

Вікторія КРАДОЖОН**ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ
ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

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

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

У статті висвітлюються практичні аспекти розвитку пізнавальної діяльності у процесі навчання математики засобами інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: пізнавальна активність на уроках математики, початкова освіта, розвиток особистості, активізація, пізнавальний інтерес.

Постановка проблеми. Основна мета навчання у сучасній школі – забезпечення активного оволодіння знаннями, розвиток самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей учнів. Одним із провідних засобів навчання є інтерактивні методи навчання, від яких у значній мірі залежать результати навчально-виховного процесу. Проблема пошуку інтерактивних технологій є однією з актуальних на сучасному етапі, особливо для початкових класів, оскільки в цих класах повинні бути закладені основи наукових знань, формуватися пізнавальна діяльність учнів, вміння самостійно поповнювати свої знання. Серед різноманітного набору інтерактивних технологій, важливим є вибір та використання на уроках математики таких технологій, які б були ефективними та доступними для молодших школярів [1, с. 124].

Аналіз досліджень і публікацій. Зміст процесу введення нових технологій і методів сучасного навчання висвітлені у працях як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові напрацювання А.М. Алексюка, І.І. Доброскок, В.П. Коцура, С.О. Нікітчиної, В.Г. Кременя, В.В. Льїна, С.В. Пролєєва, М.В. Лисенка, П.Ю. Сауха присвячені загальним теоретичним, науковим практичним проблемам інтерактивної парадигми у початковій школі, окремим прогресивним технологіям навчання, досвіду і перспективам їх використання у освітній практиці [4, с. 4].

Вчені-дослідники проблеми застосування педагогічних інтерактивних технологій О.І. Абдалова, О.Ю. Ісакова, О.В. Василенко, І.О. Галиця і О.С. Галиця, В.В. Докучаєва, О.В. Фатхутдінова та інші розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Особливості технології інтерактивного навчання досліджували Дж. Шерман, Г. Фріц, С. Ренегар, Дж. Фредерік, М. Сілберман, О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Ремех, в тому числі, основу інноваційних методів навчання, технологію колективного взаємонавчання (О. Рівін), технологію проблемного навчання (Дж. Дьюї, М. Махмутов, Т. Льїна, Г. Вернер, В. Окоп, А. Матюшкін, П. Підкасистий), технологію комп'ютерного (інформаційного) навчання (А. Єршов).

Мета роботи. У статті охарактеризовано основні методи та прийоми впровадження інтерактивних технологій під час уроків математики з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інтерактивних технологій на уроках математики може бути ефективним способом активізації пізнавального інтересу здобувачів і сприяти розвитку їхнього критичного мислення. Ось деякі ідеї та технології, які можуть бути використані для досягнення цієї мети:

1. **Віртуальні інтерактивні додатки і ігри.** Віртуальні інтерактивні додатки і ігри є потужними інструментами для розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики. Ось кілька прикладів таких додатків і ігор та як вони можуть бути використані у навчанні:

Matific – це навчальний додаток для математики, який пропонує віртуальні інтерактивні завдання та ігри для дітей. Він охоплює різні математичні теми, включаючи арифметику та логіку. Діти можуть виконувати завдання, отримувати фідбек і вдосконалювати свої навички.

DragonBox – це серія ігор, спрямованих на вивчення математики. Вони дозволяють дітям вивчати складні математичні концепції, граючи в ігри і розв'язуючи головоломки.

Prodigy – це онлайн-гра, яка поєднує в собі елементи ролівої гри та математичні завдання. Гравці розвивають свого персонажа, розв'язуючи математичні задачі та вивчаючи нові концепції.

Buzzmath – це інтерактивна платформа для навчання математики, яка пропонує завдання, призначені для різних рівнів складності. Діти можуть виконувати завдання, спілкуватися з однолітками та вчителями та вдосконалювати свої математичні навички.

Kahoot!: Kahoot! – це інтерактивна платформа для створення та проведення вікторин та ігор у формі тестів. Вчителі можуть створювати власні ігри на основі математичних питань і заохочувати учнів конкурувати в навчанні [5, с. 78-79].



Віртуальні інтерактивні додатки і ігри роблять навчання математики цікавим і захоплюючим для дітей, сприяючи їхньому пізнавальному розвитку. Вони надають можливість навчатися в ігровій формі, що може значно підвищити інтерес до математики та покращити навички учнів [1, с. 125].

2. Віртуальні лабораторії: Використання віртуальних лабораторій та симуляцій дозволяє здобувачам візуалізувати математичні концепції і виконувати експерименти безпосередньо на комп'ютері. Це сприяє кращому розумінню матеріалу та стимулює аналітичне мислення.

Віртуальні лабораторії в математиці можуть бути вельми корисними для учнів молодшого шкільного віку. Вони допомагають дітям краще розуміти математичні концепції, надають можливість експериментувати та вивчати математику в інтерактивному форматі. Ось декілька прикладів віртуальних лабораторій для учнів початкової школи:

Geogebra: Geogebra – це безкоштовний онлайн-інструмент для математичних обчислень та геометричних досліджень. Він дозволяє дітям конструювати геометричні фігури, вивчати арифметику, аналіз і алгебру за допомогою інтерактивних графіків та візуалізації.

Pluminations: Веб-сайт Pluminations, створений Національною Асоціацією Учителів Математики (NCTM), містить велику кількість інтерактивних математичних завдань та лабораторій для різних рівнів віку, включаючи молодших школярів.

Math Playground: Math Playground - це онлайн-ресурс з інтерактивними математичними іграми та завданнями для дітей. Він містить великий вибір лабораторій та ігор для вивчення різних математичних концепцій.

Toy Theater: Toy Theater – це інтерактивний веб-сайт, де діти можуть взаємодіяти з математичними концепціями, включаючи геометрію, лічбу та інші аспекти математики через ігри та лабораторії.

Mathigon: Mathigon – це онлайн-платформа, яка надає велику кількість інтерактивних математичних завдань та розділів для вивчення математики. Вона також містить віртуальні лабораторії та візуалізації для кращого розуміння математичних концепцій [5, с. 114-115].

Віртуальні лабораторії можуть допомогти дітям вивчати математику в захопливому інтерактивному форматі, розвивати аналітичні навички та глибше розуміти математичні концепції. Вони можуть бути використані як частина уроків, домашніх завдань або самостійного дослідження.

3. Інтерактивні веб-ресурси: Інтернет має безліч веб-ресурсів з інтерактивними матеріалами для вивчення математики. Вони можуть включати в себе відеоуроки, онлайн-вправи, віртуальні підручники та інші інструменти для вивчення.

Звісно, існує багато інтерактивних веб-ресурсів, які можуть бути корисними на уроках математики для різних вікових груп учнів. Ось декілька популярних інтерактивних веб-ресурсів для використання на уроках математики:

Khan Academy: Khan Academy пропонує безкоштовні онлайн-уроки з математики на різні теми та рівні складності. Вона включає інтерактивні відеоуроки, вправи та тести, які допомагають учням засвоювати математичні концепції.

Math Playground: Math Playground – це веб-сайт з інтерактивними математичними іграми та вправами для дітей. Він допомагає розвивати математичні навички через гру.

Coolmath.com: Coolmath.com містить інтерактивні головоломки, ігри та віджети, які спрямовані на вивчення математики у цікавій формі.

AAA Math: застосунок, який пропонує інтерактивні завдання для вивчення математики для учнів усіх вікових груп.

Mathway: Mathway – це інтерактивний калькулятор, який допомагає розв'язувати математичні завдання, включаючи рівняння та задачі.

Ці ресурси можуть бути використані на уроках математики, щоб зробити навчання цікавим і ефективним, а також надати учням можливість практикувати математичні навички через інтерактивність і веселі завдання.

4. Графічні програми для візуалізації: Використання графічних програм, таких як GeoGebra або Desmos, дозволяє здобувачам створювати власні графіки та візуалізації математичних концепцій. Це допомагає зрозуміти абстрактні ідеї через візуальну репрезентацію.

Графічні програми для візуалізації можуть бути важливим інструментом на уроках математики, оскільки вони дозволяють учням краще розуміти і сприймати математичні концепції завдяки візуальному поданню даних та графічним відображенням. Ось кілька графічних програм, які можна використовувати для візуалізації на уроках математики:

GeoGebra – це інтерактивна геометрична та алгебраїчна програма, яка дозволяє створювати графіки, розв'язувати рівняння, вивчати геометричні фігури та виконувати численні математичні обчислення. Вона є корисним інструментом для візуалізації різних математичних концепцій.



Desmos – це інтерактивний графічний калькулятор, який дозволяє створювати графіки функцій та виразів, досліджувати математичні залежності та відображати результати на великому графічному екрані. Він ідеально підходить для візуалізації алгебраїчних концепцій.

Wolfram Alpha – це обчислювальний пошуковий двигун, який може обчислювати та візуалізувати математичні вирази, функції, графіки та діаграми. Він може бути корисним для детального аналізу та розуміння математичних концепцій.

Grapher – це графічна програма для Mac, яка дозволяє створювати різні види графіків, включаючи 2D та 3D графіки функцій. Вона може бути використана для дослідження математичних виразів та візуалізації результатів.

GeoGebra 3D Calculator: Це додатковий інструмент від GeoGebra, спрямований на візуалізацію 3D-графіків та математичних об'єктів у тривимірному просторі [4, с. 14].

Microsoft Excel або Google Sheets: Обидва ці програми мають функції для створення графіків та діаграм для візуалізації даних та математичних відносин.

Ці графічні програми допомагають вчителям та учням наглядно представляти математичні концепції, що полегшує їхнє розуміння та дослідження. Вони можуть бути використані для вивчення геометрії, алгебри, функцій, дослідження графіків та багато іншого на уроках математики.

5. Використання онлайн-форумів і обговорень: Створення веб-форумів або платформ для обговорення математичних питань допомагає здобувачам розвивати навички обговорення та аргументації своїх думок, концепцій. Ось деякі способи використання онлайн-форумів і обговорень на уроках математики.

Запитання та відповіді: Вчителі можуть створити форум або обговорення, де учні можуть ставити питання з математики, на які вони не знають відповіді. Інші учні або вчитель можуть надавати відповіді та пояснення.

Спільне вирішення задач: Учні можуть разом працювати над складними математичними завданнями або проєктами на форумах. Вони можуть обговорювати свої рішення, обмінюватися ідеями та надавати взаємну допомогу.

Поділ матеріалу: Учитель може створити теми форуму для кожного розділу математики, де учні можуть ділитися корисними джерелами, лінками на навчальні відео, веб-сайти тощо

Обговорення нових концепцій: Учні можуть обговорювати нові математичні концепції, які вони вивчають на уроках. Вони можуть ділитися своїми враженнями, питаннями та відмічати труднощі.

Розв'язання задач: Учитель може створити форум або тему для спільного розв'язання математичних задач. Учні можуть намагатися розв'язати задачі разом та обговорювати різні підходи та методи розв'язання.

Використання відео та мультимедійних матеріалів: Учитель може додавати відео та інші мультимедійні матеріали до обговорень, щоб допомогти учням краще зрозуміти математичні концепції.

Важливо надавати учням час для активної участі в обговореннях і заохочувати їх до взаємодії та допомоги одне одному. Онлайн-форуми і обговорення можуть сприяти підвищенню зацікавленості учнів у математиці і сприяти покращенню їхнього розуміння цього предмету.

6. Використання головоломок і загадок: Введення головоломок та математичних загадок у навчальний процес може заохочувати здобувачів застосовувати критичне мислення для їхнього вирішення. Використання головоломок і загадок на уроках математики може бути ефективним методом для стимулювання розвитку аналітичних та логічних навичок учнів, а також для зацікавлення їх у вивченні математичних концепцій [3, с. 1].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Пізнавальні здібності виявляються в спрямованості особистості на процес засвоєння знань і мають вибіркового характеру. Особистість активно обирає ті сфери знань, які вона вважає цікавими та значущими для свого розвитку. Цей вибір залежить від індивідуальних інтересів, потреб та цінностей особистості. Пізнавальні здібності проявляються у здатності ефективно сприймати, усвідомлювати, аналізувати, використовувати та застосовувати знання для розв'язання проблем та досягнення поставлених цілей. Сучасні інтерактивні вправи можуть сприяти кращому розумінню математичних концепцій і заохочувати активну участь учнів у процесі навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 2. С. 124-125.
2. Бондарчук Н. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту*. 2018. № 41. С. 103-104.
3. Бутрім В. Розвиток логічного мислення школярів на уроках математики. *Початкова освіта*. 2016. №15. Вкл. С.1.
4. Дюдіна О. Пізнавальна діяльність молодших школярів на уроці. *Початкова школа*. 2006. №6. С. 14-17.
5. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / за ред. О. М. Пехоти. К.: Видавництво А.С.К., 2020. 255с.



УДК 159.9.072.43

Анастасія КРИВЕНКО**ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

У статті обґрунтовано важливість медіаграмотності серед підлітків та її вплив на психологічне благополуччя в умовах сучасного медіапростору. На основі аналізу праць науковців та сучасних досліджень з психологічного благополуччя та медіаграмотності визначено важливість навчання її як інструменту для захисту від негативного впливу медіа та розвитку критичного мислення і свідомого споживання медіа-контенту.

Ключові слова: медіаграмотність, підлітки, психологічне благополуччя, медіапростір, критичне мислення, навчання медіаграмотності.

Постановка проблеми. Психологічні проблеми серед підлітків є серйозною проблемою, яка може призвести до негативних наслідків, як-от самопошкодження та суїцид. Одним із факторів, що може негативно впливати на психологічне здоров'я підлітків, є використання медіа. Соціальні мережі та мас-медіа відіграють важливу роль у житті підлітків, але вони також можуть бути джерелом стресу, тривоги та депресії. Це пов'язано з такими факторами, як жорстоке поводження в інтернеті, поширення фейків та дезінформації, створення нереалістичних ідеалів краси і тіла. Підлітки, які знаходяться в дуже вразливому становищі можуть дуже своєрідно сприймати різні феномени, які виникають в інформаційному просторі.

Метою статті є аналіз досліджень та публікацій з теми впливу медіа на психологічне благополуччя підлітків і визначення ролі медіаграмотності як чинника, що може знизити негативний вплив.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стрімке зростання використання комунікаційних технологій, таких як Інтернет, ЗМІ, мобільні телефони стали життєво важливою частиною повсякденного життя підлітків [7]. Таким чином, засоби масової інформації надають різноманітні можливості та інформацію, що розроблена відповідно до їхньої власної політики публікації. Тому всі інформаційні повідомлення створені і поширені за допомогою алгоритмів, які працюють безпосередньо на певну категорію споживачів[4]. У цій ситуації медіа мають величезний вплив на осіб підліткового віку, які активно використовують для дослідження себе та навколишнього світу смартфони, Інтернет, відеоігри, тощо [9].

Труднощі з психічним здоров'ям стають все більш поширеними серед молодих людей, на них припадає 16% захворювань у віці від 10 до 19 років (BOO3, 2020a, 2000b) [10,11]. Соціальне та емоційне благополуччя є ключовими для стосунків і почуття приналежності людини, тоді як загальне психологічне благополуччя впливає на самоприйняття, особистісне зростання та стратегії подолання труднощів.

Численні кількісні дослідження підтверджують зв'язок між використанням соціальних мереж і психологічними проблемами (Keles та ін., 2019), зокрема збільшенням рівня депресії (Lin та ін., 2016), тривожності (Dhir та ін., 2018) і зниженням самооцінки (Woods & Scott, 2016). Крім того, вплив контенту із зображенням самоушкодження в соціальних мережах пов'язаний із психологічною шкодою, самоушкодженням та суїцидальними думками, особливо серед вразливих користувачів (Arendt et al., 2019). Це викликає занепокоєння, враховуючи їхню невід'ємну роль у житті підлітків. "Психологічна шкода" складає відчуття загрози, залякування та ізоляції з боку інших; її наслідки залежать від контексту та індивідуальних факторів захисту та вразливості (Yoo & Smetana, 2019) [1;3;5;6;12].

Використання соціальних мереж може негативно впливати на самопочуття та психічне здоров'я, завдаючи шкоди самооцінці підлітка через осуд, увагу до маркерів популярності та порівняння в зовнішності. Пости без урахування конфіденційності чи доречності, «sensitive content», а також «стресові» та тривожні публікації можуть мати негативні наслідки у довгостроковій перспективі. Підлітки висловили занепокоєння тим, що соціальні мережі негативно впливають на їхні стосунки в реальному житті, викликають тривогу та порушення сну. Підлітки також повідомили про добре задокументовані негативні наслідки використання соціальних мереж, такі як кібербулінг, ізоляція в Інтернеті та вплив перегляду тривожного контенту. Незважаючи на тісний зв'язок між кібербулінгом і булінгом віч-на-віч, дослідження доводять, що анонімний характер кібербулінгу уможливує більш екстремальні рівні віктимізації, а його повторюваний характер має більш інтенсивний вплив на особистість (Accordino & Accordino, 2011) [13].

Виклад основного матеріалу. Психологічне благополуччя є складним поняттям, яке складає сприйняття себе, інших та життя загалом і залежить від ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Оцінка психологічного благополуччя відображає продуктивність та спрямованість індивіда на розвиток і самореалізацію.



За визначенням П. Фесенка і Т. Шевеленкової, психологічне благополуччя є інтегративним показником, який відображає, наскільки спрямована людина на задоволення своїх потреб, і який суб'єктивно виражається в почутті щастя, задоволеності собою і власним життям [16].

Модель психологічного благополуччя, розроблена К. Ріфф, містить наступні компоненти:

1. Самоприйняття (Self-Acceptance): Позитивне ставлення до себе, незважаючи на усвідомлення власних недоліків та обмежень.

2. Позитивні відносини з іншими (Positive Relations With Others): Здатність підтримувати близькі стосунки з іншими людьми на основі підтримки та емпатії.

3. Управління середовищем (Environmental Mastery): Здатність відповідати вимогам навколишнього середовища, особистісна ефективність, уміння долати труднощі.

4. Цілі в житті (Purpose in Life): Здатність знаходити сенс у своїх зусиллях і життєвих завданнях, переживання осмисленості свого існування.

5. Автономність (Autonomy): Здатність будувати своє життя відповідно до особистісних переконань, уміння організувати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб і бажань.

6. Особистісне зростання (Personal Growth): Прагнення до реалізації власних здібностей і талантів, відкритість до нового досвіду.

Ця модель враховує різні аспекти психологічного благополуччя і визначає важливі складові, які сприяють загальному відчуттю щастя та задоволеності життям [17].

Використання новітніх технологій у повсякденному житті розширює можливості людини в професійній сфері, комунікації та дозвіллі. Проте такі віртуальні практики є відносно новим явищем в соціальній реальності, тому потрібно встановити їх визначення, класифікацію та вивчити їх вплив на психологічне благополуччя людини [14].

Медіаграмотність – це навички, які дозволяють розрізняти різні типи медіа і медіа-продукти. Вона включає в себе вміння говорити, слухати, читати, писати, мати доступ до нових технологій і створювати власні повідомлення з критичною перспективою. Це допомагає дітям і підліткам розуміти, що відбувається в медіапросторі. Основна мета медіаграмотності – навчити людей критично та адекватно сприймати інформацію, бути грамотними у всіх видах медіа і контролювати самостійно вживання інформації [15]. Дослідження показують, що навчання медіаграмотності сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення підлітків. Для вироблення критичної автономії важливо ставити питання про домінуючі медіа-практики та репрезентації. Дослідники використовували різні методи, такі як письмові вправи та технології запису з екрана, щоб збирати дані та спостерігати за мисленням підлітків під час взаємодії з медіаконтентом.

Навчання медіаграмотності також пов'язане з вищим рівнем політичної участі в Інтернеті. Дослідження в Україні показали, що учні, які отримали навчання медіаграмотності, були краще здатні ідентифікувати факти, розпізнавати фейкові новини та розрізняти факти і думки. Оцінювання навичок медіаграмотності критикуються, проте дослідники вказують, що моделювання вчителем та практика можуть покращити скептичне мислення підлітків. Навчання медіаграмотності є важливим для критичного мислення та розвитку здатності оцінювати цифровий контент і робити обґрунтовані висновки.

Медіаграмотність визнається захисним фактором щодо зменшення впливу расистських та мізогінних стереотипів, насильства в медіа, а також зображень зловживання алкоголем, тютюном або наркотичними речовинами. Зазвичай ця робота ґрунтується на моделі когнітивної обробки і передбачає передачу знань як інструменту для зменшення впливу ЗМІ (Potter, 2004).

Дослідження інтервенцій з медіаграмотності стосовно цих питань вже широко відомі. Багато з цих досліджень проводилися серед підлітків і студентів коледжів, і вони використовували квазіекспериментальну модель з короткостроковим втручанням, де дослідники надавали медійний вміст та потім оцінювали його вплив після втручання. Якщо навчання медіаграмотності проводиться у пізньому дитинстві або ранньому підлітковому віці, воно може допомогти молоді "протистояти тиску, який змушує споживати рекламні товари і критично оцінювати повідомлення та джерела інформації" (Vahedi та ін., 2018). Зазвичай ефективність інтервенцій з медіаграмотності оцінюється за допомогою самозвіттів щодо рівня медіаграмотності. Також, було досліджено як навчання медіаграмотності впливає на культуру споживання (Sekarasih та ін., 2018), зловживання психоактивними речовинами (Scull та ін., 2017) та харчування (Nelson та ін., 2020). Наприклад, учні, які брали участь у програмі з підвищення грамотності щодо реклами харчових продуктів в Тайвані, продемонстрували більше знань про харчування, рекламу та купівельну поведінку, ніж ті, хто не брав участь у програмі. У інших дослідженнях учні третіх класів, які брали участь у програмі з рекламної грамотності, проявили більше розуміння щодо творця повідомлення, наміру продажу, стратегій переконання та цільової аудиторії (Nelson, 2016). Ці дослідження також показали, що медіаграмотність пов'язана з прийняттям захищених моделей поведінки, наприклад, у відношенні до COVID-19 (Austin та ін., 2021). Також виявлено, що навчання медіаграмотності може змінювати звички та поведінку щодо використання медіа, як це вказано у лонгітюдному дослідженні підлітків і молодих людей в Нідерландах (Vandenbosch & van Oosten, 2017) [8].



Отже, основна мета медіаграмотності – допомогти підліткам навчитися захищати себе від потенційно негативного впливу та навчитися розпізнавати достовірність інформації, вміти перевіряти її. На основі досліджень, які були розглянуті нами в цій статті, ми можемо припустити, що існує прямий зв'язок між психологічним благополуччям підлітків та рівнем їхньої медіаграмотності. Медіаграмотність як важлива навичка сучасного підлітка допомагає краще розуміти та інтерпретувати навколишній світ, як в реальному житті, так і в Інтернеті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психологічне благополуччя розглядається як складне поняття, яке включає сприйняття себе, інших та свого життя загалом, і залежить від ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Навчання медіаграмотності стає ключовим фактором у розвитку критичного мислення підлітків, їх здатності аналізувати інформацію, розрізняти факти від думок та розпізнавати фейкові новини. Медіаграмотність є надзвичайно важливою навичкою для сучасних підлітків, і вона сприяє їхньому психологічному розвитку та здатності адаптуватися до навколишнього світу, роблячи обґрунтовані висновки та захищаючи себе від негативного впливу медіа. Таким чином, медіаграмотність не лише сприяє психологічному розвитку підлітків, але також допомагає їм виробляти критичний підхід до інформації, що особливо важливо під час війни в Україні, коли правильне розуміння подій та надійність інформації мають вирішальне значення для їхнього благополуччя та безпеки. *Подальші дослідження* цієї теми вбачаємо у впровадженні ефективних доказових програм з медіаграмотності та підвищення психологічного благополуччя, орієнтованого на підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arendt F., Scherr S., Romer D. (2019). Effects of exposure to self-harm on social media: Evidence from a two-wave panel study among young adults. *New Media & Society*, 21(11–12), 2422–2442. <https://doi.org/10.1177/1461444819850106>.
2. Dhir A., Yossatorn Y., Kaur P., Chen S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141–152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>.
3. Woods H. C., Scott H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>.
4. Kasap F., Gürçınar P. Social exclusion of life in the written media of the disabilities: The importance of media literacy and education. *Qual Quant* 2017;1:1 5.
5. Keles B., McCrae N., Grealish A. (2019). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal Of Adolescence And Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>.
6. Lin L. Y., Sidani J. E., Shensa A., Radovic A., Miller E., Colditz J. B., Hoffman B. L., Giles L. M., Primack B. A. (2016). Association between social media use and depression among U.S. young adults. *Depression and Anxiety*, 33(4), 323–331. <https://doi.org/10.1002/da.22466>.
7. Mazaheri MA, Karbasi M. Validity and reliability of the Persian version of mobile phone addiction scale. *J Res Med Sci* 2014;19:139 44.
8. Renee Hobbs. 31 May 2022, Media Literacy from: The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media Routledge Accessed on: 21 Oct 2023 <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781003118824-60>
9. Turner KH, Jolls T, Hagerman MS, O'Byrne W, Hicks T, Eisenstock B, et al. Developing digital and media literacies in children and adolescents. *Pediatrics* 2017;140:S122 6
10. Who.int (2020a). Adolescent mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
11. Who.int (2020b). Obesity and overweight. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.
12. Yoo H. N., Smetana J. G. (2019). Children's moral judgments about psychological harm: Links among harm salience, victims' vulnerability, and child sympathy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, 104655. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.06.008>
13. Accordino D. B., Accordino M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education*, 40(1), 14–30.
14. Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді : [монографія] / Л. А. Найдюнова, О. Л. Вознесенська, Г. В. Мироненко, М. І. Найдюнов, Н. О. Обухова, Ю. С. Чаплінська, Н. І. Череповська, Н. С. Шишко ; за ред. Л. А. Найдюнової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 278 с.
15. Pounaki EE, Givi MR, Fahimnia F. Investigate the relation between the media literacy and information literacy of students of communication science and information science and knowledge. *Iran J Inf Process Manag* 2017;32:581-604.
16. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) *Психологическая диагностика*. 2005. №3. С. 95–122
17. Ryff, C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Ryff C. D., Keyes C. L. M. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69, No. 4. P. 719–727.



УДК: 372.8:004

Марія КРИВЕНКО

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

В статті досліджено можливості реалізації інтегративного підходу при вивченні інформатичної освітньої галузі в початковій школі. Розглянуто основні форми інтеграції, проаналізовано відмінності між тематичним та діяльнісним підходами. Авторка пропонує при реалізації інтегративного підходу активно використовувати включення реальних прикладів у навчальний процес вивчення інформатики.

Ключові слова: інтегративний підхід, інформатична освітня галузь, початкова школа, тематичний підхід, діяльнісний підхід, міжпредметні зв'язки.

Постановка проблеми.

Сучасний світ вимагає від нас знання та розуміння інформаційних технологій. Інформатика стає все більш важливою галуззю знань, тому вивчення цього предмету в початковій школі набуває особливої актуальності. Один із підходів, який може зробити навчання інформатики більш ефективним та цікавим для учнів, – це інтегративний підхід. Згідно Державного стандарту початкової освіти інтеграція має стати основною формою організації навчання молодших школярів.

Аналіз досліджень і публікацій.

Сучасний підхід до інтегрованого уроку відрізняється значно від того, що використовувався протягом багатьох років. Науковці поступово відходять від штучного об'єднання двох навчальних дисциплін на одному уроці, де одна дисципліна переважає, а інша доповнює. Сучасна концепція інтегрованого навчання базується на комплексному підході. Освіта розглядається з урахуванням загального контексту, а не обмежується окремими дисциплінами. Грані між предметами майже стираються, натомість вони об'єднуються тематично, де кілька навчальних предметів спільно розглядаються в контексті однієї теми [1, 5].

Н. Костюк розумів інтеграцію як «процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [2, 9].

Інтеграцію знань М. Сова визначає як «цілісний процес взаємодії і взаємопроникнення різних систем, що виражається у виникненні їх інтегральних форм, узагальнювальних теорій і методів, ущільненні і взаємобміні інформації, діалектизації, фундаменталізації та прикладнізації знання, посиленні його міждисциплінарності й комплексності, у результаті чого створюється нова цілісність, що проявляється через єдність з протилежним процесом – диференціацією» [3, 36].

Мета статті – дослідити можливості реалізації інтегративного підходу при вивченні інформатичної освітньої галузі в початковій школі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження

Дослідження науково-методичних аспектів свідчать про те, що інтеграція в дидактиці розглядається з двох точок зору. По-перше, як мета навчання, що базується на створенні цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, де всі елементи мають взаємозв'язки. По-друге, як засіб навчання, який спрямований на зближення предметних знань та встановлення між ними зв'язків.

У сучасній шкільній практиці інтеграція стає дедалі більш звичною і реалізується різними способами:

- шляхом створення інтегрованих курсів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (наприклад інтегрований курс «Я досліджую світ»);
- розроблення нових форм уроків (урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок);
- використання навчальних проєктів;
- організація тематичних днів і тижнів [1, 9].

На думку І. Большакової та М. Прістінської, за допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків закладається фундамент для формування в учнів умінь комплексного бачення проблем реальної дійсності, різнопланових підходів до їх розв'язання [4].

Сучасні педагогі-дидакти розглядають наступні форми інтеграції:

- злиття навчального матеріалу в рамках єдиного предмету або теми, що відображає інтеграцію за змістом (тематичний підхід);
- інтеграція на рівні способів дій та навичок (діяльнісний підхід) [1, 14].



При тематичному підході, наприклад, можуть інтегруватись такі предмети:

- математика: арифметика, початки алгебри та геометрії; навчання грамоти: мова, література;
- природознавство може охоплювати такі предмети: астрономію, екологію, економіку, зоологію, ботаніку, анатомію, географію;
- мистецтво інтегрує різні його види: образотворче, музичне, декоративно-прикладне, танцювальне [1, 14].

При діяльнісному підході інтеграція базується на основі принципу проблемності у навчанні. При цьому забезпечується максимум діяльності учнів та мінімум діяльності вчителя. Педагог не надає знань у готовому вигляді, він так організовує роботу учнів, що вони «самі» приходять до правильних висновків. При цьому вчителю важливо враховувати попередній досвід дитини, її почуття та емоції, зацікавленість, допитливість, здивування, кмітливість, ініціативу, творчий пошук, задоволення від процесу мислення, самостійність, творчість і бажання знаходити нові шляхи у вирішенні проблем [1, 15].

Міжпредметні зв'язки бувають горизонтальні й вертикальні. Горизонтальний міжпредметний зв'язок передбачає вивчення інтегрованих освітніх галузей відірвано в часі (наприклад, впродовж тижня, місяця) [4].

Вертикальний зв'язок використовують у тих випадках, коли інтегровані освітні галузі вивчаються в близьких часових межах (впродовж одного уроку, одного дня). Іншими словами, коли вчитель протягом уроку глибоко розглядає одну конкретну тему, включаючи в неї знання з інших галузей, вживає методи дій, що впливають із розвинених в учнів умінь і навичок, а також варіює форми подання матеріалу тощо, то це вказує на застосування принципу вертикального тематизму [4].

Процес інтеграції передбачає виконання певних умов:

- об'єкти дослідження повинні бути однаковими або мають близьку спрямованість (це означає, що ми досліджуємо об'єкт з різних ракурсів, використовуючи матеріал з різних дисциплін);
- у різних навчальних предметах використовуються подібні або спільні методи дослідження об'єктів і явищ (тобто ми демонструємо спосіб пізнання реальності через приклади з різних галузей);
- матеріал, що ми вивчаємо, підлягає загальним закономірностям, які розглядаються на уроці (іншими словами, ми здійснюємо узагальнення матеріалу з різних дисциплін для розуміння більш складної системи).

На думку В. Імбер, інформатика в інтеграції з іншими предметами створює благодатне підґрунтя для активізації пізнавального інтересу учнів до інших освітніх галузей знань. Для цього на уроках використовують такі засоби, як розв'язання проблем інших галузей засобами інформаційних технологій та впровадження знань з інших галузей у завдання, що вирішуються за допомогою інформатики [5, 18].

О. Білоус та О. Велично вважають, що інтегровані уроки з інформатики дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [6, 35].

На нашу думку, досить ефективною є інтеграція реальних прикладів із життя у навчальний процес. Це допомагає дитині краще розуміти предмет і підвищує її мотивацію вивчати інформатику. Учителю варто звернути увагу на такі аспекти:

- **Навчання на прикладах із реального життя** – використання реальних прикладів дозволяє дітям побачити, як інформатика використовується в реальному житті. Наприклад, демонстрація того, як програма для обробки фотографій може вдосконалити зображення або як робот може виконувати завдання, допоможе учням зрозуміти, які можливості надає інформатика і як вона впливає на розвиток сучасного світу.

- **Практичні заняття** – робота з реальними комп'ютерними програмами дозволяє дітям отримати практичні навички використання інформаційних технологій. Наприклад, діти можуть вивчити, як створювати таблиці або робити презентації з використанням редактора презентацій. Це допомагає учням не тільки засвоїти теоретичні знання, але і реалізувати їх у практичній діяльності.

- **Сприяння критичному мисленню** – робота з реальними прикладами дозволяє учням розвивати критичне мислення. Вони вчаться аналізувати ситуації, шукати рішення проблем, аргументувати свої думки та приймати рішення. Наприклад, під час вивчення базових понять програмування діти можуть вирішувати завдання, пов'язані з їх повсякденним життям, наприклад, створювати програми для розрахунку вартості покупок або графіку розкладу дня.

- **Збільшення мотивації** – використання реальних прикладів у навчанні інформатики допомагає збільшити мотивацію учнів. Коли діти бачать, що вони можуть застосовувати отримані знання у реальному житті, це стимулює їх навчання та бажання розвиватися в цій сфері. Мотивовані учні активніше залучаються до уроків, підвищують продуктивність і досягають кращих результатів.

- **Закріплення знань** – використання реальних прикладів допомагає учням закріпити отримані знання. Коли діти бачать, як можуть використовувати інформатичні навички у реальному житті, це допомагає їм краще засвоювати матеріал і відчувати його значущість.



Ми повністю підтримуємо думку видатної науковиці О.Я. Савченко, яка вважала, що для того, щоб підготувати учнів до життя, суспільно-корисної праці, школа повинна особливу увагу звертати на ті питання програми, з якими можуть зустрічатися її вихованці в житті [7]. В цьому ми вбачаємо практичну спрямованість навчання інформатики. Також підвищенню ефективності навчання інформатики сприяє розв'язування задач практичного змісту, а звернення до прикладів із життя і навколишньої дійсності полегшує вчителю організацію цілеспрямованої навчальної діяльності учнів.

Таким чином, інтеграція навчального матеріалу з різних предметів, як правило, відбувається навколо певного об'єкту або явища, для вирішення міжпредметних завдань або з метою створення творчого продукту. Проте під час інтеграції існує ризик, що деякі предмети можуть втратити значущість або недостатньо розвиватися порівняно з іншими. Важливо забезпечити баланс між предметами та гарантувати, що всі аспекти навчання отримують відповідну увагу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Застосування інформаційних технологій стає особливо важливим у контексті інтегрованого навчання в початковій школі, де поєднання різних дисциплін у навчанні має великий потенціал для розвитку учнів. Інтеграція у навчальному процесі початкової школи має безсумнівний потенціал для розвитку комплексних навичок та глибокого розуміння. Однак труднощі та виклики, пов'язані з розробкою програм, підготовкою вчителів, організаційними аспектами, оцінюванням та балансуванням предметів, вимагають уважного вивчення і вирішення.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник / уклад.: Н.Б. Ларіонова, Н.М. Стрельцова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
2. Костюк Н.Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. К.: Вища школа, 1998. 327 с.
3. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань // Рідна школа. 2002. № 5. С. 33 – 36.
4. Большакова І., Прістінська М. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи: Режим доступу: Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2) | Нова українська школа (nus.org.ua)
5. Імбер В.І. Комп'ютерна грамотність та інформаційна безпека дітей молодшого шкільного віку на уроках інформатики: дуальний підхід. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. Вип. 46. С. 17–21.
6. Білоус О., Величко О. Інтеграційні процеси на уроках інформатики в початковій школі // Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи: колективна монографія / за ред.: Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими, О.В. Ковальчук, С.З. Романюк. К.: Міленіум, 2021. 248 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.

УДК 796.42(07)

Георгій КУЗЬМІНСЬКИЙ

РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.

У статті обґрунтовано особливості розвитку приватної вищої освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). На основі аналізу праць науковців визначено та обґрунтовано головні тенденції розвитку приватної вищої освіти України в означений історичний період.

Ключові слова: *приватна освіта, приватна вища школа, етапи розвитку, Україна.*

Постановка проблеми. Процеси соціально-економічних, суспільно-політичних, культурних трансформацій, інтеграції Української держави до європейського та світового співтовариства зумовлюють необхідність реформування вищої освіти, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців різного профілю, формування компетентної, конкурентоспроможної особистості з високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, моральних рис, громадянської позиції. Особливого значення в умовах становлення ринкової економіки та розвитку інформаційної культури набуває відродження й поширення в Україні приватної вищої освіти, яка у взаємодії з державною сприяє задоволенню соціально-економічних потреб суспільства та особистісних запитів молоді. Заснування закладів вищої освіти недержавної форми власності дає змогу відкривати нові спеціальності відповідно до потреб ринку та забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців різного профілю, розвивати їхні освітні потреби й професійні інтереси.

Аналіз досліджень і публікацій. Тенденції реформування вищої освіти, філософські засади, історичні й соціокультурні аспекти її розвитку досліджують українські вчені: В. Андрущенко, В. Астахова, Б. Братаніч, М. Згуровський, І. Зязюн, І. Каленюк, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Лугай, О. Навроцький, С. Ніколаєнко, В. Огаренко, М. Романенко, П. Таланчук, В. Шинкарук та ін.



Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей розвитку приватної вищої освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Приватна вища освіта України потребує чіткого визначення освітньої парадигми, розробки філософських засад і підходів до організації діяльності приватних ЗВО, оскільки відрізняється за своїм змістом та наповненням від державної й виконує дещо інші функції. Д. Кучеренко зазначає, що приватний сектор як складова частина системи освіти виконує такі функції: виховну, пізнавальну, навчальну та розвивальну. Водночас приватному як і державному сектору належить важлива роль у виконанні таких специфічних функцій: як економічної (сприяння зростанню доходів населення, підвищенню продуктивності праці, забезпеченню економічного зростання країни тощо) та соціальної (вплив на соціальну структуру суспільства, зменшення соціального розшарування тощо) [4, с. 11].

Характерні особливості приватної вищої освіти на відміну від державної – це:

- надання освітніх послуг на платній основі;
- заснування ЗВО у великих освітніх центрах і містечках з недостатнім рівнем розвитку освіти;
- здійснення критичного моніторингу потреб ринку праці;
- пропонування освітніх послуг у контексті розвитку підприємництва і ринкових відносин;
- орієнтація на спеціальності, що мають найбільший попит на ринку праці й не потребують значних затрат;
- забезпечення доступності вищої освіти для усіх зацікавлених осіб;
- фінансова незалежність від держави.

Представники демократичних сил України дбали про незалежність держави та надання українській мові статусу державної, водночас освітні питання залишилися на другому плані. На думку К. Хіца та А. Василюк, проблеми освіти не стали в Україні силою, яка б об'єднувала демократів та сприяла успіху в соціально-економічних перетвореннях, а реформи освіти не були суспільним пріоритетом, оскільки вважалося, що рейтинг освіти і так високий [3, с. 113].

Глобальні економічні й політичні трансформації кінця 80-х рр. ХХ ст. стали вирішальними в розвитку вищої освіти України. Цей період визначається формуванням демократичного суспільства, пріоритетами якого є: національне виховання, гуманізм, повага до духовних цінностей, індивідуальних особливостей кожної людини. Розбудова нової державності зумовлює реформування структурного кризового стану освіти, що завжди відображає найголовніші цивілізаційно-культурні ознаки країни, модернізується відповідно до потреб суспільного життя, соціальних змін, економічних можливостей. Для знаходження виходу з кризової ситуації в освіті суспільство звертається до сфери філософії [7, с. 13].

Зважаючи на ситуацію, що склалася в Україні на початку 90-х рр. (тотальна криза в економіці, дефіцит продовольчо-промислових товарів, тощо), зрозумілим є байдуже ставлення українського суспільства до недостатньо розвинутої системи вищої освіти, обмеженого попиту на здобуття вищої освіти. Однак громадськість України стала свідомою того, що чинна керівна система потребує змін, так само як і форма правління, ринкові відносини, статус держави на світовій арені, ідеологія.

Першим кроком до реформування усіх сфер життя стало проголошення восени 1990 р. Верховною Радою УРСР «Концепції переходу Української РСР до ринкової економіки», що

започаткувала легалізацію приватної власності та демократизацію освітньої галузі. Побутувала думка, що приватизація не може вплинути на сферу освіти, оскільки та є монополією держави. Однак, як засвідчує досвід економічно розвинутих держав, ринкові відносини неминуче проникають у систему освіти, а сама вона зорієнтована на наявні у суспільстві соціальні групи, їх інтереси [5, с. 43].

Із проголошенням незалежності України професійна орієнтація ВНЗ та їх кадровий потенціал потребували змін. Оскільки у системі вищої освіти України наприкінці 80-х рр. існувало майже 500 спеціальностей, більшість з яких були технічного спрямування, тому понад 60 % осіб з вищою освітою мали диплом із формулюванням «інженер» чи «технолог». Як наслідок, на початку 90-х рр. найбільш недоступними були соціальні, гуманітарні, медичні спеціальності, а з розвитком ринкових відносин зросла потреба у фахівцях економіки.

З огляду на те, що держава була неспроможною профінансувати розвиток вищої освіти, відкрити нові спеціальності для задоволення соціально-економічних потреб суспільства та особистісних прагнень молоді, а державні ВНЗ не мали змоги швидко подолати нераціональну структуру підготовки кадрів та миттєво зреагувати на запити, продиктовані ринком праці, то за розв'язання цих проблем взялися приватні особи, здебільшого викладачі-новатори державних ВНЗ. В Україні, на відміну від Польщі, цей процес почався практично без жодної нормативно-правової бази і державної підтримки. Перші приватні ВНЗ в Україні появились ще у 1989 р., а саме: Міжрегіональна академія управління персоналом, Міжнародний інститут менеджменту (м. Київ), Київська духовна академія і семінарія Української православної церкви. Кількість недержавних ВНЗ, що самочинно оголосили себе самостійними навчальними закладами без контролю Міністерства освіти, почала швидко зростати. Згідно з твердженням Дж. Стетара, американського



дослідника приватної вищої освіти України, поява недержавного сектора у системі вищої школи викликало значну стурбованість у Міністерстві освіти та серед ректорів державного сектора [8, с. 16]. Проте було зрозумілим, що освіта, як і саме суспільство і культура, неминуче буде модернізована й демократизована. Тому державні органи не припиняли діяльності нових недержавних ВНЗ.

З 1991 р. процес відкриття недержавних ВНЗ поступово почав одержувати правову базу. Нормативні документи і закони («Про власність», «Про підприємництво», «Про підприємство в Українській РСР», «Про освіту») давали змогу розвиватися альтернативній державній вищій освіті.

Аналіз праць дослідників приватної освіти і статистичних показників, не дає можливості встановити остаточну кількість приватних ВНЗ України на початку 90-х рр., оскільки не велася їхня централізована реєстрація. З 1992 р., коли була створена Міжвідомча акредитаційна комісія, почався процес державного визнання приватних ВНЗ; без отримання ліцензії від Міністерства освіти ВНЗ не мав права проводити набір студентів. У вересні 1993 р. було створено Асоціацію вищих навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності, яка мала за мету: захист інтересів закладів освіти України недержавної форми власності; представлення їхніх інтересів у всіх органах державної виконавчої влади та органах місцевого самоврядування; здійснення контролю за діяльністю приватних закладів вищої освіти.

За останнє десятиріччя тенденція розвитку приватної вищої школи України змінилася; призупинився ріст кількісних показників; розпочався процес розвитку якісних характеристик вищої приватної освіти (посилення контролю за якістю навчання, застосування інноваційних методів навчання, відбір студентів на основі їх знань, збільшення контингенту академічних працівників, зростання кількості науково-дослідницьких робіт, тощо). Досягнути якісних змін можливо на підставі філософського підґрунтя, що визначає теоретичні засади розвитку приватної вищої освіти України.

З'ясовано, що у навчально-виховному процесі приватних ВНЗ України з метою формування культурного фахівця кардинально змінюється зміст навчання відповідно до принципів гуманістичної парадигми (відмова від технократизму, авторитарної педагогіки, екологічного невігластва), надається пріоритетність гуманітарній культурі, модифікується роль гуманітарних дисциплін у навчальному процесі (присотування гуманного начала до технічних, природничих наук), розкривається творчий потенціал кожного учасника освітнього процесу. Ю. Алексєєв стверджує, що метою гуманітаризації освіти є формування особи з багатим культурним і інтелектуальним потенціалом [1, с. 87]. Шляхом гуманітаризації освіти передбачається вплинути на увесь зміст професійної підготовки, а викладання будь-якої дисципліни повинно мати гуманітарний характер.

Приватними ВНЗ України розроблено основи концепції розвитку приватної освіти, девіз якої «Освіта. Інтелегентність. Культура». Головними принципами цієї концепції є принципи: соціальної детермінації; гуманізації і психологізації; компетентності і наукової діяльності; спадкоємності, неперервності і перспективності; принцип колективізму і корпоративності. Їх дотримання – необхідна умова стабільного розвитку недержавної вищої освіти. Вважаємо, що висвітлені принципи діяльності недержавних ВНЗ якнайповніше відповідають засадам сучасної філософії освіти. Н. Резанова доводить, що сучасна недержавна освіта більшою мірою намагається витримати рівновагу у розв'язанні подвійного завдання: готувати людину, здатну ефективно функціонувати у сучасному суспільстві, та одночасно змінювати саму себе і наявне буття [6, с. 11]. У багатьох приватних ВНЗ створюються усі умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, що може навчатися упродовж життя; формуються і розвиваються цінності громадянського суспільства; навчально-виховний процес організовується із урахуванням філософії освіти, педагогічної теорії, соціальної практики; впроваджуються інформаційні технології навчання, сучасні методи проведення занять. Приватні ВНЗ дотримуються найрізноманітніших концепцій виховання – від технократичних до гуманістично-ліберальних

Водночас варто зауважити, що не усі приватні вищі заклади освіти України здійснюють науково-освітню діяльність відповідно до принципів нової філософії освіти, вимог європейської освіти, суспільства знань, державних стандартів, тому не проходять процесу акредитації, припиняють діяльність.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, доходимо висновку, що приватні ЗВО почали розвиватися і ставати важливою ланкою у системі вищої освіти України. Від початку відродження і до сучасного етапу розвитку кількість недержавних ЗВО зростає суттєво, що, відповідно, спричинило збільшення кількості їхніх студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєв Ю. М. Україна : освіта і держава (1987–1997). К. : Експрес-об'ява, 1998. 110 с.
2. Концепція переходу Української РСР до ринкової економіки. *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1990. № 48. С. 632.
3. Корсак К. Приватний сектор світової вищої освіти у вирі суперечливих тенденцій. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 111–117.
4. Кучеренко Д. Г. Динаміка розвитку приватного сектору вищої освіти в Україні за останнє десятиліття. *Вища освіта України у національному і глобальному контекстах* : Збірник наукових праць. Проект «Громадянська освіта». Яготин, МАУП, 2005. С. 134–143.
5. Огаренко В. М. Недержавна вища освіта в Україні : перше десятиліття : Історичний нарис. Запоріжжя, 2000. 162 с.
6. Резанова Н. О. Інститут недержавної освіти як чинник формування особистості: (соціально-філософський аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03. Запоріжжя, 1999. 18 с.
7. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс. К. : Знання України, 2005. 676 с.
8. Стетар Дж. Оновлення та реформа вищої школи: приватна вища освіта в Україні у 1991 – 1996 рр. К., 1996. 32 с.



УДК 371.123

Богдана КУРІПКО

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

У статті висвітлено суть поняття «комунікативна компетентність», проаналізовано психолого-педагогічну літературу, визначено основні аспекти проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Розглянуто способи формування комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікація, компетентність, комунікативна компетентність майбутніх педагогів, професійне мовлення педагога, інтернет-ресурси.

Постановка проблеми. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів є ключовою задачею в освітньому процесі, оскільки вони мають важливе значення в спілкуванні зі своїми учнями, колегами та батьками. Проте існує низка труднощів та викликів, пов'язаних із цим процесом, які вимагають уваги та вивчення. Основні аспекти проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів передбачають такі положення:

1. Багатомовність та мовні бар'єри, пов'язані з необхідністю спілкуватися з учнями, які володіють різними мовами та культурами. 2. Навички активного слухання: учителі мають розвивати навички слухання, які дозволяють їм ефективно сприймати потреби та інтереси учнів і співпрацювати з ними. 3. Міжособистісні конфлікти: учителі повинні вміти розв'язувати конфлікти та сприяти згуртованості учнівського колективу. 4. Використання новітніх комунікаційних технологій: в епоху цифрового розвитку педагоги мають володіти навичками використання сучасних інструментів та платформ для ефективного спілкування та навчання [3].

Розв'язання цих проблем передбачає розробку спеціальних навчальних програм, підготовку вчителів до використання інноваційних підходів та методів, а також створення сприятливого середовища для розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів залишається однією з актуальних, оскільки її рішення має велике значення для якості освіти та соціального розвитку суспільства, адже сучасне суспільство вимагає високого рівня комунікативних навичок у професійній діяльності. Ефективним засобом формування комунікативних компетентностей майбутніх педагогів є використання інтернет-ресурсів. Інтернет-технології відкривають безмежні можливості для доступу до інформації та спілкування, сприяючи розвитку комунікативних навичок.

Розв'язання цієї проблеми вимагає розробки й впровадження відповідних педагогічних підходів та програм, які сприяють раціональному та продуктивному використанню Інтернет-ресурсів для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних та вітчизняних науковців до проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів засобами інтернет-ресурсів.

Проблема розвитку комунікативних компетентностей педагогів не є новою. Її досліджували в різних аспектах як вітчизняні, так і сучасні вчені: із психологічної позиції (С. Рубінштейн, Л. Виготський, І. Синиця та ін.); із психолінгвістичного погляду (О. Леонтьев та ін.); лінгвістичного (Л. Мацько, Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.); педагогічного (С. Тихеева, О. Ушакова та ін.); лінгводидактичного (А. Богущ, О. Біляєв, М. Вашуленко та ін.). Формуванню комунікативної культури майбутніх фахівців приділили увагу у своїх працях також такі вчені, як М. Буланова-Топоркова, Н. Волкова та ін [2].

Основні напрями формування сучасної освіти в інформаційно-технологічному суспільстві активно досліджували та досліджують вітчизняні та сучасні вчені (В. Биков, Р. Гуревич, Н. Морзе та ін.). Формування комунікативної компетентності педагогів засобами інтернет-ресурсів розглянуто в роботах В. Руденка, Ю. Дорошенка, Л. Калініної та ін. Специфіку інновацій сучасної освітньої системи під впливом розвитку інформаційних технологій досліджували такі науковці, як С. Гончаренко, Л. Ващенко, Б. Мельниченко [2, С. 85–86].

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів із застосуванням інтернет-ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікація – це двосторонній процес обміну інформацією для досягнення взаєморозуміння. Комунікативна компетентність – це складник життєвої компетентності, яка передбачає сукупність знань, умінь, навичок, пов'язаних з ефективним спілкуванням, зокрема володіння рідною та іноземною мовами, що пов'язано із знаннями, вміннями та навичками з використанням засобів комунікації.



Комунікативну компетентність розуміємо як навички ефективного спілкування, міжособистісної взаємодії, вміння слухати й виражати власні думки, а також урахувати потреби та погляди інших комунікаторів. Вона є важливою і для успішного вчителя, і для індивіда в будь-якій сфері життя [5].

Сформованість цієї компетентності може виявлятися на різних рівнях:

1). Початковий рівень (непевненість у власних засобах комунікації): педагог може мати обмежені навички в управлінні своїм мовленням, труднощі у встановленні контакту з учнями та колегами; мати обмежений словник та використання мовних засобів, що зумовлено відсутністю багатства словникового запасу та невмінням використовувати різні мовні засоби для висловлення своїх думок.

2). Середній рівень (основні навички комунікації): педагог уміє встановлювати контакт з учнями та колегами, висловлює свої думки впевнено; має розвинене мовлення та вміє слухати; може виразно висловлювати свої думки, водночас уважно слухає співрозмовників та реагує на їхні сигнали.

3). Високий рівень (глибоке розуміння міжособистісної комунікації): педагог здатний аналізувати комунікаційні ситуації та розуміє вплив мовлення, тону голосу, жестів та міміки на співрозмовників; ефективно використовує комунікаційні стратегії, що передбачені для взаємодії з різними типами співрозмовників та в різних ситуаціях; майстерний у взаємодії з учнями та колегами – володіє широким спектром методик спілкування та виявляє високий рівень емпатії та адаптивності до індивідуальних потреб співрозмовників; має автоматизовані навички та постійно їх удосконалює, завжди відкритий до нових ідей та методик комунікації.

Розвиток комунікативної компетентності вчителя відбувається поступово, від початкового рівня до високого, і вимагає постійного самовдосконалення, практики та вивчення нових аспектів міжособистісної комунікації. [1, С. 103].

Формування комунікативної компетентності у педагога є важливим складником професійної підготовки й має кілька важливих чинників:

1. Ефективна взаємодія з учнями: комунікативні навички педагога допомагають у встановленні сприятливого зв'язку з учнями, що передбачає здатність чітко висловлювати думки, слухати уважно, створювати сприятливу атмосферу для розвитку довіри та ефективного взаємодії в освітньому процесі.

2. Створення стимулювального освітнього середовища: комунікативно компетентний педагог може створити атмосферу, де учні відчувають затишок та змогу вільно висловлювати свої думки та ідеї, що сприяє активному навчанню та розвитку креативності.

3. Управління класом: комунікативні навички допомагають педагогові ефективно управляти класом, розв'язувати конфлікти та підтримувати дисципліну, не порушуючи стосунки з учнями.

4. Сприяння розвитку учнів: педагог із розвинутою комунікативною компетентністю може здійснювати індивідуалізований підхід до кожного учня, зокрема, урахувавши їхні потреби та стилі навчання, що сприяє кращому розумінню учнів і допомагає підтримувати їхній особистісний розвиток.

5. Спілкування з батьками та колегами: комунікативні навички необхідні для ефективного спілкування з батьками учнів та співробітниками школи, що сприяє плідній співпраці та створенню сприятливого середовища для учнів.

6. Адаптація до нових технологій та форм спілкування: сучасний світ вимагає від педагога вмілого використання різних інформаційних технологій та мережевих ресурсів для комунікації. Розвинуті комунікативні навички допомагають легко адаптуватися до нових форм спілкування [1, С. 104].

Інформатизація освіти вимагає від вчителя високого рівня комунікативної компетентності. Вчитель в умовах жорсткої конкуренції завдяки Інтернет-ресурсам має бути готовим повноцінно реалізувати нові ідеї, використовувати ці ресурси з метою доступу до інформації, її визначення, організації, обробки, оцінки, а також її створення й передання, щоб успішно жити й працювати в сучасних умовах інформаційного суспільства.

Однією з основних особливостей використання Інтернет-ресурсів у формуванні комунікативної компетентності майбутніх педагогів є доступність інформаційних навчальних джерел та інструментів, які сприяють активному та ефективному процесу навчання [4].

Використання інтернет-ресурсів сприятиме формуванню комунікативної компетентності майбутніх педагогів за певних умов:

1. Доступ до різноманітних інформаційних джерел: Інтернет надає миттєвий доступ до великої кількості інформації з різних джерел, що допомагає майбутнім педагогам розширювати свої знання та бути обізнаними про актуальні теми в галузі комунікації.

2. Онлайн-навчання: Інтернет-платформи та онлайн-курси дають змогу навчатися комунікативним навичкам в інтерактивному режимі. Вони містять відеоуроки, вправи для розвитку мовлення та інтерактивні сценарії для покращення навичок.

3. Соціальні мережі та онлайн-форуми дозволяють спілкуватися з людьми з різних країн та культур. Це допомагає майбутнім педагогам розуміти міжнародний контекст спілкування.



4. Робота з мультимедійним контентом: використання відео-, аудіо- та графічних матеріалів з Інтернету допомагає майбутнім педагогам розробляти навички використання мультимедійних засобів для ефективного спілкування та навчання [2].

Названі фактори роблять використання Інтернет-ресурсів корисним для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, допомагаючи їм отримати доступ до різноманітних ресурсів та розвивати важливі навички в сучасній світовій комунікації.

Зауважимо, що використання Інтернет-ресурсів зумовлене викликами, зокрема забезпеченням інформаційної безпеки, відкиданням недостовірної інформації, а також балансуванням між онлайн- та офлайн-життям. Дослідження в галузі використання Інтернет-ресурсів для формування комунікативної компетентності допомагають ідентифікувати оптимальні підходи та найкращі практики, а також розробляти стратегії для розв'язання цих викликів.

Використання Інтернет-ресурсів дозволяє майбутнім педагогам активно вдосконалювати свої комунікативні навички, розширювати знання та знаходити нові шляхи для розвитку своєї професійної комунікативної компетентності.

Загалом використання Інтернет-ресурсів може виявитися корисним для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, однак вимагає обачності та інтеграції в більш широкий контекст професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Дослідження щодо використання інтернет-ресурсів для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів засвідчують важливість цього напрямку в сучасній освіті. Інтернет-ресурси надають миттєвий доступ до різноманітних інформаційних джерел, навчальних платформ та мультимедійних ресурсів, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Дозволяє майбутнім педагогам вивчати комунікативні навички в інтерактивному режимі та набувати практичний досвід в онлайн-середовищі. Мережевий досвід та спілкування з людьми з різних країн допомагають розвивати міжнародну комунікативну компетентність та розуміти різні культури.

Перспективи наступних досліджень убачаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань подальшого застосування інтернет-ресурсів для формування комунікативних навичок педагогів. Подальшого вивчення потребують способи використання інтернет-ресурсів для формування комунікативних компетентностей майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Десятов Д.Л. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні історії. Харків: Основа, 2011. С.103-104
2. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності: навчально-методичний посібник – Ніжин, 2004. С. 85–86.
3. Петрів Т. Інформаційні процеси в контексті глобалізації. Київ: Грамота, 2003. 322 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с.
5. Складові комунікативної компетентності педагога. *Основа: веб-сайт.* URL : <https://osnova.com.ua/skladovi-komunikativnoi-kompetentnosti-pedagoga/>(дата звернення: 18.10.2023).

УДК 373.5.

Ігор ЛУНКАН

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцова Т. О.

У статті представлено ретроспективний аналіз феномену «успіх», «соціально успішна особистість», зазначено, що для формування процесу соціально успішної особистості необхідно створювати необхідні умови з метою організації цього процесу. Окреслено вміння і навички, якими має володіти соціально успішна особистість: соціальна активність, мобільність, самостійність прийняття рішення, ініціативність, усвідомлення успішності як власної цінності, вміння діяти в умовах змінюваного середовища.

Ключові слова: *успіх, соціально успішна особистість, соціалізація, соціальна активність, рівень домагань, відповідальність, середовище, суспільні вимоги, життєдіяльність.*

Постановка проблеми. Позитивна соціалізація здобувачів освіти є одним із важливих пріоритетів системи освіти взагалі та позашкільної зокрема. Не випадково, проблема формування успішної особистості є актуальною з огляду на розвиток нової світоглядної парадигми сучасного українського суспільства. Адже



модель підготовки компетентного учня, сучасні життєві реалії потребують нового мислення, витонченої культури діяльності, якісної освіти, що є динамічною, інноваційною, продуктивною.

Сучасний школяр відповідатиме вимогам сьогодення, якщо допомоги йому в підготовці до майбутнього життя. «Формуючи особистість, здатну до самоосвіти, до самостійного вирішення особистих і глобальних проблем, до творчості, саморозвитку і самореалізації, як стверджують у своєму дослідженні автори Т. Федорченко та В. Оржеховська, – школа створює платформу для успішного старту» [8, с. 270–271]. Тобто, це таке становлення, що характеризується особистість як мобільну на ринку праці, спроможну до свідомого особистісного, духовно-світоглядного вибору, що володіє базою різного роду компетентностей та здатна інтегрувати їх до рівня суспільних вимог на різних рівнях. Це є доказом нагальної потреби у дослідженні «... засад ... успішності з точки зору узгодження особистісних та суспільних вимог, пошуку ефективних критеріїв оцінки та прогнозування можливих наслідків успішної діяльності» [7, с. 138].

Не останню роль у цьому процесі відіграють соціально успішні особистості, які здатні самостійно визначати цільову спрямованість та реалізовувати її, впевнені у власних силах, опанували конструктивними стратегіями комунікації, є соціально ініціативними та соціально активними, з належним рівнем відповідальності за особистісні та колективні результати, чітко усвідомлюють наслідки власної життєдіяльності, поважають себе та оточуючих, формують власний імідж.

Аналіз досліджень і публікацій. У багатьох країнах світу соціальна успішність вже давно є однією з найбільш значущих соціокультурних установок людини, універсальним мотивом життєвої самоідентифікації особистості. Саме дослідженням аспектів проблематики таких феноменів, як «успіх», «успішність» та «соціальна успішність» займалися: Д. Макклелланд (механізми формування установки на успіх у великих і малих групах), В. Фрідріх, А. Хофман (поведінка, спрямована на успіх як окремий вид людської діяльності), Дж. Аткинсон (мотив прагнення до успіху і мотив уникнення неспіху), Ю. Орлов (потреба в досягненні успіху як одна з фундаментальних соціальних потреб людини).

Успішність асоціюється з активністю людини і неможлива без діяльності, вираженої через акт творіння (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Родіна та ін.); відображає зовнішній аспект життя, виражений в соціально-економічних показниках (Т. Конохова, О. Якутіна, Н. Нефедова, Г. Мазілова); відображає стереотипний образ успішної людини (А. Джексон, Н. Розенберг, Дж. Максвелл, Б. Ньюмен, О. Вострікова), внутрішні ресурси та зовнішні умови досягнення успішності (О. Таранова, Н. Деєва, К. Левін, А. Хофман); виступає результатом життєдіяльності (В. Ямницький, С. Максименко, Т. Титаренко, В. Татенко, Л. Сохань) і рівнем соціалізованості індивіда (Г. Андреева, Л. Кубишкіна); є джерелом задоволеності процесом життя та душевного благополуччя (М. Салігман, Р. Раян, Е. Десі, А. Маслоу, Ж. Вірна, Л. Куліков, Р. Шаміонов).

Проблему *соціально успішної особистості* розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, такі як О. Асмолов, О. Даценко, Н. Калініна, І. Лаврент'єва, В. Москаленко, В. Нечерда, Ю. Орлов, В. Пятуніна, О. Хомич та інші. Природу успіху, уявлення про соціально успішну особистість як про таку, що наділена великим прагненням до самореалізації в усіх сферах свого існування, розкрито у працях вчених Дж. Аткинсона, С. Мадді, Д. Макклелланда, А. Маслоу.

Мета статті. Здійснити ретроспективний аналіз феномену «успіх», «соціально успішна особистість» та визначити вміння і навички, якими має володіти соціально успішна особистість.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Розуміння природи успіху та успішності особистості можна простежити через супутні категорії діяльності, волі, спрямованості до досягнення, продуктивності, самоефективності та ін. Зазвичай у сучасних дослідженнях проблеми використовуються різні терміни, узгодженість між якими на сьогоднішній момент є предметом розширених наукових дискусій. Навіть семантично близькі категорії «успіх» та «успішність» не мають чітко розмежованого характеру. Успіх, як правило, виражає ситуативну результативність діяльності, орієнтовану на досягнення актуальної мети, тоді як успішність – стала якість особистості; систему психічних властивостей, стратегію та оцінку життєдіяльності в цілому.

Успіх у «Новому тлумачному словнику української мови» визначається як «позитивний наслідок роботи, справи, як значні досягнення, удача, фурор, тріумф, перемога, виграш; визнання кимось чий-небудь позитивних якостей, особливостей» [5, с. 648]. Подібне визначення можна також знайти й у «Короткому тлумачному словнику української мови», там успіх розглядається як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом. В інших словниках «успіх» визначається то як удача в досягненні чогось, то як суспільне визнання, то як чудові результати в роботі чи навчанні.

Ми враховуємо позицію В. Іваницького, який зазначає, що успіх пов'язаний із часом, бо походить від слова «достигнути» («стиглий», «вистигати»), що вказує або на зрілість людини, або на вміння бути моторною, першою. Цю ідею підтримує та розвиває Г. Болотіна, яка вказує, що слово «успіх» утворено в старослов'янській мові від дієслова «дозрівати» й означає: 1) позитивний результат, успіх у досягненні чогось, кінцеву мету; 2) суспільне визнання, де важливо прагнути до чогось, встигати, реалізувати задумане. Встигати ж – це мати успіх, удачу, досягати бажаного.



Успіх як психолого-педагогічне явище пов'язано із соціальною природою людини, з виявом її сутнісного начала. Для нормального розвитку особистості необхідною є динамічна рівновага у процесі її взаємодії із суспільством. Водночас переживання успіху є цілком суб'єктивним явищем, яке лише частково стосується зовнішніх, соціальних аспектів життєдіяльності людини.

Дослідники О. Михайличенко, О. Романовський, аналізуючи поняття «успіх», визначають його як розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаної мети у своєму житті, організовуючи відповідним чином свою енергію, зусилля, знання і здібності. Дослідниця А. Велика зазначає, що «успіх» – це особистісно значуще навчальне досягнення, пов'язане із соціальним визнанням і переживанням радості. Успіх передбачає цільову об'єктивність і характеризується реальною творчою діяльністю людей. Таким чином, успіх можна охарактеризувати як динамічний творчий процес, де гармонійне ставлення людини до природи, суспільства, до самого себе приводить до створення особистістю матеріальних і духовних цінностей. При цьому особистості важливо, щоб її успіх був обов'язково визнаний іншими, знайшов громадське схвалення, адже основа успіху знаходиться у сфері потреб людини, де переважає й інтегрує потреба злитися із соціумом і одночасно виділитися в ньому [5, с. 122–123].

Узагальнюючи зазначені трактування, можна стверджувати, що поняття «успіх» визначається як удача в діяльності, що має суспільну значущість та визначається і приймається соціумом. Саме таке розуміння успіху відображає бажання людини не тільки злитися з суспільством, але й бути відзначеним і визнаним у ньому, отримати оцінку своїх дій. Потреба у визнанні пов'язана з прагненням людини бути відзначеною іншими людьми, бути значущою і цінною для них. Для кожної людини є важливою увага з позиції інших людей, визнання її своєрідності, як носія своєрідних неповторних рис [5, с. 209].

Ряд науковців стверджує (Л. Грень, В. Михайличенко, О. Романовський), що успіх виступає засобом досягнення успішності, й на основі цього визначають умови його ефективності, коли він: 1) представлений усім розмаїттям умов і способів для його створення; 2) формується на всіх етапах взаємодії вчителя та учнів; 3) реалізується педагогом з урахуванням особливостей і здібностей кожного вихованця при організації пізнавальної діяльності; 4) сприяє переведенню освітнього процесу з рівня педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії [5, с. 210–211].

Успішність зумовлюється взаємодією всіх учасників навчально-виховної діяльності і залежить від сукупності об'єктивних та суб'єктивних обставин. Г. Тульчинський вважав, що успішність із соціально-психологічної точки зору – це оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих особистість людей, самої особистості і результатами діяльності, з психологічної точки зору – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями (із рівнем домагань), або навіть перевершив їх (А. Маслоу, М. Д'яченко, Л. Кандилович); з педагогічної точки зору – є певним цілеспрямованим поєднанням психолого-педагогічних прийомів та умов, які сприяють усвідомленому включенню кожного суб'єкта в активну навчальну діяльність залежно від індивідуальних можливостей.

Успішність, як стверджує О. Даценко, асоціюється з активністю людини і неможлива без діяльності, вираженої через акт творіння (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Родіна та ін.); відображає зовнішній аспект життя, виражений в соціально-економічних показниках (Т. Конюхова, Г. Мазілова); відображає стереотипний образ успішної людини (А. Джексон, Н. Розенберг, Дж. Максвелл, Б. Ньюмен, О. Вострікова), внутрішні ресурси та зовнішні умови досягнення успішності (О. Таранова, Н. Деева, К. Левін, А. Хофман); виступає результатом життєдіяльності (В. Ямницький, С. Максименко, Т. Титаренко, В. Татенко, Л. Сохань) і рівнем соціалізованості індивіда (Г. Андреева, Л. Кубишкіна); є джерелом задоволеності процесом життя та душевного благополуччя (М. Салігман, Р. Раян, Е. Десі, А. Маслоу, Ж. Вірна, Л. Куліков, Р. Шаміонов) [1, с. 9–10].

В особистісній площині успішність розуміється як ресурс активності, ідентифікує людину як самоефективного, самодостатнього суб'єкта, який постійно розвивається, несе відповідальність за свій вибір, характеризується мотиваційною спрямованістю, рефлексивністю, здатністю до самоорганізації та перетворень умов буття (О. Чиханцова, Л. Деметій, Н. Головчанова та ін). Досить часто поняття «успішність» асоціюється з кар'єрним зростанням та самореалізацією у професійній сфері (Д. Холл, Д. Чендлер, І. Арендачук, С. Максименко). Це пов'язано з тим, що успіх розглядається як факт, що закріплений в ціннісному, культурно-історичному досвіді конкретної спільноти. Однак успішність виявляється не лише на рівні соціального визнання результатів, а й на рівні ставлення самої особистості до них, що опосередковане системою аксіологічних механізмів, смисложиттєвих орієнтацій, перспектив саморозвитку та ін. Це дозволяє розглядати успішність як суто індивідуально-психологічне утворення, що має значення, в першу чергу, для самої людини; особливу комплексну характеристику особистості, провідний параметр оцінки її життєдіяльності, важливий для неї самої та оцінюваний її соціальним оточенням.

Успішність є свідченням верифікованого суб'єктивного досвіду, який відображає якість як самої особистості, так і її життя в цілому. На думку О. Поліванової успішність розглядається в двох значеннях: як



«...особистісне переживання досягнення мети, що відповідає вимогам діяльності та знанням суб'єкта про способи отримання результату; як характерологічна особливість, яка висвітлює людину точки зору ефективної життєвої самоорганізації» [6, с. 19].

В успішності відображаються такі результати життєдіяльності, які мають соціальне визнання, є вагомими для самої людини і значно перевершують досягнення інших. О. Даценко у цьому контексті зазначає про зовнішній аспект успішності до якого належить матеріальне і соціальне благополуччя, і внутрішній – відчуття гармонічності свого життя, задоволеність від набутих благ, позитивне світосприймання, відсутність відчуття нереалізованості, непотрібності в житті [1, с. 12]. В уявленнях автора успішність є синергетичним утворенням суть якого полягає в досягненні найвищого результату при найменших витратах сил, енергії та часу і отриманні при цьому максимального задоволення у процесі співвіднесення своєї діяльності з індивідуальними, духовно-моральними цінностями. Саме поняття лежить на перетині таких психологічних категорій як активність, воля, діяльність, адаптація, саморегуляція, самоврядування, цілепокладання та ін. і відображає людину як суб'єкта досягнень. У прагненні до успіху, особистість висуває вимоги до рівня, якості, способу своєї активності, застосовує накопичений досвід, виявляє власні здібності.

На думку О. Міщенко, категорію успішності потрібно розглядати під двома кутами зору: соціальним, коли досягнення відповідає (не відповідає) нормам, критеріям, оцінкам, які існують у певному суспільстві; та психологічним, що виявляється в таких способах самоздійснення, які виявляють людину як творця [3, с. 87].

О. Даценко, використовуючи результати ряду досліджень, наголошує на залежності успішності від соціального контексту існування, як механізм життєтворчої саморегуляції, основним призначенням якого є співвідношення зовнішнього та внутрішнього, розбудова меж взаємодії між індивідуальними смислами та цінностями і зовнішнім середовищем. При цьому основним критерієм її оцінки виступає, в першу чергу, стан задоволеності життям, його наповненість та відчуття щастя [1, с. 13–14].

Отже, успішність нерозривно пов'язана з рівнем домагань особистості, який є сполучною ланкою між метою та її наслідками; комплексом переживань щодо їх взаємовідповідності. В особистісній парадигмі успішність представлена як інтегративна властивість, що виражається в специфічних здібностях та розкриває людину як суб'єкта продуктивного існування. Здійснення життєдіяльності в певних обставинах поєднує в собі сукупність різноманітних якостей особистості, які розкриваються в різних актах, завдяки чому, людина наближається до мети, практично реалізовує концепцію життя, здатна до свідомої, креативної та відповідальної самоорганізації.

Успішність, з позицій Ю. Ільїної, як цілісне явище є здатністю особистості до саморозвитку та особистісного зростання, є процесом і результатом здійснення життєвого задуму та втілення смислів; вказує на яскравість та змістовність життя, його наповнення особистісно значущими цінностями та смислами; переживається як внутрішній комфорт, задоволеність, суб'єктивне благополуччя, щастя тощо [2]. Вона є свідченням ефективної реалізації життєвих планів, проєктів та стратегій; виступає регулятивним аксіологічним механізмом конструювання реальності завдяки своїм можливостям розширювати та якісно трансформувати як саму особистість, так і її життєвий простір; забезпечує здатність варіювати обставинами; зменшує залежність від зовнішніх умов; сприяє появі більшої свободи в глобальній, перспективній життєвій організації. В цій площині успішність виявляється як ресурсне утворення, використання якого може якісно змінити і саму людину і її життя. Це сукупність внутрішніх засобів, якими людина володіє і які доцільно використовує для забезпечення ефективної життєдіяльності та успішної самореалізації. Успішність є важливою складовою соціальної успішності особистості.

У працях класиків історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки Ш. Амонашвілі, Д. Дьюї, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Френе, С. Шацького, Р. Штайнера зазначено, що *соціальна успішність* – це якість, притаманна особистості, що досягла успіху у процесі навчання і виховання. Більш широко трактують феномен *соціальної успішності особистості* М. Батурін, С. Рубінштейн, Р. Шаміонов й ін., визначаючи його як переживання людиною стану задоволення, радості від досягнення високого результату в діяльності.

У контексті проблеми звертаємо увагу на те, що вчені О. Бодальов, Г. Марасанов, Н. Рототаєва розглядають *соціальну успішність*, як діяльну реалізацію особистістю прагнення знайти справу свого життя, що відповідає очікуванням суспільства. Дослідники доводять, що соціально успішна людина має цінні досягнення у соціально значущій діяльності, взаємодії і вирішення життєвих проблем. Формування соціально успішної особистості, як стверджують Т. Федорченко та В. Оржеховська, є важливим для визначення його цілей, свого майбутнього, а також уявлень про те, які шляхи є прийнятними для досягнення своїх мрій [9, с. 270].

Беручи за основу дослідження І. Лаврентьєвої [9], В. Оржеховської [8], І. Сингаївської [7], Т. Федорченко [6], О. Хомич [9] та ін., соціально успішну особистість ми розуміємо, як таку, яка у своїй



діяльності здатна створювати матеріальні та духовні цінності, позитивно змінювати себе та оточуюче соціальне середовище, прогнозувати наслідки своєї діяльності.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, в сучасному науковому просторі феномен успішності розглядається з точки зору інтеграції суб'єктивного та об'єктивного аспектів існування людини. На відміну від локального успіху, вираженому в конкретному результаті діяльності, успішність має більш масштабний характер. Вона є свідченням того, наскільки людина ефективно задіяна в процесах життєтворчості (прогнозування, планування, організація, здійснення, перетворення, оцінка, контроль). У своїй системній сутності вона виявляє тісні зв'язки із смисловими структурами особистості, спрямованими на глобальну життєорганізацію; виступає інтегральною якістю особистості, що висвітлює людину як суб'єкта результативності та життєвдосконалення.

У процесі теоретичного осмислення проблеми можемо зазначити, що соціально успішна особистість має володіти здатністю і готовністю до соціальної дії, соціальної активності та мобільності, набувати і виконувати пов'язані з ними соціальні ролі як життєвого, так і професійного вибору; самостійно планувати свою діяльність, приймати рішення і нести відповідальність за результати своєї діяльності; бути ініціативною; вміти працювати з різними джерелами інформації; бути здатною до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку; працювати в команді; дотримуватися здорового способу життя; вміти самостійно аналізувати життєві реалії; приймати відповідальні рішення; діяти в умовах перманентно змінюваного середовища.

Подальші перспективи дослідження проблеми полягають в обґрунтуванні педагогічних умов її ефективного формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даценко О. А. Психологічний аналіз концепту «успішність». *Загальна психологія. Історія психології*. Том 33 (72) № 5 2022 С. 9–14.
2. Ільїна Ю. М. Психологія успіху: онтологія проблематики. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/6.htm>
3. Міщенко О. О. Психологічні особливості уявлень особистості про економічно успішну людину. *Актуальні проблеми психології*. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Ніжин, 2013. Т. 11. Вип. 8. Ч. 2. С. 85–95.
4. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1998. – Т. 4. – 941 с.
5. Педагогіка успіху: підручник / О.Г. Романовський, В.Є. Михайличенко, Л.М. Грень. Х.: НГУ «ХІП», 2011. 368 с.
6. Поліванова О. Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2014. № 1099. Вип. 54. С. 19–22.
7. Сингаївська І. В. Теоретичний аналіз проблеми професійної успішності викладача вищого навчального закладу (Частина 1). *Правничий вісник Університету «КРОК»: Збірник наукових праць*. 2014. № 19. С. 137–144.
8. Федорченко Т. Є., Оржеховська В. М. Успішна особистість старшокласника у сучасному освітньому просторі. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік* / [За ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського]. Вип. 8. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 332 с. С. 265–272.
9. Хомич Олена, Лаврентьєва Ірина. Методика дослідження формування навичок соціально успішної особистості старшокласника у процесі групової діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. № 24. 2020. Кн. 2. С. 261–276.

УДК 373.3.016:81

Марина ЛЯШЕНКО

УПРОВАДЖЕННЯ ПРИЙОМІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ «ЩОДЕННІ 5» У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ

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

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

У статті проаналізовано особливості впровадження сучасних прийомів візуалізації та методичної системи «Щоденні 5» для формування свідомості читання під час вивчення художніх творів учнями молодшої школи; окреслено особливості застосування кожного елемента для розвитку творчої особистості з урахуванням вимог Нової української школи.

Ключові слова: молодший школяр, компетентність, читацька компетентність, свідомість читання, візуалізація.

Постановка проблеми. Змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді [1; 2; 8; 9]



Аналіз досліджень і публікацій. Основне завдання кожного вчителя сформувати в учнів уміння якісного навчання. Важливо створити для молодшого школяра сприятливі умови, забезпечити кваліфіковане керівництво навчанням, основою якого є знання особливостей процесу читання, володіння ефективними методами і прийомами. Уже тривалий час в методиці навчання мови існує поняття «*якості читання*». Їх чотири: 1) *свідомість*; 2) *правильність*; 3) *виразність*; 4) *швидкість* [1; 2; 4;].

Із перших кроків навчання школярі мають усвідомити, що читати – це означає думати, намагатися зрозуміти написане. Найбільш очевидною ця проблема постає у тому разі, коли зміст тексту учневі задалегідь невідомий. Тоді недостатньо просто прочитати слово за словом. Треба думати, прагнути усвідомити матеріал, інакше читання перестає бути читанням у повному розумінні цього слова. Основне в читанні – усвідомлення невідомого тексту. Є різні способи зацікавити дітей читанням невідомого твору. Наприклад, у вступному творі вчитель розповідає епізод твору або читає уривки з нього. Ефективним є ще й такий спосіб: після підготовчої роботи вчитель починає читати текст. Зацікавивши учнів, пропонує їм самостійно продовжити читати [3; 5; 6; 7].

За твердженням В. Сухомлинського, потрібно привчити дітей самостійно спілкуватися з книжкою, залишатися з нею на одинці, прагнучи до роздумів, міркувань. Основи такої звички закладають і уроки читання, якщо дітям дають змогу самостійно читати мовчки.

Мета статті полягає в аналізі особливостей застосування методики «Щоденні 5» та сучасних методів візуалізації для організації роботи з учнями початкової школи на уроках літературного читання під час формування свідомості читання на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та педагогіки партнерства, яка зазначена в Концепції НУШ.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Нині в освітньому процесі початкової школи візуалізація набуває особливої значущості у формуванні ключових компетентностей учнів під час засвоєння всіх навчальних дисциплін, зокрема й на уроках літературного читання, оскільки є одним з найефективніших способів передачі інформації. За визначенням науковців, візуалізацією слід називати унаочнення, створення умов для візуального спостереження, тобто візуальний – це той, який можна спостерігати неозброєним оком або за допомогою оптичного приладу.

Візуалізація навчальної інформації – це набір графічних елементів і зв'язків між ними, який застосовують для подання знань експертом одній людині або групі людей, що розкриває причини і завдання цих зв'язків у змісті переданого знання.

Услід за твердженнями провідних педагогів, уважаємо, що сучасний урок літературного читання вимагає від учителів умілого поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, а технологія візуалізації навчання містить вагомий освітній і розвивальний потенціал, забезпечує максимальну активність учасників освітнього процесу, розвиток їхньої уяви та творчих здібностей, ефективне засвоєння матеріалу, оптимальний час навчання і його результативність.

У повсякденній освітній практиці вчителі початкової школи реалізують візуалізацію навчального матеріалу з використанням різноманітних інтернет-сервісів.

Зокрема, в освітньому процесі педагоги можуть використовувати *вебтехнології*, що є одним з пріоритетних напрямів у сучасному освітньому процесі, оскільки за вимогами сьогодення інформаційний простір сучасного вчителя майже обов'язково містить віртуальний компонент його діяльності. Присутність педагога в мережі Інтернет, ефективне його користування освітніми інтернет-ресурсами є свідченням інноваційної діяльності.

З огляду на сказане зауважимо, що досить ефективними для формуванні свідомої навички читання в молодших школярів можуть стати такі методи й ресурси:

Інфографіка – це візуальне відображення даних, призначене для швидкого сприйняття. Діти не хочуть витрачати багато часу і сил на нові знання. І єдиний спосіб полегшити їм завдання: добре структурувати інформацію та дуже лаконічно її представити.

Інфографіка – це діаграми, схеми, графіки, карти. Зараз існує безліч інструментів для створення привабливої інфографіки, з-поміж них онлайн-сервіси: Visual.Ly, Easel.Ly, Piktochart, Infogr.am, ThingLink.

На сучасному етапі розвитку технологій візуалізації все більшого розповсюдження набувають *інтелект-карти*.

Світ науки і техніки активно розвивається, з кожним днем потік інформації зростає. Отже, зростає і обсяг навчального матеріалу, який учні мають засвоїти, тому, завдання педагога – максимально оптимізувати і структурувати новий матеріал, зробити його більш наочним і зрозумілим. Саме ці завдання вирішують інтелект-карти.

Інтелект-карти є зручною і ефективною технікою візуалізації мислення та альтернативного запису, це одна з технологій роботи з інформацією, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Їх використання в освітньому процесі є досить результативним, оскільки вони допомагають у вирішенні творчих завдань.



Спосіб подачі та засвоєння навчального матеріалу з використанням інтелект-карт має багато переваг перед звичайними загальноприйнятими способами. На відміну від лінійного тексту, карти знань не лише зберігають факти, але і демонструють взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи швидше і глибше розуміння матеріалу.

Не менш ефективним елементом візуалізації є *меми*, Мемі – це будь-яка інформація, подана лаконічно і дотепно, щоб привернути увагу. Вона відтворює певне ставлення до прочитаного.

Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними.

Як відомо, сучасні учні практично не уявляють життя без смартфона, оскільки з його використанням діти здійснюють більшість повсякденних дій: спілкування у соціальних мережах, переглядання фільмів, розваги, пошук потрібної інформації, прослуховування музики тощо. Уважаємо, що залучення *технології QR-кодування* з використанням мобільного телефона на уроках додатково заохотить здобувачів освіти до вивчення предмету. За допомогою QR-кодів можна урізноманітнити навчальний процес наступним чином:

- **кодування посилань на домашні завдання чи практичні роботи** (наприклад, якщо їх виконання передбачає використання гугл-форми, гугл-диску тощо);
- **проведення квесту**, підказки до кожної схованки якого будуть зашифровані у вигляді відповідного QR-коду;
- **організація виставки, літературного вечора чи будь-якого іншого заходу**, інформацію до експонатів якого можна отримати після сканування відповідного QR-коду.
- **розміщення відповідних кодів**, кожний з яких буде містити посилання на непересічні факти, цікаві статті тощо;
- **розміщення кодів на підручниках, зошитах** з посиланнями доступу до електронної версії потрібної інформації;
- **створення QR-кодів для ігрового формату роботи** з роздатковими матеріалами, де здобувачі освіти самостійно зможуть перевірити якість виконаної роботи; додати половину QR-коду на бланку із запитанням, а іншу половину – на бланку із відповідями; для зчитування інформації потрібно поєднати дві частини коду; якщо учень обрав неправильний варіант, то зчитування не відбудеться. Це прекрасний варіант роботи для самоконтролю;
- **елементом домашнього завдання може стати QR-код**, за яким подано посилання на додаткові матеріали, презентацію чи конспект до уроку, що дуже допоможе учням початкових класів, які відстали у роботі. Також можна записати та надати відеоролик, за яким діти зможуть пригадати матеріал з попередньої теми.

Цікавим сучасним методичним прийомом візуалізації навчального матеріалу та засобом розвитку логічного і творчого мислення учнів є *кросенс*. Для цього пропонується перелік зображень, між якими важливо встановити будь-які асоціації.

Одним з елементів елементом візуалізації, є також *буктрейлер* – сучасна форма реклами книги, новий рекламно-ілюстративний жанр, який поєднує літературу, візуальне мистецтво та інтернет-технології. Наприклад, під час вивчення теми «Дивовижний світ міфів» (підручник «Українська мова та читання», 4 клас) можна запропонувати учням буктрейлер з персонажами міфів, які передбачено для опрацювання на уроках літературного читання, що дозволить усвідомити особливості текстів для читання, пропонує самі в цьому розділі.

Ілюстрації учнів до прочитаних творів. Педагог пропонує молодшим школярам, створювати ілюстрації до прочитаних творів. Наприклад, учні можуть намалювати ілюстрації до творів, пропонує для позакласного читання.

Візуалізація навчальної інформації дозволяє розв'язати низку педагогічних завдань: забезпечує інтенсифікацію навчання, активізацію навчальної та пізнавальної діяльності, формування і розвиток критичного і візуального мислення, зорового сприйняття, образного представлення знань і навчальних дій, передачі знань та розпізнавання образів, підвищення візуальної грамотності та візуальної культури.

Одним із елементів формування свідомості читання є методична система «Щоденні 5», яка навчає учнів працювати самостійно, розвиває креативність, вміння мислити нестандартно й складається з п'яти діяльностей – «Письма для себе», «Читання для себе», «Читання для когось», «Роботи зі словами» і «Слухання», які діти виконують щодня, під час уроків чи групи продовженого дня. Наприклад, щодня читають по 3–5–7 (у четвертому класі і двадцять) хвилин, пишуть, слухають. Для запровадження цієї системи не потрібно багато часу та зусиль. Основне – правильно організувати освітній процес і розуміти, навіщо це потрібно.

Читання для себе. Правила для впровадження системи дуже прості. Варто зібрати учнів (краще – сісти на килим) і сказати: сьогодні ми починаємо нову діяльність – читання для себе. Також можна запропонувати



школярам самим розробити 5–7 правил діяльності. Наприклад, якщо вже обрав книжку для читання, то не варто змінювати вибір «по десять разів». Іншу книжку можна буде обрати вже завтра.

Важливо, щоб до обговорення долучилися самі діти, бо в такому випадку це будуть їхні правила. Можна записати правила й розмістити на видному місці. Якщо дитина в якийсь момент не хоче виконувати правила, то це буде її нагадуванням.

Потім учитель моделює найкращий сценарій діяльності. Ділиться з учнями своїми планами, думками. Важливо поважати вибір учня і не піддатися «спокусі» запропонувати книгу, яку вчитель вважає «правильною». Діти повинні знати, що можуть обирати самі.

Далі педагог говорить дітям, що є різні способи читання. Наприклад, «*читання картинками*». Інколи діти обирають одну й ту саму книжку – забороняти їм не варто.

Починати читання для себе у першому класі потрібно із трьох хвилин. Щороку цей час варто збільшувати. Після закінчення учень має відповісти на запитання (усні, на аркуші чи в зошиті): про що був текст, які факти він дізнався тощо. Можна створити картки для учнів. Можна запропонувати учням створити зошити, у яких записувати назви прочитаних творів та відповіді на запитання до них. Завдання за тиждень змінюються, це може бути й маленька історія про прочитане чи пропозиція уявити себе письменником і придумати інший кінець твору. Так розвивається креативність.

У «*Читанні для себе*» передбачено самооцінювання. Наприклад, напроти «я сьогодні гарно обирав», «я читав уважно» (та іншого) учень може поставити плюс.

Читання для когось. Учні в парі читають і разом працюють над усвідомленням прочитаного. Під час виконання цього виду роботи учні об'єднуються в пари за інтересами. Можуть самостійно обрати книгу для роботи чи учитель може запропонувати учням текст для читання. Такий вид діяльності спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір. Учні можуть читати текст по реченню, по абзацу або по декілька абзаців. «Читання з другом» виконується впродовж 20 хвилин.

Знову ж такі дітям вчитель пропонує заповнити картку для аналізування прочитаного твору.

Слухання. Діти у початковій школі люблять працювати руками, а інформацію сприймають здебільшого за допомогою зору, тому вчитель повинен розвивати навичку засвоювати знання на слух. Для цього допоможе діяльність «Слухання Для такої діяльності вчитель готує спеціальні матеріали для слухання (сюжетні твори, аудіозаписи) та завдання для роботи над усвідомленням почутого після слухання.

Аудіотека. Після завершення «Слухання», учні розпочинають роботу над виконанням підготовлених учителем завдань, які спрямовані на перевірку прослуханого. Під час «Слухання» вчать сприймати інформацію, не відволікаючись, відпрацьовувати витримку, обмінюватися думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.

«Робота зі словами». Учитель добирає слова, які він би хотів опрацювати з учнями. Діти також можуть запропонувати опрацювати якесь незнайоме їм слово. У процесі «Роботи зі словами» діти вчать працювати з словниками. Таким чином вони краще засвоюють вивчений матеріал. У цьому може допомогти стіна слів, кути впродовж місяця, тижня чи певної теми записують певні слова. Ці слова перебувають в полі зору учні, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

«Письмо для себе». Ця діяльність допомагає школярам вчитися висловлювати думки, розвивати зв'язне мовлення. Учитель пропонує учням до десяти тем, які вони повинні розкрити в письмовому вигляді. Можна організувати виконання як індивідуальне, так і в малих групах. Відпрацьовування такої незалежності розвиває потребу в учнів краще писати та читати. «Письмо для себе» також передбачає самооцінювання.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, формування читацьких навичок у молодшому шкільному віці, а особливо свідомості читання, є складним і багатогранним процесом, що потребує осучаснення методів і прийомів організації освітньої діяльності.

Педагогічну діяльність на уроках літературного читання важливо спрямувати на організацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхніх розумових, творчих здібностей та формування емоційно-ціннісного ставлення до художнього слова. Упровадження методів візуалізації навчання та застосування методу «Щоденні 5» допомагає: розвивати творчу особистість учня; розширювати його пізнавальні можливості; засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу; взаємодіяти з учителем як рівноправним учасником ситуації; працювати в команді; висловлювати власну думку; формувати життєві і соціальні компетенції; поглиблювати почуття прекрасного, любов до рідної землі. Саме тому можна підсумувати, що до основних умов ефективної організації сучасного освітнього партнерства педагогів та здобувачів освіти належить потреба в забезпеченні постійного спілкування усіх учасників, свідомої творчої взаємозалежності, активної особистої участі у спільній роботі, особисту та колективну відповідальність за прийняття рішень та їх результати.

Розглянута проблема не вичерпує всіх питань, пов'язаних з проблемними аспектами формування читацьких навичок молодших школярів, зокрема потребує більш детального вивчення проблема вироблення швидкості читання засобами візуалізації.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч-метод посібник. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.
2. Ігнатенко Н. Особливості розуміння навчальних текстів молодшими школярами // *Світло*. 2002. № 4. С. 40–43.
3. Котик Т. М. Методика літературної освіти молодших школярів: Опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2014. 73 с.
4. Куріпта В. І. Ефективні методи і прийоми удосконалення навички читання // *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 29–30. С.38–48.
5. Левченко Н. І. Розвиток навички читання як виду мовленнєвої діяльності // *Розкажіть онуку*. 2008. № 7. С.100–106.
6. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання // *Початкова школа*. 1997. № 11. С. 8–11.
7. Реуцька Р. Впровадження технології «Щоденні 5» у формуванні творчої особистості молодшого школяра [Електронний ресурс] <http://surl.li/adrkrp>.
8. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 2015. 334 с.
9. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. Київ: СПД Богданова А. М., 2014. 220 с.

УДК 374

Софія МАЗУР

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Краснощок І. П.

У статті розглядаються наукові підходи до тлумачення понять «національна ідентичність» та «національно-культурна ідентичність». На підставі проведеного аналізу уточнено сутнісні характеристики формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти. Для ефективної діагностики досліджуваного феномену, запропоновано систему взаємопов'язаних критеріїв розвитку національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти, конкретизовано показники їх прояву.

Ключові слова: ідентичність, нація, національна ідентичність, національно-культурна ідентичність, критерії національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Глобалізація сучасного соціокультурного простору, розширення можливостей вільного вибору українцями країни для одержання освіти, особистої та професійної самореалізації, актуалізувала проблему пошуку шляхів утвердження в учнівській молоді української національно-культурної ідентичності. Оскільки, наявність або відсутність даної ідентичності впливає на розуміння та ставлення до соціальної реальності, на ціннісні орієнтири особистості, на світоглядні засади і, як наслідок, на поведінку молодшої людини, її вчинки чи бездіяльність, як громадянина України.

Особливої ваги формування української національно-культурної ідентичності в учнівській молоді набуло в умовах воєнного стану, коли принципово важливим постає не тільки ціннісне ставлення до незалежності, територіальної цілісності України, а й готовність захищати їх, сприймаючи виклики, випробування які постали перед українським народом як свої особисті. Нестійкість, невизначеність даної «ідентичності становить пряму загрозу національній безпеці, оскільки зумовлює психологічну толерантність громадян щодо різних видів зовнішньої агресії – від прямого військового вторгнення на територію держави до виявів економічної та інформаційної війни» [4, с. 64].

Відтак, сформованість української національно-культурної ідентичності учнівської молоді, яка розглядатиме повоєнну відбудову України, її подальший інноваційний розвиток, із збереженням й примноженням духовних і культурних цінностей українського народу, як особисто ціннісну справу, як запоруку особистої самореалізації – постає провідним завданням національно-патріотичного виховання в усіх закладах освіти.

В дослідженнях українських вчених В. Гаврилюк, О. Гаврилюк, О. Литовченко, В. Луцького, О. Козачок-Івасик та інших обґрунтовано, що соціально-практична спрямованість, варіативність, диференційованість, мобільність позашкільної освіти, сприяє більш ефективній, в порівнянні із загальною середньою освітою, реалізації цілей і завдань національно-патріотичного виховання, зокрема й формуванню національно-культурної ідентичності дітей та молоді, в умовах сучасних викликів.

Водночас, аналіз науково-методичних джерел та практики формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти, засвідчив наявність суперечностей, зокрема між:

- об'єктивною потребою українського суспільства в утвердженні національно-культурної ідентичності дітей та учнівської молоді та недостатньою теоретичною обґрунтованістю її формування;

- наявним значним освітнім потенціалом закладів позашкільної освіти та його недостатнім використанням для формування національно-культурної ідентичності в учнів, слухачів.



Отже актуальність проблеми, її теоретична й практична значущість проблеми, наявні суперечності вказують на доцільність уточнення теоретичних аспектів формування національно-культурної ідентичності здобувачів закладів позашкільної освіти, – чому й присвячено дану статтю.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування, національної, культурної та національно-культурної знайшли своє відображення в працях українських філософів: В. Андрущенко, В. Антоновича, М. Драгоманова, В. Кременя, І. Огієнка, Г. Сковороди та інших.

Різні аспекти формування національно-культурної ідентичності висвітлено психологами: І. Бех, М. Боришевський, О. Васильченко, Л. Дробижєва, Н. Висоцька, О. Росинський, В. Роменець та інші.

Педагогічні аспекти формування національно-культурної ідентичності розкрито в працях: Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Губко, О. Захаренко, В. Євтух, О. Пометун, Б. Ступарик та інші. Авторський підхід до особливостей формування національно-культурної ідентичності учнівської та студентської молоді обґрунтовано у дисертаційних дослідженнях С. Веселовського, І. Вільчинської, Г. Лозко, М. Обушного, Т. Потапчук.

Особливу цінність для нашого дослідження мають монографії та посібники авторського колективу: І. Бех, К. Журба, О. Доукіна, С. Федоренко, І. Шкільна. Автори запропонували сучасну концепцію формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах, та шляхи її реалізації.

Різні аспекти освітнього та виховного потенціалу позашкільної освіти досліджують О. Биковська, В. Вербицький, В. Гаврилюк, О. Гаврилюк, Б. Кобзар, О. Лісовий, О. Литовченко, В. Луцький, О. Козачок-Івасик, Г. Пустовіт, О. Савенко, Т. Сущенко, С. Уварова, Л. Тихенко та інші.

Водночас, сутнісні характеристики формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти є малодослідженими.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування сутнісних характеристик формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти та виокремлення критеріїв розвитку досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Кожна людина від народження перебуває в певному соціальному, культурному, економічному середовищі. Вже з раннього дитинства вона сприймає себе хлопчиком чи дівчинкою, членом родини із своїми традиціями, мешканкою/мешканцем того чи іншого населеного пункту, країни, ученицею/учнем якогось класу, школи, університету, представницею/представником певної організації тощо. Процес співвіднесення, ототожнення себе з певною групою людей за певними ознаками в психолого-педагогічних дослідженнях тлумачиться як ідентифікація, а її результат як ідентичність особистості. Слушним є твердження О. Пометуна, що «ідентифікація з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної особини в соціального індивіда й особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки і приналежності в термінах «Ми» і «Вони»» [4, с. 64].

Поняття «ідентичність», зазначає І. Шкільна, – «походить від латинського identity – тотожність та означає схожість і зв'язок з будь-чим» [9, с. 351]. Зважаючи на це, серед українських вчених найпоширенішим є тлумачення поняття «ідентичності» «як сукупності рис та ознак, на підставі яких людина чи група співвідносять або ототожнюють себе із певною соціальною групою, спільнотою» [2, с. 75].

Означене, вказує на те, що процес співвіднесення, ототожнення, уподібнення здобувачами позашкільної освіти себе з українською нацією, її культурою, виокремлення її самобутності – є суттю розвитку їх української національно-культурної ідентичності. Відтак, для забезпечення його ефективності, в освітньому процесі закладів позашкільної освіти необхідно забезпечити спрямованість й стимулювання зазначених процесів. Що, в свою чергу, вимагає усвідомлення педагогами змісту та критеріїв сформованості даного феномену.

На наше переконання, основою для розуміння поняття «українська національна ідентичність», в умовах сучасних викликів, має слугувати його визначення в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), а саме, як «стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціям» [5]. Важливо зазначити, що в даному визначенні вживання поняття «нація» ґрунтується не на національному етносі, а на національній державі, як «сукупність людей, що має власну назву, свою історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову, громадську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів» [6, с. 23].

Продуктивною для нашого дослідження є думка О. Шевченко, що змістом формування «національної ідентичності є суб'єктивне відчуття належності до національної спільноти на основі стійкого емоціонального зв'язку, що виникає в особистості як результат формування відносно стійкої системи усвідомлених уявлень і оцінок реально існуючих диференціюючих та інтегруючих ознак життєдіяльності нації, а також прийняття групових норм та цінностей» [8, с. 413]. В свою чергу, К. Терещенко наголошує, що національна ідентичність передбачає «стійке почуття спорідненості з нацією, її історією, сьогоденним та



майбутнім, усвідомленням відповідальності за долю вітчизни і переконаність у необхідності творення конкретних справ» [7, с. 396].

Таким чином, національна ідентичність здобувачів позашкільної освіти є результатом їх національної ідентифікації, як процесу ототожнення себе з українською нацією, на основі пізнання своєрідності українського народу його історії, культури, мови та відчуття їх зрозумілості, близькості, цінності в особистому й соціальному житті, як результат прагнення долучатися до національних цінностей та пов'язувати свою долю з долею українського народу.

Відповідно до механізмів утвердження української національної ідентичності здобувачів позашкільної освіти відносимо: національне самопізнання (усвідомлення здобувачами позашкільної освіти характерних для українців рис характеру, пізнання свого «Я»-національного); національна самосвідомість (усвідомлення себе як носія національних духовно-культурних цінностей, сформованість якостей патріота України) та національне самоствердження (прояв національної ідентичності в різних сферах життєдіяльності).

Аналіз наукових джерел засвідчив однотайність дослідників психолого-педагогічних аспектів формування національної ідентичності, щодо визначальної ролі в даному процесі культурної ідентичності особистості. Зміст культурної ідентичності, на переконання І. Шкільної, «полягає в усвідомленому прийнятті індивідом відповідних культурних норм і зразків поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, в розумінні свого «Я» з позицій тих культурних характеристик, які прийняті в певному суспільстві, в самоототожненні себе з культурними зразками саме цього суспільства» [9, с. 349].

В свою чергу, М. Козловець розглядаючи культурну ідентичність як невіддільний компонент національної ідентичності, зауважує, що «може існувати культурна ідентичність і без відчуття національної спільноти» [3, с. 65]. Можливість такого явища обумовлюється відмінностями ціннісної основи формування даних ідентичностей, якщо культурна спирається на ототожнення особистості зі спільнотою, об'єднаної спільними культурними зразками, традиціями то для національної таку роль відіграє спільнота, об'єднана спільними національними цінностями, історичною пам'яттю, національною ідеєю. Зважаючи на це, актуальним постає підхід вчених, щодо необхідності забезпечення умов в закладі позашкільної освіти для формування в дітей та молоді саме національно-культурної ідентичності.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що українську національно-культурну ідентичність учнівської молоді, здебільшого, розглядають як віднесення особистості до української нації, ототожнення себе з українською культурою та українськими традиціями, сприйняттям себе як українця, пов'язуванням свого благополуччя із розвитком української державності тощо.

Засадничими для нашого дослідження є концептуальні положення формування національно-культурної ідентичності учнівської молоді визначені І. Бехом та К. Журбою. Вчені наголошують, що даний феномен «виявляється у суб'єктивному переживанні належності до українського народу, нації, свідоме прийняття його моральних цінностей, що характеризується ототожненням і формуванням відповідної національної Я-концепції, що виявляється у власній самоповазі, національній гідності, умінні користуватись правами і свободами, справедливості, відповідальності, любові до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України» [1, с. 28].

В організації і здійсненні процесу формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти важливо враховувати зміст етапів розвитку даного феномену. Так, відповідно до запропонованого І. Бехом та К. Журбою підходу, «на першому етапі відбувається ідентифікація, на основі якої відбувається розмежування «ми – вони»; на другому – формуються уявлення про відмінні якості своєї національної культури та усвідомлюються її основні характеристики; на третьому – формування національної свідомості та самосвідомості, національної гідності та поваги до інших етносів і культур, готовність до діалогічної конструктивної взаємодії» [1, с. 28].

Доцільно наголосити, що в процесі формування національно-культурної ідентичності, здобувачі позашкільної освіти мають усвідомити роль різних народів та етнічних груп, які проживають в Україні, у розбудові й захисті української державності, набуті досвіду об'єднання зусиль українців, незалежно від їх походження, для розвитку української державності.

Таким чином, викладене та аналіз інших джерел з проблеми дослідження, доводить, що формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти, як цілісного феномену, полягає в єдності процесів національної самоідентифікації учнів, результатом якої є сформована національна Я-концепція, та разом з тим, процесів: пізнання моральних цінностей українського народу, його історії, традицій, мови; ототожнення себе з українською нацією, її культурними й національними цінностями, як наслідок відчуття суб'єктивної значимості визначних звитяг українців на різних етапах формування та захисту української державності, почуття гордості від належності до самобутньої української нації, з унікальною культурою, традиціями, милозвучною мовою та бажання бути корисним Україні в умовах викликів сьогодення та в майбутньому, проявляючи при цьому повагу й толерантне ставлення до звичаїв, культури, традицій різних народів, що населяють Україну, визнаючи їх роль в становленні та захисті української державності.



Відтак, українська національно-культурна ідентичність здобувачів позашкільної освіти характеризується усвідомленням особистої причетності до життя української нації, прийняттям національних духовно-культурних цінностей, своєї відповідальності за долю української державності, захист національних інтересів, збереження й примноження української культурної спадщини, зокрема розвиток вживаності української мови.

Відповідно, метою формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти є утвердження в них якостей громадянина-патріота України, з усвідомленням своєї приналежності до української нації, причетності до долі українського народу, з ціннісним ставленням до української культури, мови, історичної пам'яті, українських традицій, повагою й толерантним ставленням до культури, звичаїв, традицій народів та етнічних груп, що проживають в Україні та готовністю відстоювати національні інтереси, захищати суверенітет, незалежність України, пов'язуючи своє особисте благополуччя з успішним розвитком української державності.

Таким чином, ґрунтуючись на означеному, ми виокремили когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний критерії розвитку формування національно-культурної ідентичності.

Так, когнітивний критерій сформованості національно-культурної ідентичності характеризується рівнем знань здобувачів позашкільної освіти з основ української державності, культури, історії та усвідомленням своєрідності української нації, ролі України та українців в розвитку світового співтовариства. Показниками даного критерію є:

- обізнаність, щодо загальних ознак національної спільноти та своєрідності української нації;
- обізнаність, щодо становлення й розвитку української нації, символів української державності, ролі України й українців в розвитку світового співтовариства;
- знання духовно-культурних цінностей українського народу;
- розуміння своєї приналежності до українського народу та причетності до долі України та розвитку української національної культури;
- обізнаність, щодо специфічних рис розвитку української національної культури;
- розуміння ролі національних традицій, обрядів, міфів для об'єднання українців;
- усвідомлення себе носієм властивостей національного характеру, що визначають особливості національного світогляду українців;
- знання української мови та усвідомлення необхідності послуговуватися нею в усіх сферах міжособистісної взаємодії.

Емоційно-ціннісний критерій характеризується почуттями-цінностями – «Я-Українець» – «Я – патріот України», які відбивають переживання здобувачів позашкільної освіти своєї приналежності до української нації. Цей критерій передбачає:

- наявність та глибину почуття гордості за приналежність до сучасної української нації;
- інтерес до історії і культурно-духовної спадщини українського народу;
- усвідомлену потреба пізнавати, зберігати та примножувати духовно-культурні цінності українського народу;
- наявність сформованої системи духовно-культурних цінностей, що характеризують національно-культурну ідентичність (національна гідність, український патріотизм, свобода, національна незалежність, відповідальність, справедливість, любов);
- ціннісне ставлення до українських традицій й культури, обрядів, звичаїв, народного фольклору, українських народних та державних символіки, звичаїв, української мови;
- емоційні переживання, пов'язані з життєвими долями українців, їх звитягами на шляху становлення, розбудови та захисту української державності;
- ціннісне ставлення до української мови та поширення її вжитку.

Діяльнісний критерій сформованості національно-культурної ідентичності характеризує рівень активності у суспільному житті та відображає досвід діяльності здобувачів позашкільної, на засадах національних духовно-культурних цінностей. Цей критерій передбачає:

- участь у національно зорієнтованих соціальних, волонтерських, культурних, просвітницьких проєктах;
- ініціювання та реалізація дій по формуванню в себе та інших здобувачів позашкільної освіти цінностей, що характеризують національно-культурну ідентичність;
- досвід діяльності, спрямованої на вивчення та популяризацію культурних надбань та традицій українського народу;
- використання української мови для міжособистісного спілкування;
- посиljena участь у відстоюванні українських національних інтересів, захисті України та розбудові української державності;
- прояв поваги та толерантного ставлення до культури, звичаїв, традицій народів та етнічних груп, що проживають в Україні.



Висновки. На нашу думку, уточнення сутнісних характеристик формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти, сприятиме підвищенню ефективності реалізації відповідного напрямку національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти. А виокремленні критерії сформованості досліджуваного феномену дозволять, з одного боку, діагностувати розвиток даної ідентичності, а з іншого здійснювати оптимальний вибір методів, форм та засобів реалізації національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Зважаючи на одноставність дослідників, щодо визначальної ролі підліткового віку в утвердженні ідентичності, ми в подальшому зосередимо пошукову увагу на виявленні ефективних форм, методів, засобів формування національно-культурної ідентичності підлітків в умовах закладу позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І., Журба К. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності в загальноосвітніх навчальних закладах. Гірська школа українських Карпат. 2017. Т. 16. С. 24 - 33.
2. Вонсович С. Поняття національної ідентичності: український дискурс. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 29*2020. С. 74 - 81.
3. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
4. Пометун Олена. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повного розвитку України. Український Педагогічний журнал, 2023, 2: 62-72.
5. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. (2022). Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. <https://ips.ligazakon.net/document/t222834>
6. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / Пер. з англійської П. Тарашука. К.: Основи, 1994. 224 с.
7. Терещенко К.В. Національна ідентичність як складова системи соціальної ідентичності особистості // Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 1 (2). С. 392–399.
8. Шевченко О.В. Формування національної ідентичності як компонента Я-образу особистості // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. К., 2003. – С. 409 - 420.
9. Шкільна І. М. Теоретичний аспект формування національно-культурної ідентичності у старших підлітків. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2017. Вип. 21 (2). С. 345 - 357.

УДК: 378.016.32

Злата МАЛАЯ

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.

У статті розкрито особливості формування у майбутніх викладачів готовності до самостійної творчої діяльності. На основі аналізу праць науковців визначено та обґрунтовано основні компоненти творчої діяльності майбутнього викладача.

Ключові слова: *майбутній викладач, готовність, творча особистість, творчий стиль діяльності.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти метою державної політики визнає створення умов для вдосконалення особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Тому одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти є оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу для формування творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості. Таким чином, постає необхідність у підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку.

Формування в майбутніх викладачів готовності до самостійної творчої діяльності є необхідним для розв'язання сучасних суперечностей між вимогами до творчої діяльності майбутніх викладачів і реальним рівнем готовності студентів до самостійної творчої діяльності; між потенційними можливостями творчої підготовки фахівців у закладах вищої освіти та їх недостатньою реалізацією; між необхідністю підвищення рівня готовності до самостійної творчої діяльності майбутніх викладачів і відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення; між швидкими темпами накопичення науково-педагогічних знань й обмеженими можливостями їх засвоєння майбутніми викладачами; між індивідуальними проявами професійних якостей майбутнього викладача і знеособленими методами підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належну увагу професійній підготовці майбутнього викладача, оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Г. Балл, О. Дубасенюк, М. Поташник, Т. Яценко та інші), орієнтації студентів закладів вищої освіти на творчість (Н. Кічук, П. Кравчук, О. Приходько та інші).



Мега статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування у майбутніх викладачів готовності до самостійної творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Вчені професійну готовність до педагогічної діяльності визначають як систему інтегрованих змінних, що включають властивості, якості, знання і навички (досвід) особистості. Він може набувати кількох форм: взаємної залежності; генетичної взаємодії, коли об'єкт зумовлює появу та активність другого; перетворювального зв'язку, коли відбувається перехід об'єктів з одного стану в інший; структурного зв'язку тощо. Показниками професійної готовності до педагогічної діяльності є зміст потреб і мотивації педагогічної діяльності, рівень знань про суть професії; ступінь інтеріоризації професійно-педагогічних цінностей (ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності); рівень мобілізації знань та умінь, навичок і професійно значимих якостей особистості; значимість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [1, с. 43].

Психологічна готовність до педагогічної діяльності – це інтегроване утворення, яке об'єднує в собі три взаємообумовлені і взаємозалежні підструктури:

- функціональну, до якої входять мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на цінності педагогічної діяльності);

- когнітивний (знання фахових, психолого-педагогічних і методичних дисциплін); операційний (наявність умінь та навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності);

- емоційний (налаштованість на розв'язання педагогічних завдань, впевненість у собі як у педагогові, задоволення від професійної діяльності, роботи з дітьми тощо);

- особистісний (професійно значимі якості особистості: вольові, моральні та інші) компоненти [4, с. 128].

Г. Балл зазначає, що, зосереджуючись на психологічному аспекті проблеми формування готовності до педагогічної праці, необхідно спиратися на аналіз структури особистості та закономірності її становлення. Дослідник трактує підготовку до професійної діяльності вчителя як «відповідний аспект або функцію певним чином організованого цілісного процесу керування розвитком особистості» [1, с. 98].

У дослідженні Т. Білобровко використовується загальноприйняте у психології положення, що діяльність характеризує особистість, бо саме у діяльності вона формується. Наголошується, що за допомогою певної діяльності можна пояснювати деякі якості особистості, і в разі, якщо вона не готова до цієї діяльності, то через систему підготовчих дій та формування необхідних якостей особистості можна підвести її до конкретної діяльності [2].

Готовність до творчої діяльності – це готовність до переживання нових емоцій як за знаком (позитивні / негативні), так і за модальністю (радість, гнів тощо). Проявом емоційної готовності до творчої діяльності виступає захоплення майбутнім результатом, що його відчуває особистість, політ її фантазії. Наслідком емоційної готовності є натхнення як психічний стан емоційної та операційної напруженості, зосередженості на предметі творчості [6, с. 11].

А. Линенко зазначає, що «готовність майбутнього вчителя зумовлюють чотири групи компонентів: теоретико-методологічний рівень підготовки, який виявляється у перебудові технологій розвитку і виховання особистості; практично-дійові компоненти (вміння і навички); соціальні компоненти; психологічний рівень розвитку особистості (здатність до емпатії, готовність пізнавальної сфери до творчості)» [4, с.126]. Дослідник визначає такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: «знання про структуру особистості, її вікові та індивідуальні особливості і зміни, мету та способи навчально-виховного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння з питань організації та здійснення навчально-виховного впливу на формування особистості; емоційно-зацікавлене ставлення майбутнього вчителя до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та засобу діяльності (навчання і виховання); прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм власний досвід і знання відповідно до змісту та способів досягнення соціально значимих цілей» [4, с. 129-130].

Н. Кічук виокремлює наступні компоненти творчої діяльності:

- 1) мотиваційно-смісловий (вивчення типології мотивів, що лежать в основі творчої діяльності педагогів-майстрів; виявлення закономірностей, які визначають динаміку та зміст мотивації творчої діяльності вчителів у логіці системи неперервної освіти – довузівський етап, педагогічний ВНЗ, стажерський етап удосконалення на основі «ефекту залишку»);

- 2) змістовно-операційний (розробка моделі професійної підготовки вчителя до творчості у професійній діяльності – перетворення зовнішніх факторів впливу на внутрішні рушійні сили механізму формування творчої індивідуальності, у зв'язку з чим акцент робиться на різні внутрішні стимули творчої діяльності);

- 3) оціночний (визначаючи чільною у творчості розумову діяльність особистості і розглядаючи як інтегральний критерій «творчу спрямованість розуму» та науково-педагогічний стиль мислення, це, на думку авторки, має прямі ознаки сформованості: а) здатність до глибокого пізнання педагогічних факторів



(порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення), б) здатність до встановлення зв'язків між педагогічними фактами, явищами (гнучкість, самостійність), в) здатність до новацій, педагогічно обґрунтованого ризику (швидкість, критичність); непрямыми ознаками науково-педагогічного стилю мислення особистості можна вважати характеристики, пов'язані з індивідуальним стилем діяльності особистості (зокрема, розрізняють емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний, міркувально-методичний індивідуальні стилі педагогічної діяльності; ознаки поведінки, які пов'язані зі своєрідністю емоційних проявів особистості, що зумовлені реакцією оточуючих людей на творчі дії) [3].

Т. Білобровко вважає, що передумовою педагогічної творчості є практичне мислення – цілеспрямована, активна, емоційна діяльність особистості, спрямована на задоволення людських потреб, розв'язання суперечностей між потребами та умовами життєдіяльності соціального суб'єкта. Практичне мислення – це «мудрість». Практичне мислення є передумовою творчої діяльності, оскільки головною особливістю виступає здатність до постійної самоперебудови у раніше невідомих проблемних ситуаціях, до яких потрапив носій, із загальними цілями діяльності, імперативами поведінки та цінностей. Практичне мислення означає здатність особистості приймати самостійні рішення, відповідати за них, гнучкість перед швидкозмінними обставинами, постійне врахування змін, прогнозування оптимальних виходів з проблемної ситуації, здатності до пошуку або ж до створення засобів реального виходу з неї. Розвиненість практичного мислення виявляється у набутті здатності до постійного критичного перегляду внутрішньої системи знань, норм, принципів, а особливо – передумов бачення, розуміння і тлумачення світу. Критичне ставлення до них упереджує від перетворення названих вище елементів світогляду на забобони, які звужують кут зору і не дозволяють оперативно враховувати ситуації, вчасно побачити нову можливість використати її для творення нових предметних форм, людських стосунків, що розв'язують проблемні та конфліктні ситуації тощо [2, с. 19].

Крім того, в сучасній психолого-педагогічній літературі науковці осмислюють поняття «творча особистість» у контексті категорії «творчий стиль діяльності». Творчий потенціал особистості становить інтегральне виявлення найрізноманітніших властивостей особистості, котрі мають як якісні, так і кількісні характеристики, наголошуючи, що такий ансамбль має багаторівневу субординовану структуру (світогляд, установки, знання, психічні процеси). Крім того, зауважується, що творчу особистість визначають не лише високий творчий потенціал, а й ступінь активності (соціальної, професійної, пізнавальної) у процесі його реалізації [6, с. 30].

Погоджуючись з останнім підходом, Н. Кічук визначає творчу особистість в навчально-виховному процесі як таку, що «характеризується стійкою спрямованістю на творчу діяльність та мотиваційно-творчою активністю, які в поєднанні з високим рівнем знань, умінь та творчих здібностей дозволяють досягати прогресивних соціальних або особистісно вагомих творчих результатів у навчально-виховній діяльності» [3, с.19].

На підставі аналізу етапів творчого процесу можна стверджувати, що особливості творчих актів винахідників мають багато спільного з процесом творчої навчально-виховної діяльності та розв'язанням творчих завдань і ситуацій у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Насамперед це виявляється у схожості їх психологічної структури. Крім того, слід зазначити, що під час творчого процесу його етапи можуть перетинатись, бути окремими аспектами інших проблем, а деякі з них можуть бути відсутні взагалі.

У психолого-педагогічній літературі [1; 3; 5; 6] найчастіше виділяються такі особистісні якості майбутнього викладача, що зумовлюють процес формування його готовності до педагогічної творчості: актуалізація і вияв потенційних можливостей особистості; настанова на творчий професійний пошук; прагнення до самореалізації у професійній діяльності; педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я» – концепції; педагогічна спостережливості; впевненість в умовах невизначеності; готовність іти на розумний педагогічний ризик; розвиненість психічних пізнавальних процесів (творчого мислення, уваги, уяви і фантазії тощо); критичність світогляду.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Науковці виділяють три головні сфери педагогічної діяльності викладача, а саме: методичну творчість, комунікативну творчість і творче професійне самовдосконалення (самовиховання, самоосвіту, розвиток педагогічного мислення і здібностей). Разом з тим, творчість у різних видах педагогічної діяльності розглядається в контексті основних підсистем творчої діяльності вчителя: дидактичної, виховної, організаційно-управлінської, самовдосконалення, громадсько-педагогічної. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у розкритті творчого потенціалу майбутнього викладача як особливого динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-методичний збірник / Ред. І. А. Зязюна та ін. К., 1994. 384 с.



2. Білобровко Т. І. Практичний розум як передумова педагогічної творчості: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка. К., 1996. 24 с.
3. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія. К.: Вища шк., 1994. 156 с.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 125-132.
5. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації). *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 27-29.
6. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІШПО, 2005. 96 с.

УДК 159.923.2

Наталія МАТЯВІНА**ТРУДНОЦІ ТА БАР'ЄРИ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

У статті аналізуються причини виникнення труднощів у педагогічному спілкуванні між педагогами та здобувачами освіти, з'ясовується їх зміст, пропонуються основні напрями подолання бар'єрів комунікації майбутнього педагога.

Ключові слова: *труднощі та бар'єри комунікації, педагогічне спілкування, труднощі педагогічного спілкування, комунікативна компетентність.*

Постановка проблеми. Труднощі та бар'єри комунікації майбутнього педагога є актуальною та важливою темою для вивчення. Комунікація в освітньому процесі є одним із визначальних елементів успішної роботи педагога, однак часто виникають труднощі, які ускладнюють цей процес.

Передусім одним із основних бар'єрів комунікації є недостатнє вміння слухати та розуміти інших. Майбутні педагоги можуть мати проблеми з активним слуханням, концентрацією на співрозмовнику та здатністю зрозуміти його позицію. Це може призвести до неправильного сприйняття інформації та непродуктивної комунікації.

Другим значущим фактором є недостатня емоційна інтелігентність майбутнього педагога. Уміння емоційно сприймати інших людей, контролювати власні емоції та ефективно взаємодіяти з ними є важливими аспектами успішної комунікації. Відсутність цих навичок може спричинити конфлікти, непорозуміння та загрози якості взаємодії педагога з учнями та колегами.

Третім фактором є недостатнє вміння використовувати різні методи комунікації. Майбутні педагоги іноді обмежені використанням лише одного способу комунікації, наприклад, усної. Однак у сучасному світі існує безліч інших способів комунікації, зокрема письмова, невербальна та електронна комунікація. Недостатня впевненість та незнання різних методів можуть стати перешкодою для успішної комунікації.

До того ж, існує проблема бар'єрів між поколіннями в комунікації. Майбутні педагоги можуть мати різні цінності, переконання та способи сприйняття інформації порівняно зі старшими поколіннями. Це може спричинити непорозуміння та конфлікти в стосунках із колегами та батьками учнів.

Отже, проблема бар'єрів комунікації майбутнього педагога є важливими аспектами, які потребують дослідження та розв'язання. Удосконалення навичок слухання, розвиток емоційної інтелігентності, використання різних методів комунікації та зменшення бар'єрів між поколіннями можуть сприяти покращенню якості комунікації майбутніх педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. У дослідженнях Ю. П. Азарова, М. І. Болдирева, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, О. В. Сластьоніна, Г. М. Сагач, В. В. Ягупова міститься розв'язання багатьох проблемних питань, які стосуються проблеми педагогічного спілкування. Також науковці зауважують, що майстерність слова є «...обов'язковим компонентом у діяльності педагога, хоча їй досі відводиться другорядне місце в комплексі професійно-педагогічних умінь» [1].

Труднощі в спілкуванні, які мають суб'єктивний характер, є предметом спеціальних досліджень з позиції комунікативно-інформаційних і соціально-психологічних теорій, когнітивної психології в середині ХХ ст. Такі дослідження здійснили Є. С. Кузьмін, Б. Д. Паригін, Б. Ф. Ломов, Я. Л. Коломінський, Є. О. Климов та ін.

За словами В. Г. Кременя, «спілкування з дітьми... – особистісно значуща цінність, йому властиві широта захоплення, співпереживання, професійна інтуїція, воля і цілеспрямованість, постійне намагання досягнення мети» [4].

На думку І. О. Зимньої, «труднощі в спілкуванні (у діяльності) – це суб'єктивний стан «збою» людини у реалізації прогнозованих (запланованих) дій, який переживається людиною внаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його дій, нерозуміння тексту (повідомлення), нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану...» [4].



Мета статті полягає в з'ясуванні причин виникнення бар'єрів у педагогічному спілкуванні та обґрунтування шляхів їх подолання в педагогічному, психологічному та організаційно-управлінському аспектах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що діяльність є основним шляхом та єдиним ефективним способом бути особистістю, оскільки людина своєю діяльністю продовжує себе в інших людях. Педагогічна діяльність – це діяльність педагога в освітньому процесі, спрямована на формування й розвиток особистості вихованців через передання суспільно-історичного досвіду та також певних професійних і фахових знань, навичок, умінь, формування й розвиток особистості фахівця та його основних видів компетентності.

Педагогічна діяльність має ті ж складники, як і будь-яка інша діяльність, однак основна її відмінність від інших видів професійної діяльності полягає в змістовному наповненні компонентів окресленої діяльності.

Неодмінною умовою суб'єктної спрямованості педагогічної діяльності є формування й творче підтримання педагогом взаємин із тими, хто вчиться. У такій взаємодії вони постійно розвиваються, удосконалюються та набувають досвіду суб'єктної поведінки та суб'єктного буття. Зокрема, «діяльність майбутнього педагога складається з таких основних типових компонентів: цільової установки; визначення змісту та порядку діяльності слухачів (створення орієнтовної основи діяльності); власне викладацької діяльності; керівництва навчально-пізнавальною та навчально-професійною діяльністю слухачів; контролю та підведення підсумків» [2].

Другою суттєвою відмінністю є те, що основним засобом, психологічним механізмом реалізації всіх посадових функцій педагога є педагогічне спілкування, що представляє безпосередню активну міжособистісну форму його взаємодії з слухачами в педагогічному процесі, яка спрямована на спільне розв'язання з ними різноманітних особистісних, психологічних, педагогічних та інших завдань, з-поміж яких найважливішим є формування й розвиток творчої особистості майбутнього фахівця як суб'єкта навчальної, а згодом і професійної діяльності, у цьому процесі шляхом створення позитивного соціально-психологічного клімату, оптимальних умов для реалізації життєвих настанов і здібностей вихованця та сприяння його самоактуалізації в освітній діяльності.

Основний зміст завдань педагогічного процесу, на творче розв'язання яких спрямоване педагогічне спілкування, передбачає:

1. Формування та розвиток творчої особистості вихованців, оскільки освітній процес організований для них; благополуччя вихованців, їх захищеність та відчуття атмосфери доброзичливості; змога бути почутими, що є набагато пріоритетним, ніж передання систематизованої програмованої навчальної інформації та обмін досвідом.

2. Творча самоактуалізація самого педагога, про що ніколи не слід забувати; відповідно, таке спілкування має створити максимум умов для його самовиявлення, реалізації фахових цілей, усебічно сприяти професійному та особистісному зростанню, реалізації інтелектуального, фахового, особистісного потенціалів.

3. Формуванні та постійне вдосконалення методики ефективного навчання вихованця, розвитку в нього здатності відкрито висловлювати власну думку та аргументовано її відстоювати.

4. Обмін раціональною та емоційною навчальною інформацією, соціальним досвідом у вигляді систематизованих професійних і фахових знань, навичок і вмінь, результатами діяльності [3].

Під час розв'язання окреслених завдань можуть виникати певні труднощі. Наприклад, у процесі передання й сприймання навчальної та іншої інформації між педагогом і здобувачами відбуваються, на жаль, її суттєві втрати. Педагог часто, передаючи інформацію, думає, що слухачі засвоюють її майже на 100 відсотків. Насправді багато інформації втрачається з різних причин. Наприклад, через різні труднощі, які виникають у процесі спілкування з суб'єктивних причин. Уявімо, що педагог сподівався передати певну інформацію, яка має набути словесних форм (внутрішня мова), про конкретний навчальний об'єкт. Бар'єром на цьому шляху стає межа уяви педагога про цей навчальний об'єкт – перекодування думки в слова. При цьому втрачається приблизно до 30 % інформації. Інший бар'єр – активний мовний фільтр, словниковий запас педагога. Мовних форм набуває тільки 80 % тієї інформації, яка стосується навчального об'єкта, тобто перекодована у внутрішню мову. Наступний бар'єр – словниковий запас слухача. Безперечно, з огляду на різні обставини, зокрема освітні, соціальні, професійні, фахові, життєві, рольово-позиційні, вікові, особистісні, індивідуально-психічні, збіг словникового запасу комунікатора – педагога і реципієнта – слухача різний. Залежно від власного словникового запасу той, хто слухає, сприймає майже 70 % висловленої інформації. Обсяг цих втрат залежить від його здатності слухати й концентрувати увагу на навчальному об'єкті, не дозволяючи собі відволікатися на сторонні подразники. Інші втрати інформації виникають через необхідність перекладу того, що почуто, в образи уяви, тобто від здатності слухача розуміти значення слів. При цьому втрачається майже 60 % інформації, почутої ним. Подальші втрати відбуваються за рахунок обмеженості обсягу пам'яті. Не все зрозуміле залишається в пам'яті [5].



Отже, у процесі такого спілкування в слухачів залишається в пам'яті лише близько 20 % отриманої інформації. За умов людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні труднощі, пов'язані з вразливими місцями в будь-якому каналі комунікації. Вони мають соціальний і психічний характер. І насамперед, недостатньо сформованою комунікативною компетентністю педагога.

У педагогічному спілкуванні між педагогом і здобувачами, виникають усвідомлені та неусвідомлені труднощі, спричинені різними чинниками. Більшість науковців класифікують їх на особистісні (певні стереотипи мислення, упереджене ставлення, неправильне відношення, відсутність уваги та інтересу, зневаження фактів, а також бар'єри страху, страждання, зневаги чи презирства, недостатнього розуміння важливості спілкування, мови), соціально-психологічні (організаційно-психологічні, когнітивно-психологічні, сенсорно-рецепторні, психомоторні та психосоціальні), фізичні (фізичне середовище, композиція фізичного простору та фізичний стан осіб, які спілкуються) [6].

Зазначені труднощі можуть накладатися та викликати водночас найрізноманітніші реакції у суб'єктів педагогічного процесу – неадекватну поведінку щодо ситуації педагогічного спілкування, педагогічної діяльності викладача, навчальної діяльності, зруйнувати творчу пізнавальну діяльність здобувача, встановити атмосферу напруженості в навчальному колективі, формувати недовіру між суб'єктами педагогічного процесу, викликали в них міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти тощо.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, названі бар'єри виконують як негативну, так і позитивну роль, дозволяють виявити перешкоди, що заважають реалізації мовленнєвих можливостей людини, та визначити шляхи подолання труднощів комунікації педагога, актуалізують повноцінну діяльність учасників педагогічного процесу.

Перспективи подальших досліджень бачимо в більш детальному дослідженні природи, умов та чинників бар'єрів та труднощів, що виникають у майбутніх педагогів, особливо психологічних, комунікативних, пізнавальних та в обґрунтуванні психолого-педагогічних, соціальних та особистісних умов їх подолання.

Окреслена проблема потребує подальшого аналізу та вивчення передового педагогічного досвіду з питань труднощів комунікації майбутнього педагога. Подальшого вивчення потребують класифікації сучасних методів і прийомів формування культури комунікації між педагогом та вихованцями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: Вид. центр «Академія», 2006. 256 с.
2. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 1. С. 100–104.
3. Заброцький М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 7. С. 31–34.
4. Кремень В. Г. Сучасна освіта в контексті реформування // Учитель. 1999. № 11–12. С. 18–29.
5. Мусатов С. О. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. К.: ІЗМН, 2007. С. 62–75.
6. Савенкова Л. О. Психологія спілкування: навч. посібник. К., 2015. 309 с.

УДК 373.3.015

В'ячеслав МАЩЕНКА

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М

Стаття присвячена особливостям формування екологічного виховання школярів початкової школи. Висвітлено теоретичні засади, зміст та особливості виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи. Схарактеризовано шляхи виховання екологічної культури в учнів початкових класів.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна освіта, екологічна культура, молодший школяр.

Постановка проблеми: Ставлення людини до світу природи проявляється ще в ранньому віці, де й закладаються основи екологічної культури особистості. Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань. Завдання вчителя – навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди. Екологічна культура – культура всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи; складається із знання та розуміння екологічних нормативів, усвідомлення необхідності їх виконання, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробки природоохоронних заходів та безпосередньої участі в їх проведенні.



Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням екологічної освіти як одного із напрямків формування екологічної культури досліджували М. Вересов, В. Горлачов, О. Козлова, І. Мазур та інші. Теоретичні та практичні проблеми виховання екологічної культури порушено в працях В. Андрущенка, О. Біди, О. Молчанюк, Г. Пономарьової, Г. Пустовіта та інших.

Метою статті є висвітлення сутності та шляхів виховання екологічної культури в учнів в освітньому процесі початкової школи

Виклад основного матеріалу. Історія людського існування тісно переплітається з історією природи. Суспільство є одним з етапів еволюції останньої. Між суспільством і природою існує прямий та зворотний зв'язок. Людина є частиною природи й, водночас, транслятором культури, зокрема екологічної та способів взаємодії людини з природою визначається екологічною культурою суспільства.

Екологічна культура є похідним від поняття «культура», адже екологічна культура є органічною складовою частиною загальної культури людства, якій властиве глибоке усвідомлення вагомості сучасних екологічних проблем у житті та подальшому онтогенезу людства.

Одним із перших досліджувати проблеми екологічної культури став В. Вернадський, який вивчав проблеми людського чинника в існуванні світу. Дослідник вважав, що суть екологічної проблеми полягає в тому, «що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж привносять у цей світ, і джерела цієї кризи знаходяться всередині, а не зовні людської сутності» [3].

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.

Екологічна освіта – це свідомий і планомірний розвиток знань про навколишнє середовище протягом усього життя. Основна її мета: формування уявлень про довкілля, специфіку його внутрішніх відносин, характеру антропогенного впливу, а також принципи гармонійного розвитку людини і природного середовища.

Завдання екологічного виховання – це сприяти нагромадженню екологічних знань, виховувати любов до природи, прагнення берегти, примножувати її багатства, формувати вміння і навички діяльності в природі. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природи – середовища перебування людини, яка має бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Естетична краса в природі сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності.

Пріоритетність напряму виховання екологічної культури людини, формування її гармонійних відносин з природою підтверджують нормативні документи, зокрема Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Концепція екологічної освіти України», у яких зазначено, що стратегічною освітньою метою в галузі навколишнього середовища є виховання екологічної культури особистості як ефективного способу регулювання взаємодії людини зі світом природи.

Екологічне виховання здійснюється на всіх етапах навчання в школі, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, підбирається відповідна методика з огляду на вікові особливості. Для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища. Завдання вчителя – передбачити способи поєднання емоційного ставлення до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення й охорони.

У початковій школі потрібно задіяти всі передумови для систематично екологічного виховання молодших школярів:

- 1) через зміст природознавчих навчальних предметів і курсів;
- 2) збагатити всі предмети екологічно спрямованим змістом і міжпредметними зв'язками;
- 3) проведення позаурочної діяльності з вивченням довкілля і заохочення дітей до практичних справ щодо його збереження;
- 4) залучення школярів до дослідницької роботи в індивідуальних і групових проектах;
- 5) проведення екологічних тижнів, вікторин, конкурсів малюнків;
- 6) екологічне просвітництво батьків.

Робота з виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи реалізується у трьох напрямках: еколога-просвітницька, навчально-дослідницька та природоохоронна діяльність, які виявляються у найрізноманітніших формах, методах, прийомах пізнавально-дослідницької діяльності учнів. рактеру.

Предмети природничого циклу своїм змістом, спрямованістю прямо орієнтують на практичну діяльність учнів в навколишньому середовищі. Природничі дисципліни забезпечують належну теоретичну базу для формування в учнів цілісної картини світу з єдністю та різноманітністю взаємозв'язків між усіма елементами природи [2]. Засвоєння екологічних знань тісно пов'язане з практичними заняттями,



дослідництвом, роботою в полі, на пришкольніх ділянках, організацією суспільно-корисної праці екологічного змісту.

Важливим, у контексті виховання екологічної культури учнів, є їх залучення до природоохоронної роботи. Кожна справа, пов'язана з примноженням природних багатств, стає сходинкою в моральному та трудовому розвитку особистості молодшого школяра. Активна та свідома участь дітей у природоохоронній діяльності дає їм можливість опанувати глибокими знаннями, вміннями та навичками про взаємозв'язки суспільства й природи.

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 вчителя.

Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань. Дитина приходить до 1 класу, у неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

Екологічна культура молодшого школяра охоплює:

- знання про взаємозв'язки в природі та усвідомлення людини як її частини;
- розуміння необхідності берегти навколишнє середовище;
- уміння і навички позитивного впливу на природу;
- розуміння естетичної цінності природи;
- негативне ставлення до дітей, що завдають шкоди природному середовищу.

Метою екологічної культури, виховання є формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального ставлення до навколишнього природного середовища.

Успіх екологічного виховання значною мірою залежить від урахування ряду педагогічних вимог. При реалізації вимог екологічного виховання необхідний комплекс таких методичних засобів і прийомів, щоб вивчення природи, будь-яке спілкування з нею залишало в пам'яті дітей глибокий слід, обов'язково впливало б на почуття і свідомість. Саме такий вплив справляють ігри, вікторини, екскурсії, народні прикмети, екологічні досліди, тому їх розглядають як важливу умову ефективного формування екологічної культури в учнів молодших класів.

Екологічне виховання молодших школярів має неодмінно поєднуватись з екологічною освітою. А це поєднання з успіхом можна здійснювати в ігровій формі навчання. Гратися люблять, як відомо усі діти і, включаючи в урок ігрові моменти, можна зацікавити навіть найпасивніших учнів.

Для розвитку творчих здібностей школярів та становлення екологічної культури учнів особливе місце займає саме ігрова діяльність. Вона формує досвід прийняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил поведінки в природі, сприяє створенню зв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці.

Педагогічно правильно організована ігрова діяльність формує досвід, дає змогу досягти повного його самовираження, активності і свободи дій, що розумно поєднуються з вимогами взаємоповаги, пізнання навколишнього середовища, відчуття краси природи та її гармонії, з розвитком почуттів любові й турботливого ставлення до її об'єктів.

Один із засобів закріплення, систематизації та узагальнення знань про навколишнє середовище – дидактичні ігри. Їх надзвичайно важлива роль полягає в закріпленні природоохоронних уявлень, пробудженні в дітей бажання творити добро і не порушувати відомі їм правила поведінки в природі, а також у формуванні інших загальнолюдських рис характеру.

Екологічна освіта та виховання школярів передбачає не тільки одержання учнями певної суми інформативного матеріалу про довкілля, вивчення властивостей предметів природи та явищ, засвоєння правил поведінки в природі, а й встановлення взаємозв'язків між предметами та явищами, тобто провідною ідеєю при вивченні природничого оточення повинна бути ідея єдності природи. Усвідомлення учнями цієї ідеї значною мірою забезпечується здійсненням систематичних цілеспрямованих спостережень у природі, особливо фенологічних спостережень. Не менш ефективним є використання досліду, як методу навчання.

Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена насамперед тим, що більшість природознавчих уявлень і елементарних понять формується тільки на основі чуттєвого досвіду, який ще погано розвинений в дітей молодшого шкільного віку. Це стосується тієї частини змісту, засвоєння якої іншими методами буде неефективним. Зокрема:

1) Ознаки і властивості, які безпосередньо чуттєво не сприймаються. Наприклад, скільки б діти не спостерігали за зразком корисної копалини, вони не зможуть визначити, міцна вона чи крихка, горить чи не



горить, тоне у воді чи плаває. Для цього необхідно спробувати її розламати, підпалити, вкинути у воду, тобто виконати досліди.

2) Причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та функціональні залежності між величинами, які їх характеризують. Наприклад, залежність об'єму рідини від нагрівання і охолодження, значення води, тепла, світла, повітря для життя рослини і т. ін.

Застосування екологічних дослідів має цілий ряд переваг для формування екологічної культури, оскільки передбачає [1]:

- активну участь школярів у навчально-виховному процесі;
- нагромадження суми достовірних конкретно-образних уявлень про навколишнє середовище, фактичних знань, які є матеріалом для подальшого усвідомлення, узагальнення, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що існують в природі;
- усвідомлення, що предмети і явища природи можуть змінюватись, в тому числі під впливом діяльності людини і в кінцевому результаті – проявляється залежність комфортності (чи дискомфортності) існування людини в конкретному природному середовищі;
- виявлення факторів негативної дії на довкілля та пошуки шляхів їх усунення чи хоча б послаблення їх впливу.

Отже, у роботі з виховання екологічної культури молодших школярів необхідно використовувати форми, методи, прийоми навчання та виховання у їх нероздільній єдності, які мають бути цікавими для дітей, викликати у них бажання оберігати навколишнє середовище та сприяти орієнтації учнів на самовиховання, самоосвіту та самостійне здійснення природоохоронної діяльності у рутинному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бауер М.Й. Методологія екологічної освіти. Чернівці: Крайова освіта, 2000. 320 с.
2. Василенко Г. Екологічна освіта та виховання. *Початкова школа*. 2007. № 6. С.6–7
3. Ковальчук Т.В. Завдання, форми і методи екологічного виховання. Вісник Львівського університету. Серія географічна. Львів, 2003. Вип. 29. Част. 2. С. 33–42.
4. Про виховання дітей та молоді: Закон України [Проект] // Світ виховання. 2004. №3. С. 7–20.

УДК 159.9

Анастасія НЕРСІСЯН

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

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

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, старший викладач Молчанова О. М.

У статті розглянуто психологічні особливості професійного самовизначення як одного з компонентів професійного розвитку. Обґрунтовано важливість профорієнтаційної роботи в освітньому закладі як умови формування та розвитку професійного самовизначення особистості. На основі аналізу наукових праць та сучасних досліджень з професійного самовизначення визначено важливу роль профорієнтаційної роботи в системі загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: професійне самовизначення, профорієнтаційна робота, загальноосвітній навчальний заклад, формування, розвиток, особистість.

Постановка проблеми.

Проблема професійного самовизначення особистості надзвичайно актуальна. Проте рівень профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчальних закладів недостатній. Тому цілком логічно, що аналіз сьогоденної шкільної практики засвідчує підвищений інтерес до профорієнтаційної роботи та створює передумови для активізації пропедевтичної орієнтації на професію [7].

Для вітчизняних науковців-дослідників серед актуальних проблем у галузі професійного навчання існує багато невирішених завдань щодо підготовки та адаптації до професійної діяльності. Ці завдання наскрізно пронизує проблема професійного самовизначення особистості на всіх етапах професіоналізації. В умовах соціально-економічної кризи та постійних змінюваних соціальних умов очевидним є факт невизначеності більшості дітей підліткового віку, юнаків та молодих людей у майбутньому професійному житті.

На нашу думку, цілеспрямований професійний розвиток слід починати якомога раніше. В такому випадку можливим є прогнозування майбутнього психологічного благополуччя в професійній діяльності, задоволеність життям, особистісний ріст. Надзвичайну роль в процесі формування професійного самовизначення особистості відіграє професійна орієнтація в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз досліджень та публікацій.



Теоретично-практичну значущість для даної проблематики мають дослідження іноземних науковців Адлер А., Берн Е., Гінзберг Е., Парсонс Ф., Хорні К. (створення умов для обґрунтованого вибору професії). Визначальні дослідження впливу системи ціннісних орієнтацій особистості на професійне самовизначення проводили Берлінгер Д., Белл Р., Брупер Д., Вальтер К., Вільямс Р., Інглегарт Р., Кон М., Кейдас Н., Кейні С., Маслоу А., Ньюмен С., Роджерс К., Скіннер Б., Терман Т., Торудайк С., Хіпд Г. та інші.

Форми і методи організації навчального процесу з метою підготовки учня до професійного самовизначення досліджували Адаме Д., Брунер Р., Воттс А., Кіллен Дж., Никліс В., Сліппері Р., Фуке Х. та інші. Стратегії організації професійного самовизначення учнів шляхом розвитку ціннісно-моральної основи вивчали Бенетт В., Колберг Л., Лікона Т., Пери В., Реєн К., Френкель Д. та інші. [8, 7]

Проблему професійного самовизначення у підлітковому та юнацькому віці досліджували Божович Л., Клімов Є., Кон І., Пряжников М., Ярошенко В. та інші. Вивченням проблем професійного відбору, професійного консультування, формування професійної придатності займались Бодров В., Гуревич К., Леонтьєв Д., Федоришин Б., Чорна І. та інші.

У працях Ананьєва Б., Виготського Л., Леонтьєва О., Рубінштейна С., Теплова Б. визначено складові професійного самовизначення – самостійність та саморозвиток на основі позитивної мотивації та природних задатків.

Федоришин Б. О. визначає професійну орієнтацію як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних спільною метою і єдністю управління: професійна освіта, професійна активізація, професійна психодіагностика, професійний відбір (добір), професійна адаптація і професійне виховання [9].

Павлютенков Є. М. пропонує наступний підхід до професійної орієнтації – це комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання; на виявлення здібностей, інтересів, придатності та інших факторів, що впливають на вибір професії або заміну сфери діяльності [5].

Метою статті є аналіз наукових досліджень та публікацій з проблеми розвитку професійного самовизначення особистості в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Завдання психолога та педагога розширити уявлення дітей про різні професії, формувати та розвивати якості, уміння та навички, розвивати творчі здібності, виховувати повагу до будь-якої професійної діяльності та розуміння її важливості для суспільства.

В більшості наукових досліджень розглядається необхідність формування професійного самовизначення в старшому шкільному віці. Але водночас надзвичайно важливо проводити профорієнтаційну діяльність починаючи з дошкільного віку, враховуючи індивідуальні та вікові особливості.

Головною метою психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення дітей є формування у дітей компетентності у виборі професії, а саме системи характеристик потрібних для успішного планування, коригування та реалізації перспектив майбутнього професійного розвитку [7, 3].

Слід зазначити, що професійний розвиток невіддільний від особистісного. Професійний розвиток людини де термінується протиріччями різного роду, виділеними в моделі адаптивної поведінки.

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, дослідники виділяють три основні стадії психологічної перебудови особистості:

- Самовизначення;
- Самовираження;
- Самореалізація [6, 89-90].

За визначенням багатьох сучасних дослідників, професійне самовизначення – активний свідомий пошук особистістю свого місця у світі професій, який триває протягом усього життя. Так, у працях Рубінштейна С. самовизначення розглядається як ставлення особистості до себе, яке залежить від її ставлення до навколишнього світу і навколишнього світу до неї.

Божович Л. пояснювала поняття «самовизначення» як вибір майбутнього шляху, як потребу у пошуку свого місця в житті, праці, суспільстві тощо.

За Маслоу А. професійне самовизначення є важливою ознакою соціально-психологічної зрілості людини і залежить від того, наскільки сильно виражена в ній потреба в самореалізації та самоактуалізації. Коропецька О. зазначає, що на сьогоднішній день ціль профорієнтації – надання допомоги особистості, яка самовизначається професійно [4, 81].

Скворчевська О. визначає, що професійне самовизначення дітей підліткового віку відбувається поступово в три етапа:

І етап – ігрова діяльність.

В ході організованих рольових ігор підліток бере на себе певні професійні ролі.

ІІ етап – підліткова фантазія (дитина бачить себе в мріях представників певної професії)



III етап – попередній вибір професії [2, 94]

Пряжніков М. наголошує на тому, що поняття професійного самовизначення співвідноситься з поняттям самоорієнтації, що передбачає здатність людини до самостійної орієнтації, здатністю «виходити» за межі самого себе.

За визначенням Самоукіної Н. професійне самовизначення є прагненням до гармонійного розкриття й утвердження власного творчого потенціалу через самоаналіз, самопізнання і самооцінку здібностей і ціннісних орієнтацій, відповідність власних індивідуальних особливостей вимогам професії [4, 82].

На думку Гончаренко Т. та інших дослідників розвиток дитини відбувається в процесі подолання протиріччя між спонтанною активністю і зовнішньою регуляцією (вихованням і навчанням). В процесі дорослішання джерело розвитку повинне переміщуватись усередину особистості, обумовлюючи новий рівень розвитку самосвідомості, вироблення власного світогляду, активізуючи процеси особистісного самовизначення та самопізнання, проектування себе в професії. «Недостатня сформованість регуляторних механізмів призводить до того, що молода людина не здатна стати суб'єктом власного життя і зробити самостійний особистісний і професійний вибір». Найважливішою умовою, що дає змогу стати суб'єктом саморозвитку, є досягнення певного рівня особистісної і професійної самосвідомості [1, 93].

В монографії Мельник О., Морін О., Гуцан Л., Орхіменко З., Ткачук І. науково обгрунтовано зміст і педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу. Вони вважають вирішення проблеми професійного самовизначення процесом цілеспрямованих та послідовних змін особистості. Ці зміни відбуваються під впливом профорієнтації та скоординованої єдиною структурною одиницею у своєму складі. «Така одиниця створює умови для набуття учнівською молоддю знань про структуру і зміст професійної діяльності людини, формування вмінь узгодження та зіставлення вимог професії з власними індивідуальними особливостями, і забезпечує сформованість умінь та навичок підготовки до практичної реалізації майбутньої професійної кар'єри». Відповідно формування готовності учнів та молоді до професійного самовизначення в умовах освітнього округу має відбуватися комплексно у процесі урочної, позаурочної і позашкільної діяльності під час допрофільної підготовки та профільного навчання, яке забезпечено усіма наявними ресурсами суб'єктів освітніх округів [8, 53].

Слід підкреслити, що профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей, інтересів та навичок, зростанню працездатності, збереження здоров'я. Профорієнтаційні заходи також стимулюють пошук особистістю найефективніших засобів підвищення власного професійного рівня, розвиток інтелектуальної та трудової незалежності, допомагають в самовизначенні особистості [1, 5-6].

Профорієнтація – науково обгрунтована система соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних і виробничо-технічних заходів щодо надання молоді особистісно орієнтованої допомоги у виявленні та подальшого розвитку здібностей, професійних схильностей, пізнавальних інтересів тощо.

Скворчевська О. та Нурєєва О. виділяють наступні складові профорієнтаційної діяльності в освітньому закладі – класні години, організація рольових ігор, тренінгові заняття, елективні курси тощо. До основних форм профорієнтаційної роботи можна віднести круглі столи, бесіди, дискусії, робота з батьками, робота з випускниками шкіл, виставки, екскурсії, інтерактивні технології [2, 89].

До цілей профорієнтації в освітньому закладі відносять:

- надання профорієнтаційної підтримки учням у процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;
- вироблення в школярів свідомого ставлення до праці, професійне самовизначення в умовах свободи вибору сфери діяльності відповідно до своїх можливостей, здібностей і з урахуванням вимог ринку праці [2, 89].

Профорієнтація як цілісна система складається із взаємопов'язаних компонентів (підструктур). До структурних компонентів профорієнтаційної роботи відносять: професійна діагностика, професійна освіта, професійна консультація, професійний відбір та адаптація, професійна активізація, професійна адаптація, професійна активізація. (див.Рис.1)

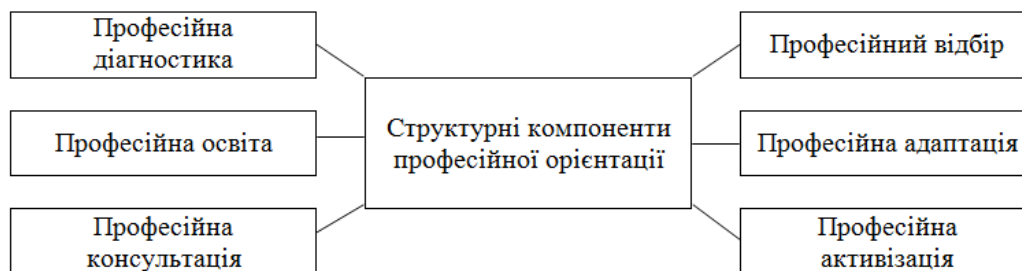


Рис.1 Структурні компоненти професійної орієнтації



Кожен компонент має свою мету та завдання. Метою *професійної діагностики* є вивчення особистісних якостей та спрямованостей, індивідуальних особливостей особистості: нахили, здібності, інтереси, професійні наміри, риси характеру та темпераменту.

Професійна освіта дає учням можливість придбати певні знання про різні професії, про умови правильного вибору однієї з них. Завданням профосвіти є сприяння вихованню позитивного ставлення школярів різних видів професійної та суспільної діяльності, формуванню та розвитку професійних намірів. Професійна освіта має такі підструктури: професійна інформація, професійна пропаганда, професійна агітація.

Професійна консультація має на меті встановлення відповідності індивідуальних особливостей до вимог тієї чи іншої професії. Виділяють декілька видів консультацій: довідкову; діагностичну; формувальну; медичну.

Професійний відбір передбачає проведення диференціації кандидатів на визначений вид діяльності, а також прийняття рішення про профпридатність або непридатність. При профвідборі перевага надається тим кандидатам, у яких більш високі показники професійно важливих якостей, властивостей, навичок.

Як показують проведені дослідження старшокласників, серед факторів, що впливають на вибір професії, найбільш рейтингові оцінки одержали такі: престиж професії, можливість подальшого працевлаштування, можливість додаткового заробітку. Тому завдання психолога та педагогів, освітнього закладу полягає в тому, щоб навчити дітей бути конкурентоздатними, орієнтуватися у світі, де швидко змінюються запити й можливості [6, 66].

Успішна профорієнтація як умова професійного самовизначення неможлива без *професійної активізації*, яка складається з формування і розвитку професійних інтересів, виховання поваги до професії, любові до праці тощо.

Професійна адаптація є завершальним компонентом профорієнтації. Це активний процес пристосування особистості до умов нової соціальної ситуації, умов праці, особливостей професії за певною спеціальністю. [1, 52-55]

Профорієнтаційна робота сприяє підвищенню соціальної та професійної мобільності, забезпечує в майбутньому ефективне використання трудового потенціалу особистості.

Отже, професійна орієнтація – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особистість з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці [1, 47].

Важливим завданням профорієнтації в загальноосвітньому закладі є створення умов для продуктивної праці та перевірки на практиці своїх здібностей та навичок, формування інтересів, намірів, ознайомлення з найбільш поширеними професіями та професіями, які найбільше відповідають інтересам молоді тощо. Умовою ефективності такої роботи є наступність трьох етапів:

- Профорієнтаційна робота у школі (основне завдання - професійна освіта та визначення здібностей і професійних намірів учнів)
- Профорієнтаційна робота у позашкільних навчальних закладах (систематизація досвіду, знань, умінь, навичок, набутих на 1 етапі)
- Профорієнтаційна робота у професійному середовищі (особливість – професійна адаптація) [1, 48].

Корольчук М.С., Крайнюк В.М. наголошують на необхідності вирішення певних задач профорієнтаційної діяльності:

- Диференційований та індивідуальний підхід до учнів залежно від вікових та індивідуальних особливостей, рівня сформованих професійних інтересів, від рівня успішності тощо.
- Оптиміальне сполучення масових, групових та індивідуальних форм профорієнтаційної роботи з учнями та їх батьками. Це створює необхідність використання різноманітних форм, їх збалансованості та поєднання
- Відповідність змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи потребам професійного розвитку особистості й потребам конкретного району, села, міста у кадрах певних професій та рівня кваліфікації [3].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Формування професійного самовизначення учнівської молоді займає одне з провідних місць в процесі професійного розвитку особистості. По-перше, це зумовлено тим, що від обґрунтованості й адекватності вибору професії залежить подальший життєвий шлях. По-друге, професійне самовизначення як складова професійного розвитку може вплинути на сімейні перспективи, матеріальний добробут, психологічну гармонію, самооцінку особистості тощо. Тому перспективами подальших досліджень вбачаємо у продовженні досліджень професійного самовизначення та профорієнтації, спрямованих на пошук нових форм суб'єктів профорієнтаційної діяльності закладів освіти різного рівня, інноваційних виховних технологій забезпечення професійного самовизначення особистості.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації / За ред. В.Ф.Моргуна. Навчальний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 168 с.
2. Класні години з психологом / Уклад. О.В.Скворчевська, О.С.Нурсєва. Х. Вид. група «Основа», 2009. 240 с.
3. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навч.посібник для студ.вищих навч.закл. К.: Ніка-центр, 2006. 536 с.
4. Коропєцька О.М. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості. Навчальний посібник. К.: КНТ, 2016. 438 с.
5. Павлютенков Є.М. Професійна орієнтація учнів. К.: Радянська школа, 1983. 152 с.
6. Професійна діагностика / Упорядник Т.Гончаренко. К.: Ред.загальнопед.газ., 2004. 120 с.
7. Професійна орієнтація в сучасній школі: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів: методичні рекомендації / авт. кол. за наук. ред. І. І. Ткачук. - К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 115 с.
8. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л.І. Гриценко, І.І. Ткачук / за ред. О.Л. Моріна. Харків: «Друкарня Мадрид». 220 с.
9. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Автореф.дис. ... докт.пед.наук: 13.00.04. / ПШО АПН України. К., 1996. 49 с.

УДК 159.9:616-072

Павло НОВИЦЬКИЙ

ПОЛІДЕТЕРМІНІЗМ ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

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

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

У статті здійснено огляд та аналіз адиктивної поведінки у підлітків на основі досвіду закордонних спеціалістів. Виконано огляд компонентів, негативних наслідків та детермінант її виникнення. Охарактеризовано праці науковців та виокремлено біологічні, психологічні та соціально-економічні детермінанти виникнення прогресу та підтримання адиктивної поведінки у підлітковому віці.

Ключові слова: адиктивна поведінка, психоактивні речовини, детермінанти, наркотики, підлітки, зловживання, наслідки.

Постановка проблеми. Адиктивна поведінка є однією з найгостріших проблем у багатьох країнах з перехідною економікою, включаючи Україну. Підлітковий вік – це вік допитливості, експериментів і нових ролей. Він характеризується тим, що підлітки починають досліджувати світ і випробовувати все, що їх оточує. Зловживання психоактивними речовинами є тривожною проблемою серед цієї вікової категорії у всьому світі. Вікова межа наркоманії зміщується в бік молодших вікових груп, особливо турбує зростання кількості споживачів ін'єкційних наркотиків. Ми відчуваємо наслідки війни оскільки вона продовжується. Серед них найважливішими є життя без найближчих родичів, вигнання та різні види воєнних і післявоєнних травм.

Мета статті: здійснити теоретико-методологічний аналіз адиктивної поведінки підлітків, огляд її компонентів та вивчення негативних наслідків зловживання психоактивними речовинами серед підлітків; проаналізувати потенційно релевантні детермінанти адиктивної поведінки підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічних аспектів виникнення адиктивної поведінки підлітка є однією із найбільш актуальних проблем у західній психології. В Україні ця тематика розглядається недостатньо через не значну зацікавленість від державних установ та, на жаль, самих батьків цих підлітків. Незважаючи на яскраво виражену значимість даної проблематики кількість досліджень є недостатньою. Робота V. Yazdi-Feyzabadi [2] дозволяє ознайомитися з детермінантами ризикованих сексуальних практик, зловживання наркотиками та вживанням алкоголем серед підлітків. Дослідження та теоретико – методологічний виклад роботи Sushmita Bhagavati [3] допомагає зрозуміти поширеність її. Структуру та детермінанти зловживання психоактивними речовинами серед підлітків та їх частоту досліджував Salih Mesic [1]. Також іншим важливими темами цього напрямку займалися такі зарубіжні дослідники, як: Helen V. Laitano, Mahalauqa Nazli Khatib, Wendy Kliewer, Lluís Ballester та інші.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – це період коли діти починають досліджувати світ і випробовувати все, що їх оточує. Ті, хто ставить перед собою певну мету, отримують конкретний напрямок для її досягнення, але багато хто помилково спрямовує свої зусилля на ризики, зокрема, зловживання психоактивними речовинами. Відповідно до звіту ЮНІСЕФ самоушкодження є однією з основних причин смерті серед підлітків. Близько 70% попередніх смертей пов'язані з курінням та вживанням алкоголю [3].

Зловживання наркотиками та алкоголем може призвести до зниження працездатності мозку та недостатньої концентрації уваги, втечі зі школи, поганих оцінок, складних стосунків з родиною, конфліктів з судовою системою та поліцією у підлітків, а також спонукає до наркозалежності у дорослому віці. Така поведінка може посилювати ризиковану сексуальну поведінку. Дослідження Clayton et al. показало високі



результати небезпеки ризикованої сексуальної поведінки серед тих студентів, які вживали синтетичні наркотики [2].

За останні роки у країнах низького та середнього економічного класу зростає поширеність вживання наркотиків, особливо синтетичних, споживання алкоголю та інших видів ризикованої поведінки. Наслідки якої складають небажану вагітність, захворювання, що передаються статевим шляхом. Зокрема, у дослідженнях проведених в Ірані така поведінка спричиняє тривогу, депресію, безчестя, сварки і розлучення батьків, які звинувачують один одного в поведінці підлітків, що позбавляє підлітків соціальної активності, наприклад, продовження освіти, і призводить до того, що вони відчують себе відкинутими [2].

Різні пояснення зловживання психоактивними речовинами серед підлітків класифікував дослідник А. Карр (1999). Він пояснив про різні зловживання психоактивними речовинами серед підлітків наступним чином: теоретичні групи біологічні теорії, теорії інтрапсихічних дефіцитів, поведінкова теорія, теорія сімейних систем, соціальна теорія та теорія множинних факторів ризику [1].

Необхідно зазначити, що детермінанти, які сприяють зловживанню психоактивними речовинами створюють психологічну вразливість або схильність до розвитку розладу.

Особистісні детермінанти схильності:

- Порушення поведінки, емоційні проблеми, специфічні труднощі в навчанні.
- Труднощі з навчанням, позитивні переконання щодо вживання наркотиків, схильність до ризику і створення азарту, проблемний темперамент, низька самооцінка, орієнтація на зовнішній контроль.
- Сприятливі детермінанти навколишнього середовища.
- Фактори, пов'язані зі стосунками між батьками та дітьми в дитинстві: проблеми емоційної прив'язаності, непослідовна батьківська дисципліна, відсутність інтелектуальної стимуляції, авторитарне виховання, поблажливе виховання, зневага батьків.
- Вплив сімейних проблем у ранньому дитинстві: зловживання батьками психоактивними речовинами, та їх психологічні проблеми, злочинна поведінка, подружній розлад або насильство в сім'ї, дезорганізація сім'ї, девіантна поведінка братів і сестер.
- Стресові ситуації у дитинстві: втрата, розлука, жорстоке поводження, соціальні труднощі, виховання в інтернаті.

Детермінанти, що сприяють зловживанню психоактивними речовинами є "пусковими механізмами" або саме вони сприяють розвитку розладу:

- Цікавість до наркотиків, тиск з боку однолітків, що спонукають до вживання наркотиків, бажання контролювати негативний настрій за допомогою, переваги вживання наркотиків, гострі стресові ситуації, хвороба або травма, жорстоке поводження, насильство з боку однолітків. Особистісні підтримуючі детермінанти:
- Біологічні детермінанти: фізична залежність, ВІЛ, гепатит та інші захворювання пов'язані з вживанням наркотиків, які можуть викликати негативні емоційні реакції, що підтримують зловживання наркотиками.
- Детермінанти лікування: заперечення проблеми в сім'ї, амбівалентне ставлення родини до вирішення проблеми; сім'я, яка вперше зіткнулася з подібною проблемою.
- Сімейні детермінанти: модель сімейної підтримки зловживання наркотиками через споживання наркотиків, вираження позитивного ставлення до використання наркотиків, толерантність до вжитку наркотиків.
- Батьківські детермінанти: недостовірні інформація про зловживання наркотиками, невпевненість у зловживання наркотиками, невпевненість у стосунках та низька самооцінка батьків.
- Детермінанти соціального оточення: вживання наркотиків для досягнення певної мети; зв'язок з групою досягнення певної мети; зв'язок з групою однолітків, які вживають наркотики, несприятливе соціальне оточення, рівень злочинності, низькі можливості працевлаштування [1].

За словами Д. Юргелун-Тодд (2007), підлітковий вік – це період швидкого розвитку мозку, а також пов'язаних з ним кардинальних змін у когнітивному розвитку. Здатність приймати рішення, соціальні навички, передбачення та абстрактне мислення – все це розвивається у цей період. Однак саме ці сфери виконавчої діяльності, увага та соціальне пізнання страждають від зловживання психоактивними речовинами [7].

Це важливий період когнітивного розвитку, який, якщо його порушити споживанням наркотиків та алкоголю може мати довгострокові наслідки для людини, як-от: порушення когнітивних функцій, фізичне збудження та смерть. У сучасному суспільстві вживання наркотиків та алкоголю серед підлітків зростає. Це пов'язано з кількома факторами, серед яких вплив однолітків, вживання психоактивних речовин у сім'ї, зображення зловживання психоактивними речовинами у засобах масової інформації та використання негативних механізмів подолання труднощів [8].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, детермінанти адиктивної поведінки існують різноманітні. Чим більше їх, тим складніше зрозуміти як саме краще всього



створювати превентивні заходи та ініціативи. Сама по собі адиктивна поведінка здатна мати деструктивний та дисгармонізуючий вплив не тільки на фізичне здоров'я, а також на психологічне та соціальне. У аспекті того, що середній вік першої спроби узалежнюючої речовини стає меншим – адиктивна поведінка прогресує у проблему світового масштабу, ставлячи під сумнів здорове майбутнє абсолютно будь-якої країни. Проте досліджень у багатьох країнах з високим індексом узалежнення залишається недостатньо. Тому необхідно працювати як для досягнення нових виключно цінних науці здобутків, так і не забувати про соціальні ініціативи та просвіту державного апарату країни, оскільки підлітки зростають саме зараз, а ми здатні допомогти їм стати чудовими дорослими. *Перспективи подальших пошуків* вбачаємо у формуванні психологічної культури підлітків щодо розуміння впливу адиктивної поведінки на особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mesic, S., Ramadani, S., Zunic, L., Skopljak, A., Pasagic, A., & Masic, I. (2013). Frequency of Substance Abuse Among Adolescents. *Materia Socio Medica*, 25(4), 265. <https://doi.org/10.5455/MSM.2013.25.265-269>
2. Yazdi-Feyzabadi, V., Mehrolohasani, M. H., Zolala, F., Haghdoost, A. A., & Oroomiei, N. (2019). Determinants of risky sexual practice, drug abuse and alcohol consumption in adolescents in Iran: a systematic literature review. *Reproductive Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/S12978-019-0779-5>
3. Bhagavati, S., Natekar, D., & Dhandargi, U. Prevalence, Pattern and Determinants of Substance Abuse Among Adolescents in Bagalkot, Karnataka, India. *National Journal of Community Medicine*, 14(07), 412–417. <https://doi.org/10.55489/NJCM.140720232864>
4. Laitano, H. V., Ely, A., Sordi, A. O., Schuch, F. B., Pechansky, F., Hartmann, T., ... Kessler, F. H. P. Anger and substance abuse: a systematic review and meta-analysis. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 44(1), 103–110. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-1133>
5. Khatib, M. N., Sinha, A., Gaidhane, A. M., Simkhada, P., Behere, P. B., Saxena, D., ... & Syed, Z. Q. (2018). A systematic review on effect of electronic media among children and adolescents on substance abuse. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 43(Suppl 1), S66.
6. Obando, P., Kliewer, W., Murrelle, L., & Svikiis, D. S. (2004). The comorbidity of substance abuse and depressive symptoms in Costa Rican adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 76(1), 37–44. <https://doi.org/10.1016/J.DRUGALCDEP.2004.04.008>
7. Casker, R. (2019). Adolescents and substance abuse: exploring the effects of substance abuse on care giving and family well-being in Mitchell's Plain.
8. Hernandez, A. E., & Araiza, S. M. (2014). Beliefs About Substance Abuse Among Adolescents: What Works?

УДК 81-11:316.77

Інна ОГРЕНКО

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ФОРМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

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

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

У статті висвітлено суть поняття «вербальні та невербальні форми комунікативної культури» в майбутнього педагога, вивчено вплив на розвиток особистості учня, розглянуто сучасні підходи до розвитку вербальних та невербальних форм комунікативної культури майбутнього педагога. Визначено ефективність використання вербальних та невербальних форм комунікативної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: вербальні та невербальні форми комунікації, комунікативна культура педагога, учасники навчального процесу, конфлікти, якість освіти.

Постановка проблеми. Сучасне освітнє середовище вимагає високий рівень комунікативної культури вчителів, оскільки вони не лише передають знання, а й формують особистість учня, впливаючи на його розвиток та самосвідомість. Визначальним складником ефективної комунікації педагога є здатність використовувати як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії з учнями та іншими учасниками навчального процесу.

Проблема полягає в тому, що багато майбутніх педагогів недостатньо усвідомлюють важливість вербальної та невербальної комунікації в навчальному процесі та не мають достатньо розвинутих навичок у цій царині. Відсутність адекватної комунікативної культури може спричинити непорозуміння, конфлікти та неефективну взаємодію в класі, що впливає на якість освіти.

Отже, проблемою є потреба дослідження та вдосконалення вербальних та невербальних форм комунікативної культури майбутнього педагога з метою підготовки кваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно впливати на навчання та розвиток своїх учнів, створюючи сприятливу атмосферу для навчання та виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. З-поміж аспектів педагогічної культури, які мають важливе значення щодо окресленої проблеми, слід виокремити феномен комунікативної культури. Існує велика кількість досліджень із різних дисциплін, які допомагають зрозуміти основи комунікативної культури педагога, що передбачає філософію культури, соціологію культури, теорію цілісного навчального процесу, гуманістичну



парадигму освіти та вивчення дискурсу.

У психолого-педагогічних дослідженнях також виокремлюється поняття педагогічного спілкування як гармонійного поєднання вербальної та невербальної поведінки рівноправних партнерів, які розуміють, приймають і поважають один одного.

Важливі внески в розв'язання проблеми формування комунікативної культури особистості були зроблені такими науковцями, як Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Г. Шелехова і інші. У своїх дослідженнях вони розглядають специфіку та притаманні особливості комунікативної культури як важливого аспекту професіоналізму, а також розробляють методики для керування процесом формування комунікативної культури в навчальному процесі.

Зосібно в дослідженнях С. Довбенко підкреслює важливість володіння засобами невербальної комунікації для досягнення зовнішньої виразності педагога. Він підкреслює, що вчителю важливо вчитися розрізняти та адекватно інтерпретувати невербальну поведінку учнів, що передбачає вміння «читати за обличчям», розуміти мову тіла, управляти часом та простором під час спілкування. Науковець акцентує на важливості розвитку педагогічної майстерності шляхом тренувальних вправ, спрямованих на поліпшення постави, ходи, міміки та організації простору. Педагог має також вчитися контролювати свою зовнішню техніку та розвивати її з усвідомленням, забезпечуючи логічну співпрацю із внутрішніми переживаннями, думками та почуттями, як логічне продовження педагогічного завдання [1, с. 40].

Мета статті полягає в розкритті проблеми відсутності дієвого механізму спілкування та взаємодії між педагогами та учнями, що обумовлюється недостатньою розвиненістю вербальних та невербальних форм комунікативної культури в майбутніх педагогів. У статті розглядається вплив цих недоліків на освітній процес та якість освіти, а також визначаються шляхи підготовки майбутніх педагогів у контексті розвитку їхньої комунікативної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вербальні та невербальні форми комунікативної культури в майбутнього педагога є сукупністю навичок і вмінь, які визначають якість спілкування та взаємодії з учнями та іншими учасниками освітнього процесу. Вербальна комунікація передбачає насамперед використання слів, мовлення та мови загалом. Невербальна комунікація охоплює невербальні сигнали, зокрема міміку, жести, поставу, тон голосу та інші елементи, які виражають емоції, ставлення та інші повідомлення без використання слів.

За О. Леонтьєвим, спілкування можна описати як систему спрямованих на певну мету й мотивованих процесів, які сприяють взаємодії людей у груповій діяльності, реалізують соціальні та особистісні психологічну взаємодію та використовують специфічні засоби, передусім мову [2].

Філософ С. Сарновська визначає поняття «комунікативна культура» як «специфічний вираз соціальної культури», який виявляється в «людському аспекті» суспільних та міжособистісних стосунків і спрямований на взаємне збагачення комунікаторів через обмін інформацією, спільною трансляцією знань та поширенням позитивного життєвого досвіду спільного існування [3].

Результативність педагогічної взаємодії також залежить від рівня володіння педагогом невербальною комунікацією, яка містить жести, міміку та інтонацію. Згідно з оприлюдненою інформацією лише 7% інформації передається словами, 38% – голосом та інтонацією, а 55% – мімікою, жестами та позою, тому важливо не лише те, що ви говорите, а й як саме ви це виражаєте.

За словами А. Макаренка, учитель може стати педагогом-майстром лише за умови, якщо навчиться вимовляти навіть найпростіші слова й фрази з 15–20 інтонаційними відтінками [4].

За новітніми дослідженнями, словесна інформація становить лише сім відсотків загального обсягу інформації, яку людина отримує, тоді як невербальні сигнали становлять 93% (голос та інтонація – тридцять вісім відсотків, невербальна взаємодія – 55).

Вербальна (словесна) і невербальна комунікація виражають свою природу через функціональну специфіку. Вербальний канал призначений для передання об'єктивної інформації, а невербальний канал виражає ставлення до співрозмовника. Невербальні засоби спілкування сприяють утворенню психологічного зв'язку між співрозмовниками, підсилюють значення словесного тексту, виражають емоції та допомагають розумінню комунікативної ситуації [5, с. 83]

Мова поз та жестів як невербальна комунікація охоплює всі способи вираження особистості, які не використовують слова. Дослідники підкреслюють важливість розуміння невербальних сигналів як важливого аспекту успішного спілкування.

Значення комунікативної культури передбачає вербальну та невербальну комунікацію й має великий вплив на розвиток та формування особистості учня. Майбутні педагоги мають володіти обома цими формами спілкування, оскільки вони визначають стиль взаємодії вчителя з учнями. Вербальна комунікація сприяє передаванню знань, розумінню та уточненню ідей і створенню сприятливого освітнього середовища. Невербальна комунікація, зі свого боку, допомагає виразно виражати емоції, будувати довіру та сприяє якісному сприйняттю емоцій з боку вчителя під час спілкування з учнями.



Відповідно до В. Кан-Калика, комунікація педагога з учнями є «особливим каналом педагогічного впливу, що відбувається через спілкування зі школярами» [6, с. 93]. У цьому контексті педагог своєю поведінкою та діями мовчазно створює зразок спілкування для учнів.

Дослідники акцентують увагу на необхідних навичках вчителя для досягнення оптимального педагогічного спілкування. З-поміж цих навичок важливим є вміння керувати власною поведінкою, якістю уваги, уміння сприймати соціальні сигнали (вирази обличчя, адекватне моделювання особистості учня на основі зовнішніх виявлень, уміння вести вербальну комунікацію та будувати якісні вербальні та невербальні контакти).

Взаємодія між вчителем і учнем полягає в основному в обміні інформацією, яка може бути як пізнавальною, так і афективно-оцінювальною. Така інформація передається як за допомогою словесної мови, так і за допомогою різних невербальних засобів комунікації. Так інформаційна функція сприяє педагогічному спілкуванню.

У педагогічному спілкуванні маємо постійну взаємодію характерів, особистостей вчителя та учнів, а також взаємодію самих учнів та професійну взаємодію педагогів. Афективна функція також є важливою складовою педагогічного спілкування. Вона містить «емоційну стимуляцію, розрядку, психологічний комфорт, контроль емоцій, їх нейтралізацію, корекцію та створення соціально значущого та ефективного емоційного відношення» [7, с. 81].

Зрозуміло, вербальна комунікація вважається основою педагогічної діяльності вчителя. Однак при спілкуванні з учнями педагог отримує значну частину інформації про них не лише завдяки вербальній комунікації, а також завдяки жестам, міміці, позам, інтонації, поглядам та стилю слухання. Цей аспект дозволяє педагогу отримати від 50% до 90% інформації стосовно учнів [8, с. 201].

Уміння слухати є однією з важливих умов педагогічного спілкування, оскільки це сприяє виявленню тонких змін в емоційному стані школяра і є першим кроком до встановлення контакту, як з окремими учнями, класом, так і батьками. Важливо, щоб учитель не лише слухав, а й розумів інтонацію вихованця, його голос, його мовлення. Це допомагає зрозуміти учня краще й вибрати належну стратегію комунікації.

Голос учителя, його гучність, висота, тембр й інтонація також впливають на ефективність навчання. Звучання голосу вчителя створює атмосферу в класі, організовує роботу та спрямовує діяльність учнів у певному ритмі. Наприклад, важко слухати голоси, які є пронизлими, високими, металевого відтінку або надто глухими і монотонними. Швидкий темп мовлення також може вплинути на сприйняття учнями інформації, оскільки вони можуть не встигнути усвідомити сказане. Переривчастий і нерівний темп мовлення може завадити цілісному сприйняттю і знизити ефективність роботи вчителя.

Педагог має бути уважним до того, що приховано в інтонації голосу учнів, у їхніх паузах, міміці та жестах. Міміка також має важливе значення в установленні контакту між вчителем і учнем, особливо в початковій школі, де вираз обличчя вчителя може впливати на учнів сильніше, ніж слова.

Нерідко жести вчителя стають прикладом для наслідування для учнів, і вчителю важливо надавати належну увагу своїй невербальній поведінці. Контроль за використанням жестів важливий, оскільки деякі жести можуть відволікати учнів від навчального процесу.

Сучасні педагоги використовують різноманітні технічні засоби та методики навчання у своїй роботі. Однак культура невербальної комунікації, такі як міміка, жести, дистанція, візуальний контакт, інтонація, дотики і інші, також важливі для педагогів, оскільки допомагають зберегти позитивну атмосферу в класі, поліпшити сприйняття матеріалу учнями й розвивати їхні соціальні навички та емоційний інтелект. Розуміння та ефективне використання цих невербальних інструментів допомагає досягти успішної освіти та виховання учнів і створити сприятливе освітнє середовище [5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Комунікативна культура є визначальним фактором успішного взаємодії вчителя з учнями та іншими учасниками навчального процесу. Важливо надавати їй належну увагу в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Вербальні та невербальні аспекти комунікації взаємопов'язані і впливають на якість спілкування в освітньому середовищі. Педагоги мають навчитися використовувати ці засоби спілкування ефективно. Використання сучасних технологій в комунікації є потребою й вимагає вивчення та розвитку відповідних навичок.

Подальші дослідження щодо окресленої проблеми передбачають такі позиції:

- аналіз навчальних програм та методик підготовки педагогів з метою визначення та розвитку компонентів комунікативної культури;
- дослідження впливу невербальних аспектів комунікації, зокрема міміки та жестів, на ефективність навчання та виховання;
- використання цифрових засобів комунікації в навчальних закладах та їх вплив на комунікативну культуру педагогів;
- вивчення педагогічних підходів до розвитку культурної чутливості та міжкультурної спілкування в контексті освіти;



– аналіз впливу професійної рефлексії на розвиток комунікативної культури майбутніх педагогів.
Зазначені напрями подальших розвідок сприятимуть покращенню підготовки педагогів та підвищенню якості спілкування в навчальних установах, що, зі свого боку, позитивно вплине на навчання та розвиток учнів початкових класів.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Довбенко С. Використання засобів невербальної комунікації у суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя і учня. Гірська школа українських Карпат, № 15 (2016). С. 38–40.
2. Леонт'єв А. А. Діяльність та спілкування // Питання психології. 2009. № 1. С. 121–132.
3. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук. 09.00.03. / Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. К., 2000. 18 с.
4. Комунікативна культура [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://chcptcourse.pp.ua/page12.html>.
5. Ставицька О. Г. Психологія переконуючого впливу. Паралінгвістичний аспект. Наукові записки : Психологія і педагогіка. Вип. 2. Острого : Національний університет «Острозька Академія», 2001. С. 83–90.
6. Стахів М. (2008). Український комунікативний етикет : навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 245 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. (2009). Психологія професійної комунікації : монографія. Чернівці: Книги-XXI, 528 с.
8. Надім'янова Т. (2018). Особливості професійно-педагогічної комунікації у діяльності учителя початкової школи. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://dspu.edu.ua/sites/uploads/2019/02>. С. 200–211

УДК 373.29:81–028.31(045)

Оксана ОМЕЛЬЯНЧЕНКО

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

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

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

У цій статті досліджено мовне портфоліо, як важливий засіб розвитку писемного мовлення учнів 4 класу на уроках української мови. Мовне портфоліо сприяє системному вивченню та оцінці письмових навичок учнів, допомагає їм створювати та вдосконалювати свої письмові роботи, а також розвивати мовленнєву культуру.

Система полягає у тому, що учні ведуть збірник своїх письмових робіт, який включає різноманітні тексти, такі як оповідання, листи, твори, рецензії тощо. Це дозволяє дитині спостерігати за своїм власним прогресом у розвитку писемного мовлення. Діти вчать аналізувати та оцінювати свої тексти за певними критеріями, такими, як граматики, структура, стиль тощо. Мовне портфоліо демонструє, як учень розвивається та вдосконалює своє мовлення, таким чином дозволяє стати активними учасниками власного навчання, розвивати навички аналізу та вдосконалення писемного мовлення, а також підвищує їхню мотивацію до вивчення української мови.

Ключові слова: учень, мовне портфоліо, писемне мовлення, мотивація, українська мова, мовна компетентність.

Постановка проблеми. В даній статті проблематика полягає у недостатньому рівні розвитку писемного мовлення в учнів 4-го класу є актуальною педагогічною проблемою, і вимагає пошуку ефективних методів та засобів для підвищення їх мовної компетенції. У цьому контексті виникає питання про можливість використання мовного портфоліо як інноваційного педагогічного інструменту для розвитку писемного мовлення учнів 4 класу на уроках української мови.

В статті аналізується питання, пов'язане з інтеграцією мовного портфоліо в навчальний процес, виявленням його переваг та обмежень, а також подається практичний досвід використання цього підходу на уроках української мови для молодших класів. Оскільки в Україні зараз приділяється велика увага становленню особистості та мовлення у дітей в 4 класі, приділяється особлива увага методу мовного портфоліо, щоб оновити зміст української мови.

З огляду на це, одним з найважливіших завдань удосконалення якості української освіти є формування особистісної готовності дітей до активного життя, до творчої самореалізації в демократичному суспільстві. Оскільки комунікативна компетентність посідає особливе місце з-поміж творчих проявів молодших школярів, і вимагає постійного розвитку таких складників літературно-творчих здібностей, як: сприймання, мислення, творчої уяви, мовлення. Саме під час навчання в 4 класі активно розвивається дар фантазувати, помітно виявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність. [1].

Комунікативна компетентність полягає у здатності вступати в комунікацію, бути зрозумілою, невимушено спілкуватись. Вона передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів, вміння змінювати глибину і коло спілкування, а також інтерпретувати невербальні прояви інших людей.



Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії і є результатом досвіду спілкування між людьми, тому вимагає організації ефективної системи її формування. [2].

Аналіз досліджень і публікацій. Можливість у науково-методичних джерелах виокремити низку складників, з-поміж яких виокремити: спілкування, вміння здійснювати розподіл власного часу, вміння контролювати та оцінювати себе, володіння знаннями та навичками отриманими під час навчання української мови.

Джерелом розвитку є дослідження вчених, а саме: Х. Баррет, Н. Гальскова, Ф. Дебслер, А. Дотсон, В. Козлов, А. Кондаков, І. Крис, М. Пінська, Е. Полат, Д. Світ, Т. Світенко, Л. Черепанова та багатьох інших, завдяки яким можна під час використання мовного портфоліо сприяти покращенню письма та загального рівня писемної мовної компетенції учнів 4 класу. Це стосується аналізу змін у рівні мотивації, навичках письма, розуміння граматики тощо.

Актуальність теми полягає у тому, що мовне портфоліо – це інноваційний метод, який передбачає систематичне збирання, оцінювання та рефлексію над різноманітними роботами, які відображають навички писемного мовлення учнів. Цей метод дає можливість визначити недоліки та потенціал учнів, зосереджує увагу на індивідуальних особливостях кожного, а також розвиває важливі навички самооцінки та саморефлексії. Комбінування різних методів дослідження дозволить отримати більш повне та об'єктивне розуміння впливу мовного портфоліо на розвиток писемного мовлення учнів 4 класу на уроках української мови. Впровадження мовного портфоліо як засобу розвитку писемного мовлення учнів 4 класу на уроках української мови є актуальним та перспективним кроком у сучасній освіті. Цей підхід створює сприятливу атмосферу для активного вивчення мови, сприяє розкриттю творчого потенціалу учнів та формує комплексний підхід до опановування писемним мовленням. Ця тема є актуальною, оскільки, в сучасних українських школах, цей метод досі тільки впроваджується, тому є актуальним дослідження особливостей застосування мовного портфоліо, його впливу на розвиток та навички дітей під час його застосування.

Мета статті полягає у тому, щоб визначити, чи може використання мовного портфоліо сприяти покращенню навичок письма та загального рівня писемної мовної компетенції учнів 4 класу та, в разі позитивного впливу, розробити рекомендації щодо впровадження цього методу в навчальний процес. Вивчення ефективності використання мовного портфоліо: Дослідження може визначити, наскільки використання мовного портфоліо впливає на розвиток писемного мовлення учнів 4 класу.

Дослідження вивчає, чи збільшує мовне портфоліо мотивацію учнів до вивчення української мови і письма. Визначає роль вчителя у побудові мовного портфоліо та як він може покращити розвиток писемного мовлення учнів. Загалом, мета полягає в тому, щоб перетворити процес навчання на цікаву та творчу діяльність, де учень бере активну участь у формуванні свого власного навчального маршруту. Цей метод сприяє глибокому вивченню мовних правил, лексичних та граматичних структур через практичне застосування, що, в свою чергу, сприяє більш стійкому засвоєнню матеріалу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Мовний портфель – це інструмент самооцінки і власного пізнавального, творчої праці учня, рефлексії його власної діяльності, це комплект документів самостійних робіт учня, що складається з трьох частин: паспорти, мовної біографії його користувача і досьє. У паспорті учень в короткій формі відображає свою комунікативну і некомунікативну компетенції. Йдеться про всі нерідних вивчаються їм мовами, іспитах і результати, міжкультурних контактах. [3].

У процесі розвитку мовне портфоліо виступає як інструмент розвитку писемного мовлення. Важливо розглядати взаємодію між вчителем та учнями в процесі використання мовного портфоліо. Оскільки, можна досліджувати, як вчителі можуть створюють структуровані завдання та сприяють активній участі учнів у формуванні свого портфоліо.

Мовне портфоліо у розвитку інноваційної особистості є інструментом, який сприяє розвитку творчого та інноваційного мислення учнів або студентів, підвищує їхню мотивацію та відповідальність за власне навчання, а також допомагає відстежувати та документувати їхні досягнення, здібності та професійний ріст у сфері мови та комунікації.

«Мовний портфель» складається з трьох частин: «Мовного паспорта», «Мовної біографії» та «Досьє», проте для молодших школярів «Досьє» має назву «Скарбничка». [4]. Головною ідеєю цього є підвищення активності та самодіяльності особистості у процесі навчання, розвитку творчих та аналітичних здібностей, а також вміння рефлексувати над власним процесом навчання та росту. Використання мовного портфоліо сприяє створенню сприятливого середовища для розвитку інноваційної особистості через такі ключові аспекти: самоорганізацію, творчість, рефлексію, самооцінку, інноваційного підходу, постійне навчання, мультимедійний підхід.

Загалом, мовне портфоліо стимулює розвиток інноваційної особистості через поєднання самостійності, творчості, рефлексії та інших ключових аспектів, що сприяють активному, глибокому та вдумливому навчанню. У структурі мовного портфоліо виділяють три розділи. Перший розділ має назву «Мови, які я знаю». У ньому діти описують свій досвід вивчення міжкультурного спілкування, а також рівень володіння



відповідною мовою, виконуючи посильні завдання розділу. Другий розділ – «Мої успіхи» призначене самостійне оцінювання учнями свого рівня володіння нерідними мовами. [3]. Третій розділ «Мовне досьє» мовне портфоліо є особистісно-зорієнтованою формою роботи, спрямованою на виявлення та розвиток індивідуальних здібностей кожної дитини.

Таким чином, упровадження такої форми діяльності, як європейський мовний портфоліо, у практику загальноосвітніх шкіл означає вихід на новий рівень самосвідомості учня, де він сам вибирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим. [3]. Мовне портфоліо вже застосовують в Новій українській школі.

Існують такі кроки та елементи, які можна включити до мовного портфеля для учнів 4 класу на уроках української мови, а саме: збір матеріалів, рефлексія, самооцінка, творчі завдання, презентації, аналіз текстів, літературні подорожі, особисті досягнення, запропоновані елементи допоможуть учням систематизувати свої навчальні досягнення, розвивати творчість, аналітичні та комунікативні навички, а також підвищити свій інтерес до вивчення української мови.

У сучасних школах вивчати українську мову починають з першого класу, але, попри на ранне впровадження в програму, це не забезпечує належного рівня оволодіння рідної промови до кінця її закінчення, оскільки в школах поєднують вивчення і інших мов.

Рідко коли учень виходить зі школи з вмінням легко і лаконічно висловлювати свої думки українською мовою, хоча часу було витрачено предостатньо. Також, сучасні методи навчання не обходяться без використання всіляких гаджетів, і це є найбільш оптимальним підходом до розв'язання проблеми. На сьогоднішньому етапі практика викладання української мови для учнів 4 класу включає і проєктні, інформаційні технології та мовний портфель.

Особиста активність проявляється у тому, що мовний портфель покликаний активізувати учнів, спонукаючи їх власноруч збирати, аналізувати та оцінювати свої мовні роботи та завдання. Учні вчать аналізувати свої досягнення, визначати сильні сторони та області для покращення, це сприяє розвитку критичного мислення та самооцінки.

Матеріали, подані в роботі, можуть бути використані в діяльності навчальних закладах на практичних заняттях учнів 4 класів. Основним завданням мовного портфоліо є систематичне збирання, оцінювання і відстеження робіт, текстів, завдань та інших мовних досягнень учня упродовж певного часу з метою здійснення оцінки прогресу, сприяння власної самооцінки, індивідуалізації навчання, збільшення мотивації, планування навчання

Мовне портфоліо дозволяє вчителю та учню відстежувати прогрес у навчанні мови протягом певного періоду. Він може вказати, які навички та знання учень здобули, і де є можливість для подальшого розвитку. Воно надає учням можливість оцінити свої власні досягнення. Це сприяє розвитку навичок саморефлексії та саморегуляції в навчальному процесі. Зберігає та відстежує досягнення учнів протягом років навчання, що може бути корисним при вступі до вищих навчальних закладів чи при пошуку роботи в майбутньому. Загалом, мовне портфоліо сприяє більш глибокому та системному вивченню мови та розвитку мовленнєвих навичок учнів.

Вчителю 4-х класів важливо використовувати мовне портфоліо для ідентифікації індивідуальних потреб учнів у навчанні мови та плануванні занять, спрямованих на покращення конкретних аспектів мовлення. Можливість відстежувати свій власний прогрес може бути мотиваційним для учнів. Вчителі можуть використовувати дані з мовного портфоліо для планування майбутніх уроків та завдань, щоб максимально відповідати потребам учнів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, мовне портфоліо – це шлях до посилення та підвищення інтересу учня до вивчення та поглиблення соціокультурних знань з української мови. Керований навчальний процес із реальним прогнозованим результатом сьогодні є інноваційною діяльністю в освіті. Його застосування на уроках української мови в 4 класах, сприяє поліпшенню писемних навичок та мотивації навчання завдяки цій методиці. [1].

Використання мовного портфоліо з української мови для молодшого школяра 4 класу, як засобу навчання рідної мови, сприяє формуванню стратегічної компетенції в процесі навчання учнів. А її розробка, активізує процес опановування українською мовою та допомагає виховати дитину освіченою, креативною, самостійною та впевненою у власних силах. Саме мовний портфель дозволяє учням вести контроль за власним навчанням, активно брати участь у процесі навчання та визначати власний розвиток.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К. : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Інноваційні технології як засіб підвищення пізнавальної активності учнів. [Електронний ресурс] <https://naurok.com.ua/innovacijni-tehnologi-jak-zasib-pidvischennya-piznavalno-aktivnosti-uchniv-175272.html>.
3. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. – К. : А.С.К., 2004. 256 с.
4. Практика роботи сучасного вчителя: інноваційні розробки та традиційні методики. [Електронний ресурс] <http://surl.li/nmqjk>



УДК 374.147.091.31:81'243]-056.87 (045)

Ірина ОСТАПЧУК

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ГУМАНІТАРНИХ ЗАКЛАДАХ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
(АНГЛІЙСЬКОЇ АБО НІМЕЦЬКОЇ)***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Рацул А. Б.*

У статті розглянуто зміст і методику навчання позашкільної освіти з урахуванням компетентнісного підходу, який передбачає розвиток різних видів компетентностей учнів у гуманітарних закладах позашкільної освіти. Основним акцентом є розвиток комунікативних навичок учнів у контексті вивчення іноземних мов, зокрема англійської. У статті обговорюються форми і методи розвитку комунікативних навичок, їх відповідність віковим особливостям та рівню підготовки учнів. Зокрема, розглядається важливість практики, створення сприятливої атмосфери для спілкування та використання різноманітних методів, таких як дидактичні ігри, рольові ігри, ситуативні вправи та інші. Зазначається, що гуманітарні заклади позашкільної освіти відіграють важливу роль у розвитку комунікативних навичок учнів, сприяючи практиці говоріння, аудіювання, читання та письма.

Ключові слова: позашкільна освіта; компетентнісний підхід; гуманітарні навички; комунікативні навички; вивчення іноземних мов; форми та методи розвитку навичок; гуманітарні заклади.

Постановка проблеми. Сучасна позашкільна освіта вимагає ефективних підходів до розвитку учнівських компетентностей, зокрема гуманітарних і комунікативних навичок. Проблемою є необхідність визначення оптимальних форм і методів, які допомогли б розвивати ці навички, враховуючи вікові особливості учнів і рівень їхньої підготовки. Дана стаття спрямована на вирішення цієї проблеми та обговорення ефективних підходів до розвитку гуманітарних і комунікативних навичок учнів в гуманітарних закладах позашкільної освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання теорії і практики розвитку іноземної та комунікативної компетентності висвітлювали в своїх наукових працях багато вітчизняних і закордонних дослідників, зокрема: І. Зимня, С. Пассов, А. Хуторський, Дж. Савіньон, Т. Китайгородська, та ін.

Обґрунтування освітнього процесу, соціалізації учнів та виховного потенціалу закладів позашкільної освіти подано у працях О. Биковської, Б. Купріянова, Я. Кешши, А. Корнієнко, Д. Лебедєва, В. Мацулевич, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Л. Тихенко та інших.

Метою статті є теоретичне дослідження ролі гуманітарних закладів позашкільної освіти, зокрема в контексті вивчення іноземних мов, у розвитку гуманітарних і комунікативних навичок учнів. Спрямувати увагу на визначення оптимальних форм і методів, які відповідають віковим особливостям та рівню підготовки учнів і сприяють ефективному навчанню та практиці говоріння, аудіювання, читання та письма у межах позашкільної освіти. Висвітлити важливість розвитку гуманітарних і комунікативних навичок як ключових компетентностей для успішного освітнього та професійного розвитку учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст і методика навчання позашкільної освіти описуються з урахуванням компетентнісного підходу, який передбачає розвиток різних видів компетентностей учнів, таких як пізнавальна, практична, творча і соціальна, у межах різних напрямів позашкільної освіти, таких як художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, фізкультурно-спортивний, дослідницько-експериментальний, гуманітарний та інші [1].

У гуманітарних закладах позашкільної освіти розвивають різноманітні навички, які сприяють розширенню і поглибленню знань у гуманітарних галузях. До основних навичок, які розвиваються в таких закладах, слід віднести:

1. Аналітичні навички: Учні вчать розбирати складні поняття, розуміти причинно-наслідкові зв'язки та аналізувати інформацію з різних джерел.
2. Критичне мислення: Здатність оцінювати інформацію, виражати свою точку зору та аргументувати її.
3. Літературна та мовна грамотність: Вивчення літератури та мови допомагає розвивати навички читання, письма та вивчення літературних творів.
4. Міжкультурна компетентність: Розуміння та повага до інших культур, їх історії, мови, традицій та цінностей.
5. Творчість та естетичні навички: Розвиток творчих здібностей та вираження емоцій через мистецтво, літературу, музику та інші гуманітарні сфери.
6. Етика і моральні цінності: Розуміння етичних принципів та розвиток моральних цінностей.
7. Соціальні навички: Навички спілкування, співпраці та лідерства в групах та колективних проєктах.



8. Підвищення самосвідомості: Розвиток навичок самооцінки та рефлексії.
9. Дослідницькі навички: Здатність проводити дослідження, збирати та аналізувати інформацію.
10. Комунікативні навички: Здатність ефективно спілкуватися, висловлювати свої думки та ідеї, переконливо впливати на інших.

Гуманітарні заклади позашкільної освіти сприяють розвитку цих навичок через різноманітні навчальні програми та проекти, які включають в себе вивчення мов, літератури, історії, філософії, мистецтва та ін. [2].

Комунікативні навички є однією з найважливіших складових успішного вивчення іноземної мови. Вони дозволяють не лише розуміти іноземну мову, а й вільно спілкуватися нею у різних ситуаціях.

Гуманітарні заклади позашкільної освіти з вивчення іноземних мов, зокрема англійської, відіграють важливу роль у розвитку комунікативних навичок учнів. Вони забезпечують сприятливі умови для практики говоріння, аудіювання, читання та письма [3].

У гуманітарних закладах позашкільної освіти з вивчення іноземних мов використовуються різноманітні форми і методи розвитку комунікативних навичок.

До форм можна віднести: групові заняття – на таких заняттях учні мають можливість практикувати спілкування з однолітками; індивідуальні заняття – на таких заняттях учні можуть отримати більш індивідуальну увагу педагога; проектна діяльність – проектна діяльність дозволяє учням застосувати свої знання та навички у реальному контексті; екскурсії та подорожі – екскурсії та подорожі дозволяють учням поспілкуватися з носіями мови в природному середовищі.

Методи розвитку комунікативних навичок є наступними: дидактичні ігри- дидактичні ігри допомагають учням у захоплюючій формі освоїти мовну теорію та практикувати мову; рольні ігри – рольові ігри дозволяють учням відпрацювати навички спілкування у різних ситуаціях; ситуативні вправи – ситуативні вправи допомагають учням навчитися використовувати мову в реальному контексті; вправи на слухання і розуміння мови – вправи на слухання і розуміння мови допомагають учням розвивати навички аудіювання; вправи на читання і розуміння тексту – вправи на читання і розуміння тексту допомагають учням розвивати навички читання; вправи на письмо – вправи на письмо допомагають учням розвивати навички письма [4].

Ефективність форм і методів розвитку комунікативних навичок залежить від їхньої відповідності віковим особливостям учнів, рівню їхньої підготовки та поставленим цілям.

Для учнів початкового рівня важливо використовувати форми і методи, які дозволяють їм у захоплюючій формі освоїти мовну теорію та практикувати мову. Для учнів середнього рівня важливо використовувати форми і методи, які дозволяють їм відпрацювати навички спілкування у різних ситуаціях. Для учнів старшого рівня важливо використовувати форми і методи, які допомагають їм використовувати мову в реальному контексті.

Для ефективного розвитку комунікативних навичок необхідно:

- Забезпечити достатню кількість практики. Комунікативні навички розвиваються лише в процесі практики.
- Створити сприятливу атмосферу для спілкування. Учні повинні відчувати себе комфортно, щоб вільно спілкуватися.
- Застосовувати різноманітні форми і методи. Це допоможе учням у захоплюючій формі освоїти мову та практикувати її [5].

Варто зазначити, що гуманітарні заклади позашкільної освіти з вивчення іноземних мов, зокрема англійської, відіграють важливу роль у розвитку комунікативних навичок учнів. Вони забезпечують сприятливі умови для практики говоріння, аудіювання, читання та письма.

Для ефективного розвитку комунікативних навичок необхідно використовувати різноманітні форми і методи, які відповідають віковим особливостям учнів, рівню їхньої підготовки та поставленим цілям.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У цій статті було визначено важливість розвитку гуманітарних і комунікативних навичок учнів у гуманітарних закладах позашкільної освіти, особливо в контексті вивчення іноземних мов. Ефективне навчання та практика цих навичок є критичними для подальшого освітнього та професійного розвитку учнів. Дослідження різних форм і методів, які враховують вікові особливості та рівень підготовки учнів, дозволяють знайти оптимальні підходи до розвитку цих навичок.

Перспективами подальших досліджень в цьому напрямку є глибше вивчення ролі вчителів та педагогів у процесі розвитку гуманітарних і комунікативних навичок учнів. Також важливим є дослідження впливу сучасних технологій та онлайн-ресурсів на навчання і вдосконалення цих навичок. Крім того, подальший аналіз результатів навчання та впровадження покращених методик у практику може допомогти вдосконалити навчальний процес у гуманітарних закладах позашкільної освіти та забезпечити якісну підготовку учнів до вимог сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковська О. Позашкільна освіта: сучасний стан і візія 2030. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1351-pozashkilna-osvita-suchasnij-stan-i-viziya-2030> (дата звернення 20.10.2023).



2. Бойко А. Е. Результати дослідження модернізації організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти за гуманітарним напрямом. Зростаюча особистість у смисло-ціннісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ: «НАІР». 2020. С. 29-31.

3. Лепча О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування комунікативної компетентності учнів в процесі вивчення англійської мови. Традиційні та інноваційні підходи у сфері сучасних педагогічних досліджень: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Центр прогресивної освіти «Генезум». 2020. С. 200-205.

4. Сніцар І. В. До питання про вибір форм і методів роботи з розвитку комунікативних навичок студентів на заняттях англійської мови. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. №1. С. 269-271.

5. Тригуб І. П. Комунікативні навички та вміння для ефективного вивчення англійської мови самостійно. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. 2019. №40(2). С. 137-140.

УДК 371.134:811

Дар'я ПІТЕНКО

ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.

У статті розкрито особливості функціональної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки. На основі аналізу праць науковців визначено та обгрунтовано структуру функціональної компетентності майбутніх викладачів.

Ключові слова: *майбутній викладач, функціональна компетентність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в тому, що формування функціональної компетентності майбутніх викладачів є складним та динамічним процесом, тісно пов'язаним з іншими складниками системи підготовки майбутніх фахівців. Оскільки освітня система в Україні реформується, проблема підготовки викладачів вимагає наукового переосмислення цінностей освітньої системи, підвищення її виховних можливостей, пошуку оптимальних методів та способів формування компетентності майбутніх викладачів. На сьогодні ці завдання привертають увагу багатьох науковців і практиків, які покликані розв'язувати проблеми якості підготовки викладачів.

Аналіз досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід (Н. Бібік, В. Байденко, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, О. Цокур та інші) в українському освітньому просторі нині відіграло роль універсальної методологічної парадигми: змінюються основи та принципи фахової підготовки спеціаліста, вища освіта трансформується зі «знанневоорієнтованої», якою вона була ще із часів появи перших європейських університетів, на сучасну, «практикоорієнтовану». У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належну увагу професійній підготовці майбутнього викладача, оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Г. Балл, О. Дубасенюк, М. Поташик, Т. Яценко та інші), орієнтації студентів закладів вищої освіти на творчість (Н. Кічук, П. Кравчук, О. Приходько та інші).

Мета статті полягає в обгрунтуванні особливостей формування функціональної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У структурі функціональної компетентності важливу роль відіграє інформаційно-змістова компетенція, яка виступає неодмінною умовою успішності виконання когнітивної функції викладача. Специфіка цієї педагогічної функції полягає в постановці учасниками освітнього процесу загальних та часткових пізнавальних завдань; інформаційному обслуговуванні навчання, вирішенні навчальних проблем; володінні технікою працювати з різними джерелами інформації. Змістовий аспект когнітивної функції зумовлює також особливості інформаційно-змістової компетенції викладача. Її показниками виступають: володіння знаннями в предметній галузі; здатність здійснювати всі види занять за освітніми програмами; здатність адекватно використовувати для вирішення пізнавальних завдань інтерактивні методичні матеріали; вільна орієнтація в різних джерелах інформації та володіння технікою роботи з літературними джерелами.

Когнітивна функція безпосередньо пов'язана з реалізацією гностичної функції в педагогічному процесі. Сутність гностичної функції полягає в структуруванні змісту навчального матеріалу, моделюванні освітніх ситуацій в навчальному процесі, конструюванні технологічних рішень професійних завдань. Прогнозування та передбачення шляхів їх вирішення; відбір та планування дидактичних технологій для отримання прогнозованого результату; моделювання процесів або послідовності подій дозволяє майбутнім викладачам робити висновки про фактори, що впливають на їх дії та результати навчання. Її успішне виконання в практичній педагогічній роботі неможливе без розвитку в майбутніх викладачів здатності до моделювання та конструювання педагогічних ситуацій, процесів, явищ. Креативно-процесуальна компетенція є важливою



ланкою в структурній моделі функціональної компетентності викладача та умовою результативності виконання ним гностичної функції. Вона поєднує у собі:

- здатність стимулювати процес навчання в плані постановки нових, оригінальних напрямків розвитку професійно-педагогічних завдань, використання інноваційних технологій в поєднанні з традиційними дидактичними засобами, формами і способами вирішення пізнавальних завдань;
- здатність творчо засвоювати та перебудовувати способи діяльності з використанням дослідницьких умінь та навичок;
- здатність стимулювати розумову активність учасників освітнього процесу;
- уміння створювати необхідні умови для самоствердження та саморозвитку особистісного потенціалу учасників освітнього процесу.

Креативно-процесуальна компетенція майбутніх викладачів забезпечує нестандартність у діях студента, інноваційний підхід до реалізації планів власного професійного росту та їх готовність до творчого виконання гностичної функції в самостійній педагогічній роботі.

У структурі педагогічної праці значне місце займає організаторська діяльність, результативність якої залежить від готовності майбутнього викладача до виконання організаційно-управлінських функцій. Дослідники, аналізуючи змістовну сторону та сутність організаторської діяльності педагога, вважає, що її результативність буде тим більше, чим краще він зможе залучити учасників освітнього процесу до колективної пізнавальної діяльності, допомогти кожному її учаснику визначити особисту стратегію і тактику в ній відповідно до можливостей, здібностей, інтересів. На її думку, організаторська функція педагога покликана активізувати пізнавальну позицію в колективному пошуку вирішення навчальних проблем, викликати бажання докласти до досягнення загального результату свої зусилля та креативні здібності [5, с. 20].

Більшість дослідників організаторську діяльність пов'язують із виконанням організаційно-управлінської функції. Вони виходять з того, що будь-яка, у тому числі й навчально-пізнавальна діяльність, містить у собі: план, реальний процес, контроль його перебігу та досягнення прогнозованих результатів відповідно до плану. Характеризуючи зміст організаторської діяльності в структурі педагогічної праці, вчені виокремлюють такі функції: засвоєння завдання, вибір учасників, ознайомлення із завданням (прийняття колективних рішень), визначення засобів та умов його реалізації, планування та розподіл обов'язків, інструктаж; внутрішня та зовнішня координація; керівництво та управління організаційним процесом [1, с. 52].

Багато дослідників реалізацію організаційно-управлінської функції у практичній педагогічній діяльності пов'язують з особистісними якостями викладача.

Дослідники успіх організаторської діяльності педагога ставлять у залежність від інструкторських його вмінь (знання справи, уміння чітко висловлювати свої думки, вимоги); здатності переконувати та захоплювати колектив загальною справою; організаторського мистецтва, тобто уміння яскраво та переконливо говорити і діяти, не пригнічуючи при цьому самостійності, ініціативи, творчості та активності інших [3, с. 66].

У структурі показників, що характеризують особистість викладача, значну увагу приділено організаторській компетентності. Важливими характеристиками організаторської компетентності він вважає специфічні особливості вчителя, до яких відносить організаторську прозорість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, широту організаторських здібностей.

Аналізуючи літературу та стан педагогічної практики, можна визначити такі організаційно-управлінські функції викладача:

- визначення мети та завдань майбутньої роботи, співставлення їх з можливостями, особливостями та здібностями кожного учасника колективної справи;
- планування вчителем власної діяльності та діяльності виконавців з урахуванням їхнього досвіду організаторської роботи та ділових якостей;
- розподіл ролей, доручень за ступенем складності, часу виконання та можливостей учасників майбутньої діяльності;
- використання індивідуального досвіду, інтересу, прагнень, установок кожної особи, яка бере участь у колективній роботі;
- координація дій виконавців;
- своєчасна допомога, педагогічна підтримка та при необхідності корекція дій;
- постійне педагогічне керівництво, облік та контроль за виконанням організаційно-управлінської функції [2, с. 45].

Позитивні результати в організаційному аспекті педагогічної діяльності можливі при відповідному рівні сформованості організаторської компетенції викладача.

Організаторська компетенція – це здатність зацікавити та залучити учасників освітнього процесу до різних видів діяльності, у тому числі і до навчальної. Цей вид компетенції характеризується вмінням викладача впливати на інших словом та справами, стимулювати учасників колективної справи, керуючи їх



емоційним станом та настроєм; здатністю пробуджувати ініціативу, інтерес, вигадку, кмітливість, стимулювати та заохочувати самостійність, активність і нестандартність дій учасників.

Організаторська компетенція майбутніх викладачів містить у собі не тільки знання, уміння, способи організаторської діяльності, але й мовні здібності, інтонацію, емоційність, чіткість дикції, силу навіювання та переконання педагогічного впливу. Цей структурний компонент функціональної компетентності викладача передбачає здатність до планування, складання авторської програми дій, розподілу ролей та доручень за ступенем ускладнень, урахування можливостей та досвіду організаторської діяльності виконавців координувати свої дії, але, не пригнічуючи свободи дій, самостійності та творчості кожного учасника.

Не менш значущою у змісті педагогічної діяльності є функція контролю. Моніторинг за ходом, результатом та особистими досягненнями в освітньому процесі, оцінка та самооцінка результативності педагогічної праці є важливими складниками функції контролю викладача. У науковій літературі моніторинг трактується як систематичне відстеження ходу освітнього процесу з метою виявлення та оцінювання його проміжних результатів, факторів та умов, що впливають на них, педагогічне регулювання, корекція ходу процесу відповідно до запланованих результатів. Формування моніторингової компетентності поєднане з урахуванням закономірностей та принципів моніторингу процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. При проведенні моніторингу важливо виходити з його закономірностей:

- єдності мети, змісту, форм, методів та очікуваних результатів;
- єдності вивчення та аналізу всіх складових моделі формування функціональної компетентності студентів та якості цього процесу;
- єдності навчальних занять, самостійної роботи та педагогічної практики, що проявляється в змісті моніторингової діяльності суб'єктів і забезпечує успішність її перебігу;
- єдності взаємодії об'єкта та суб'єкта освітнього процесу під час моніторингу;
- взаємодії педагогічних функцій та компетенцій, які виступають характеристиками функціональної компетентності [4, с. 34].

Система моніторингу має бути спрямована на об'єктивне відстеження процесу формування функціональної компетентності студентів. Моніторинг як процес вимірювання та оцінки сформованості компетенцій об'єктивно націлений на стимулювання дій, що передбачають прояв якостей, необхідних для їх виконання. У підготовці студентів до самостійної діяльності в вибраній професійній сфері не можна ігнорувати аналітико-оцінювальну їх компетенцію, яка забезпечує реальні досягнення в роботі викладача-практика.

Моніторингова компетенція поєднує в собі здатність особистості відстежувати хід педагогічної діяльності; характер, зміст, способи та засоби навчання; труднощі, що виникають та дієвість заходів щодо їх попередження; готовність педагога своєчасно та систематично аналізувати досягнення чи прорахунки в педагогічній роботі, виявляти помилки та недоліки, визначати шляхи та способи їх подолання в освітньому процесі.

Оскільки ступінь сформованості аналітико-оцінювальної компетенції залежить не стільки від знань, одержаних у вищій школі, скільки від того, як майбутній викладач буде користуватися аналітичними та оцінювальними здібностями, учителю необхідно оволодіти мистецтвом не тільки постановки та розв'язання педагогічних завдань, але й методологією підходу до аналізу педагогічних ситуацій, результатів педагогічної діяльності, досягнень та допущених недоліків у роботі. Щодо гуманітарних складників діяльності викладача для їх аналізу важливі емпатія, розуміння, діалогічність, рефлексивність, метафоричність. Ці координати утворюють систему, у якій відбувається явна добудова, перекомпонування, аналіз педагогічної ситуації, подій, факту, процесу. Уміння швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінюючи та аналізуючи їх можливі наслідки, необхідне викладачу-організатору для управління ходом освітнього процесу. Під час підготовки до професійної діяльності необхідно розвивати в майбутніх викладачів здатність керувати процесом свого особистого вдосконалення та стимулювання потреби до самовдосконалення в інших. Важливо забезпечити кожному студенту перспективу внутрішнього зростання.

Важливо майбутнього викладача вчити методиці оцінювати рівень власної функціональної компетентності. Обов'язковому оцінюванню підлягають компетенції, які виступають показниками функціональної компетентності та характеризують професійну придатність майбутніх викладачів. Засоби оцінювання повинні виявляти як змістовний, так і діяльнісний компоненти компетентності викладача. При організації освітнього процесу важливо створювати такі ситуації, беручи участь в яких студенти могли б продемонструвати компетенції та застосувати їх у конкретних ситуаціях. Аналітико-оцінювальний компонент передбачає використання різних технологій роботи з інформацією. Важливо викладачеві та студентам оволодіти методом еталонного порівняння, заснованого на аналізі та зіставленні показників, моделями функціональної компетенції як характеристикою сучасного викладача. При цьому важливо аналізувати суттєві причини, які визначають хід, характер освітнього процесу та впливають на його



результат. Реалізація аналітико-оцінювального компонента функціональної компетентності порушує питання про критерії вимірювання рівня сформованості цього складного особистісного утворення [5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Важливим структурним компонентом професіоналізму сучасного викладача є функціональна компетентність – складне особистісне утворення, що визначається усвідомленням майбутніми викладачами сукупності функцій, які складають основу їх професійно-педагогічної діяльності, як цінності та особистісного змісту, що розкриваються в готовності до творчого вирішення ними професійних проблем та виконання функціональних обов'язків. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умови формування функціональної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посіб. ; за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 124 с.
3. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
4. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Основа, 2006. 96 с.
5. Семенова О. О. Методичні рекомендації щодо формування функціональної компетентності студентів засобами навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ "КНУ". 2012. 108 с.

УДК 379.8

Анатолій ПОШТОВНЮК

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРЕНІНГІВ З ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ГУРТКІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Рацул А. Б.

У статті розглядаються особливості проведення тренінгів з питань виховання толерантності у середовищі закладу позашкільної освіти, як педагогічної умови розвитку міжкультурної компетентності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти. Проаналізовано сутність поняття «міжкультурна компетентність», «толерантність», «тренінг толерантності», обґрунтовано мету, завдання методи та засоби проведення тренінгів з питань толерантності вихованців гуртків у процесі освітньої діяльності закладу позашкільної освіти.

Ключові слова: *міжкультурна компетентність, толерантність, тренінги толерантності, вправи з формування толерантності.*

Постановка проблеми. Інтерес до міжкультурного виховання зростає у зв'язку з розширенням кордонів у галузі туризму, науки та освіти. Незважаючи на це, все ще залишаються невирішеними питання, що стосуються організації виховання учнівської молоді до міжкультурної діяльності у закладах позашкільної освіти. Для успішного виховання міжкультурної особистості необхідне створення умов стосовно вихованців, що відвідують саме заклади позашкільної освіти. В умовах закладів загальної середньої освіти, формування міжкультурної компетентності спрямований освітній процес, проте питанням виховання толерантної людини, здатної до діалогу приділяється мало часу. Тому, заклад позашкільної освіти має більше можливостей для створення умов, щодо розвитку в особистостей гуртківців міжкультурної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях проблема формування міжкультурної компетентності у працях В. Аїтова, С. Александрова, О. Байбакової, І. Бахова, Л. Воротняк, Н. Гальчун, Л. Костенко, О. Пинзеник, І. Ставицької, С. Сисоевої. Проблематику розвитку толерантності висвітлено Б. Андрієвським, В. Євтухом, М. Мінакова, С. Скворцова, Л. Дзюбко, С. Калаур, В. Мухіна, Г. Рогальова, Н. Якса та ін. Вивченням особливостей формування толерантності учнів займалися: Е. Ангеліна І. Брунова-Калісецька, Г. Назаренко В.Павленко, В. Прискар.

Проблема використання тренінгу як активного методу формування різних компетентностей обґрунтовано Н. Євдокимова, І. Осадченко, В. Синишина та ін.

Проте, у наукових розвідках не представлені напрацювання організації тренінгів толерантності з проблематики розвитку міжкультурної компетентності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти.

Мета статті. Розрити особливості організації тренінгів з толерантності, як умови формування міжкультурної компетентності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти.



Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження В сучасних умовах актуальність інтерпретації поняття міжкультурна компетентність є сукупністю знань, навичок та умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами інших культур як на повсякденному так і побутовому рівні.

Міжкультурна компетентність розглядається нами як є здатність розуміти, поважати і продуктивно використовувати ті умови соціокультурного середовища, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття та вчинки всіх суб'єктів міжкультурної взаємодії, дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними та застосовувати різні способи та методи у міжкультурній взаємодії.

Прийняття такого виміру міжкультурної компетентності найближче до мети нашого дослідження, оскільки до уваги береться не рівень знань іноземної мови, здатність до толерантного ставлення до представників різних культур, а також уміння та готовність вступити в комунікації із представниками різних культур. Міжкультурна компетенція визначає здатність організувати процес міжкультурної взаємодії таким чином, щоб спільний пошук продуктивного вирішення проблем відбувався в умовах взаємної поваги та згоди, що виключає будь-які нерозуміння.

С. Радул трактує, що міжкультурна компетентність «це інтегративна характеристика особистості, що уособлює сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок, систему мотивів і ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання завдань професійної й міжкультурної діяльності та забезпечує функціональну здатність до діяльності в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці й толерантності» [6, с.16]. Цінним для нашого дослідження є виокремлений дослідником в змісті міжкультурної компетентності як здатність до міжкультурної взаємодії на основі співпраці та толерантності.

Вважаємо, що розвиток здатності до міжкультурного спілкування та співпраці на основі толерантності, й має саме формуватися не тільки у майбутніх фахівців, спрямованих на професійну діяльність, але й у кожної особистості. Тому у закладі позашкільної освіти потрібно організувати систему заходів, що будуть розвивати у вихованців гуртків толерантність та співпрацю у взаємодії з представниками різних культур.

Зазначимо, що розвитку міжкультурної компетентності вихованців гуртків у закладі позашкільної освіти сприятиме здатність до толерантної поведінки учасників освітнього процесу, їх цінності, погляди, оскільки вони здійснюють вагомий вплив на формування установки на толерантну взаємодію і ціннісні орієнтації особистості в цілому.

На думку Гордієнко Ю. толерантність є запорукою побудови демократичного суспільства, тому вона повинна усвідомлено сформуватись в освітніх закладах різних рівнів як модель взаємовідносин і між окремими людьми, і між народами та країнами. Толерантність як особистісна якість людини означає повагу, прийняття рівності, взаємодію з іншими на основі згоди, відмову від домінування та насилля, визнання різноманітності у будь-яких проявах, активну позицію [2, с.3]

Дослідниця Суська О. розглядає толерантність одночасно «і як категорію, і як фактор забезпечення міжкультурного та міжетнічного діалогів в сучасному інформаційному просторі» [7, с. 63].

Однією з умов розвитку толерантності, як складової міжкультурної компетентності є тренінгова робота. Саме залучення здобувачів освіти до тренінгової роботи розширить навички та цінності толерантного ставлення до людей у підлітків.

Ю. Карпок вважає, що наявність у підлітка такої здатності як вміння спілкуватися, яке може бути представлене як своєрідна системоутворююча характеристика, оскільки, на наш погляд, саме із нею узгоджуються дуже багато інших якостей індивіда, зокрема таких, як етичні, характерологічні та інтелектуальні. Відчуття поваги до іншого, терпимість, вміння добре приховувати неприязнь до партнерів комунікації, здатність змусити себе не помічати неприємні властивості іншого – такий неповний перелік основних комунікаційних здатностей, які мають неабиякий вплив на формування моральної толерантності підлітка [4, с. 53].

Враховуючи думку автора тренінгові заняття потрібно організувати таким чином, що у першу чергу розвивалися такі якості як здатність комунікувати з представниками різних культур, терпимість, гідність, уміння виявляти толерантне ставлення та повагу до інших. Тренінг розглядаємо як вагомий чинник розвитку практичних умінь і навичок організації спілкування в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи. Метою соціально-педагогічного тренінгу був розвиток комунікативних умінь, поглиблення знань, корекція поведінки, формування навичок міжособистісної взаємодії, розвиток здатності до рефлексії [3, с. 22]

Отже тренінг толерантності має бути орієнтований на використання активних методів групової виховної роботи з метою розвитку в особистості здатності міжособистісної та міжкультурної комунікації, спрямованої на розвиток толерантності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти.

Зазначимо, що метою проведення таких тренінгів у середовищі закладу позашкільної освіти буде розвиток здатності до сприйняття різноманіття культури та поведінки в контексті етнічних, релігійних, расових культурних і світоглядних відмінностей, запобігання дискримінації вихованців гуртків.

Завданням тренінгу полягає:



- у формуванні толерантної міжкультурної поведінки,
- запобіганні у вихованців проявів негативних стереотипів та упереджень до людей із різною культурою;
- підвищення рівня обізнаності або розуміння культурних відмінностей, оскільки така обізнаність може призвести запобігання дискримінації, ксенофобії та нетерпимості;
- розвиток здатності до розуміння відмінності в культурних нормах, цінностях і звичаях, які можуть призвести до непорозумінь і конфліктів у мультикультурному середовищі;
- розуміння особливостей запобігання проявам дискримінації та формування толерантного ставлення до представників різних релігій, політичних ідеологій та соціальних розбіжностей, що можуть сприяти культурній нетерпимості, призвести до непорозумінь і культурних зіткнень.

Варто врахувати під час організації тренінгів толерантності позицію Т. Перепелюк та Н. Терзі, що участь у подібному тренінгу допомагає: виглядати впевнено та привабливо; яскраво презентувати кого і що завгодно (себе, інших, товар); виступати, вести обговорення, переконувати; слухати і відчувати партнера; знати свої цілі і організувати себе на їх досягнення; бути лідером і організатором, впливовою людиною; вміти співпрацювати з людьми і бути членом команди; керувати своїми емоціями, впливати на емоції партнера; грамотно критикувати та сприймати критику[5].

У процесі організації тренінгу з розвитку толерантності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти нами було прийнято рішення використовувати тренінгові завдання, як формують не тільки знання вихованців, щодо розуміння толерантності, а й розвиток моделей толерантної поведінки та відбувається міжособистісна комунікація учасників групи.

Завдання тренінгу толерантності мають бути спрямовані на мобілізацію особистісного потенціалу вихованців гуртків закладів позашкільної освіти, з метою розвитку міжкультурної компетентності. Ця мета реалізується через активні прави групової роботи створені задля підвищення рівня толерантності, розвитку міжособистісної комунікативної взаємодії та набуття та закріплення здатності до прояву толерантної поведінки.

Для реалізації поставленої мети та завдань ми використовували такі вправи, як вправа «Культурна особистість» мета цієї вправи було навчити учасників тренінгу розуміти та вивчати особливостей культури різних країн та національностей. Під час проведення вправи учасниками пропонувалася тема, що розкриває характерні особливості культури різних країн (кухня, одяг, свято) та презентувати її іншим учасникам через короткий виступ або презентацію.

Така вправа дозволяє на доступному рівні ознайомити підлітків з характерними особливостями культури країни, зрозуміти її, виявити національну та культурну ідентичність.

Вправа «Хто я» спрямована на розвиток міжособистісної комунікації, зняття бар'єрів між представниками різних культур та груп. Учасникам пропонувалося поділитися на підгрупи по 3-4 особи, де кожен учасник отримує бланк, куди вносить дані про себе. Спочатку кожен заповнює самостійно, а потім у підгрупі йде обговорення, і кожен член підгрупи записує характеристики інших учасників у свій бланк, крім цього при обговоренні підгрупа повинна виділити загальні або схожі дані в учасників. Цю роботу дається 3-5 хвилин. Після обміну інформацією, знову учасники повинні знайти спільне в інформації, що характерна для кожного представника тренінгової групи. Під час обговорення учасники груп відчувають позитивні емоції, коли інформація збігається. Результати цієї вправи приводять учасників тренінгу до того, що у всіх є спільні якості, характеристики, очікування, уподобання.

Вправа «Що означає бути іншим?» проводиться у вигляді мозкового штурму, під час якого учасники відповідають питанням на питання : «як це бути іншим» відповіді учасників тренінгу фіксуються на фліпчарті. Учасники тренінгу під час дискусії називають відповіді, обговорюють «Чи добре бути іншим?», роблять власні висновки.

Мета вправи «Відкритий діалог» сприяє формуванню здатностей вихованців гуртків відкритому обговоренню різних точок зору. Учасники за допомогою карток, рандомно обирають тему (релігію, імміграцію, особливості законодавства) та обговорюють її малих групах. Завдання цієї вправи навчитися чути та слухати один одного, а не відстоювати свою точку зору.

Вправа «Упередження та стереотипи» спрямована на подолання дискримінації та стереотипної поведінки, що проявляється в суспільстві чи громаді. Учнім прогнуються ситуації, для виявлення та аналізу національних, релігійних, расових, культурних, гендерних стереотипів.

Мета вправи передбачає сформувати знання та уміння розрізнати стереотипи, які їм відомі про інші культури або групи, що сформувати толерантне ставлення. Під час групової роботи учасникам пропонується обговорити найтипівші стереотипи, які характерні для цієї групи, а потім обговорити як ці стереотипи впливають на міжкультурне спілкування та представити шляхи подолання цих стереотипів та упереджень.

Вправа «Символ толерантності» орієнтує вихованців гуртків закладів позашкільної освіти активізувати творче самовираження та розуміння змісту та сутності проблеми толерантності. Учасникам тренінгу



пропонувалося поєднуватися у групи на основі зовнішньої схожості емблем (квіти, люди, рукостискання) та схематично намалювати чи створити символ, що представляє на їхню думку толерантність.

Вправа «Історія роду» спрямовано формування позитивної національної ідентичності, де учасники мають змогу представити історію власного прізвища чи імені, охарактеризувати його походження, виявити, риси яких національностей наявні у роду. Учасники сідають у коло, по черзі називають свої повні імена та розповідають про них. Кожен учасник може, що розповісти і як прокоментувати свою розповідь, проте виступає необхідно вкластися в 3 хвилини. Доцільно наголосити, вправа «Карта міграції мого роду» спрямована на обґрунтування міжетнічних та міжнаціональних зв'язків у роду. Під час проведення вправи учасниками пропонують створюють карту свого родоводу, відзначити місця, країни, регіони, звідки їхні предки мігрували.

Висновки. Отже, спостереження за учасниками тренінгу свідчить про те, що вихованців гуртків закладів позашкільної освіти ще на не достатньому рівні сформовані уміння слухати і чути свого співрозмовника, прагнення доводити власну позицію, не дивлячись на аргументи опонента, схильність до агресивної поведінки, небажання йти на компроміс. Отже, тренінг толерантності одночасно виступає площадкою до діагностики сформованості міжкультурної компетентності й інструментом розвитку досліджуваного утворення.

Перспективи подальших досліджень. Зважаючи на значення толерантності, як критерію рівня сформованості міжкультурної компетентності, ми в подальшому зосередимо пошукову увагу на пошуку інших педагогічних умов формування міжкультурної компетентності вихованців гуртків закладів позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атрошенко Т. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Мукачівський держ. ун-т., 2020. 43 с.
2. Гордієнко Ю. А. Тренінг «Навчасьмось педагогічної толерантності» : методичні рекомендації; за ред. Л. Є. Гусак. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 60 с.
3. Карлюк Ю. Я. Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної толерантності у підлітковому віці. Scientific Journal Virtus, January №30, 2019. Вип. 1. С. 50 – 56.
4. Коробка, Л.М. Соціально-психологічні засоби підвищення толерантності до інакшості і різноманіття в освітньому середовищі : методичні рекомендації. Київ: Інститут соціальної а політичної психології НАПН України. 2021). <https://bit.ly/3uCWCVe>.
5. Перепелюк, Т. Д., Терзі Н. М.. «Толерантність як чинник самосвідомості сучасної молоді у полікультурному суспільстві». Психологічний журнал, вип. 2, Листопад 2019, <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/182639>.
6. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф освіти»; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини., Умань, 2014. 20 с.
7. Сусьєка О. О. Міжкультурна взаємодія в інформаційному просторі у вимірах толерантності. Толерантність на кордонах Європи: вимір для України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 2019. С. 60 – 64.

УДК 373.3.016:81 – 028.31

Наталія ПРИМАК

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

У статті висвітлено суть понять «педагогічна технологія», «інноваційне навчання», визначено особливості організації навчальної діяльності молодших школярів засобами сучасних технологій, розглянуто інноваційні підходи до розвитку культури мовлення учнів початкових класів. Визначено ефективність використання методів педагогічних технологій у мовленнєвій роботі з дітьми окресленого віку.

Ключові слова: мовленнєва культура, педагогічна технологія, інноваційне навчання, сучасні методи та приййоми, культура мовлення молодших школярів.

Постановка проблеми. В умовах розбудови сучасної національної системи освіти особливої уваги потребує інноваційна діяльність загальних освітніх закладів, яка полягає в системному експериментуванні, апробації й застосуванні новітніх підходів в освітньому процесі. Проблема формування культури мовлення молодших школярів залишається однією з актуальних в теорії й практиці педагогів, психологів, оскільки мова як засіб спілкування, стосується всіх сторін життєдіяльності людини. Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні реалії потребують заміни традиційної інформаційно-репродуктивної системи освіти на сучасне виховання творчої особистості, тому на зміну традиційним способам навчання дедалі частіше починають упроваджуватися проблемно-творчі. У молодшому шкільному віці закладаються основи творчої активності, саме тому постає питання щодо вибору технології, яка б забезпечила успішний розвиток



творчості дітей шкільного віку. За сучасних умов змінилися напрями та пріоритети мовленнєвого розвитку дошкільників.

За оцінками дослідників [1], сьогодні відомі понад трьохсот визначень поняття «педагогічна технологія». Найчастіше вживані ті, відповідно до яких *педагогічна технологія* – це суворо обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних навчально-виховних завдань [2]. Поняття «педагогічна технологія» часто розглядають як знання про педагогічну діяльність, яку здійснюють за допомогою спеціальних засобів. У такому визначенні педагогічні технології є окремою цариною педагогічної науки про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості учня на основі суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягнень психолого-педагогічної думки. На думку вчених, педагогічна технологія є певним порядком, логічністю й послідовністю відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізації спільної діяльності вчителя та учнів у навчальному процесі, узгодженістю їхніх взаємодій та стосунків [4].

Використання певних визначень зумовлюється конкретною педагогічною діяльністю, конкретними педагогічними умовами. До того ж, дослідники часто використовують поняття «освітня технологія», що є похідним щодо нового типу освіти. У сучасних освітніх умовах йдеться про інноваційні технології.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування мовленнєвої культури дітей молодшого шкільного віку, зокрема засобами інноваційних технологій.

Проблема виховання культури усного мовлення досліджувалася з різних поглядів: теоретичні аспекти навчання української мови вивчали Є. Голобородько, А. Коваль, Л. Вознюк та ін., методику роботи над фонетичним матеріалом і вимовою – Н. Василенко, Ж. Горіна, А. Коваль. З-поміж класиків психологічної та педагогічної науки значну увагу мовленнєвому розвитку молодших школярів приділяли Л. С. Виготський, А. А. Люблінська, К. Д. Ушинський. Значний інтерес становлять роботи Б. Д. Грінченка, В. О. Сухомлинського, С. Ф. Русової, І. І. Огієнка, М. Г. Стельмаховича. У контексті обраної нами теми цікавими є роботи з корекції звуковимови педагогів-дефектологів: Є. Ф. Соботович, Л. М. Парамонові, М. А. Савченко, О. В. Ревуцької, С. В. Коноплястої, С. П. Миронової, А. В. Ястребової та ін.

У науково-методичній літературі є велика кількість спроб класифікувати відхилення від норм літературної мови та вимови, порушення принципу комунікативної доцільності, що спричиняють виникнення в мовленні школярів помилок та недоліків (М. Кожина, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Чижова та ін.).

Сучасний стан проблеми представлено теоретичними доробками багатьох науковців. Так, концептуальні вимоги до створення та реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі досліджували психологи К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, В. В. Рибалка, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та інші. Питання необхідності особистісного підходу неодноразово порушувалося також у працях таких педагогів та психологів, як І. Д. Бех, І. О. Зимня, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, Б. О. Федоришин. О. І. Пометун розглядала інноваційні технології як такі, що впливають на навчання й виховання за допомогою інновацій під час уроків [7]. На підставі вивчення та аналізу досліджень науковців зазначимо, що використання інноваційних технологій є важливим аспектом у формуванні мовленнєвої компетенції молодших школярів.

Названі дослідження мають неабияке значення для нашої роботи.

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування в дітей молодшого шкільного віку мовленнєвої культури, визначенні ефективних сучасних прийомів і методів розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням сучасних засобів інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Мовленнєва культура* – дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Фахівці відзначають недостатній рівень володіння мовленнєвою культурою в молодших школярів. Низьку культуру мови пов'язують не лише з порушенням правил слововживання, граматики, а й передусім у вимові та наголошенні [6, с. 4].

Незважаючи на різну семантизацію поняття «інноваційні технології», учені дотримуються думки, що оволодіння новими технологіями навчання й виховання потребує внутрішньої готовності вчителя до серйозної діяльності щодо перетворення, насамперед, самого себе.

Основними поняттями інноваційних технологій є [3]:

- нестандартні уроки;
- індивідуальна робота;
- контроль та оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити тощо);
- кабінетне, групове й додаткове навчання;
- факультативи за вибором учнів (для поглиблення знань);



- проблемне й модульне навчання;
- запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки;
- економізація та екологізація освіти;
- науковий експеримент на уроках при вивченні нового матеріалу;
- застосування досягнень техніки (інтернет-системи, інтернет-застосунки, інтернет-платформи, мультимедійні технології тощо):

- нові підходи до формування навчальних планів.

Учителі-практики зазначають, що інновації потребують від учителя більш серйозної підготовки та додаткових педагогічних зусиль, що передбачає: вивчення спеціальної літератури; аналіз педагогічного досвіду вчителів-новаторів; розроблення плану впровадження нової техніки.

Педагоги початкової школи постійно працюють над пошуком шляхів оновлення та вдосконалення педагогічного процесу. Учителі чутливі до продуктивних інновацій, творчо опрацьовують та адаптують до конкретної ситуації позитивний педагогічний досвід. Для засвоєння мовленнєвих знань потрібно дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей української мови.

Урок без інноваційних методів називають сьогодні уроком учорашнього дня, який стає нецікавим сучасним учням, оскільки обмежує змогу творчості. Відомо, що тільки творчий учитель може виховати творчу особистість. А виховати творчого вчителя допомагають інноваційні форми й методи методичної роботи, які передбачають моделювання реальних педагогічних ситуацій, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин; сприяють створенню атмосфери й співробітництва, взаємодії; допомагають учителю справжнім лідером дитячого колективу. Педагоги мають теж вчитися бути демократичними, активно спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [7].

Дослідження засвідчують, що від вдало обраної освітньої технології, рівня її адекватності ситуації та контингенту учнів безпосередньо залежить якість навчання, рівень засвоєння навчального матеріалу з розвитку культури мовлення молодших школярів.

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.

Ефективними для формування мовленнєвих навичок можна назвати такі сучасні методи: робота з деформованим текстом; складання творів за поданим початком, серединою й кінцем; за запитаннями; за опорними словами; за малюнком, серією малюнків; за поданим планом; складання частівок, акровіршів, загадок, чистомовок, віршиків – буріме, кросвордів на задану тему. Діти пишуть перекази, твори, твори – мініатюри та ін.

У роботі з формування вимови молодших школярів слід використовувати цікаві вправи та ігри: «Добери риму», «Зрости деревце», «Мама і діти», «Знайди приховані слова», «Загубилася буква», «Що тут не так?», «Заримуй вірші», «Слово – корінь», «Відгадай слово», «Спіймай звук» та інші. Вони дають змогу вчителю зробити уроки більш цікавими, яскравими, наділити дітей позитивними емоціями, залишити приємні враження після уроку, і важливо – збуджують інтерес до мови, сприяють збагаченню лексичного запасу, формуванню мовленнєвої культури учнів початкової школи [8, с. 94].

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 [5]. Також ігри сприяють активному залученню учнів до навчального процесу, кращому засвоєнню програмового матеріалу, міцному й свідомому запам'ятовуванню вимовних норм. Цікаві вправи та ігри можна проводити на будь-якому етапі уроку: під час пояснення нового матеріалу, для його закріплення й повторення, перевірки засвоєного [8, с. 94].

Основною особливістю впровадження й використання названих технологій у процесі формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи є надання можливості працювати молодшим школярам в атмосфері свободи мислення й творчості.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Застосування інноваційних технологій навчання та виховання сприяють оптимізації мовленнєвого самовираження молодших школярів, формуванню в дітей орфоепічних навичок, загальної мовленнєвої культури. Інноваційні методи навчання краще активізують пізнавальну діяльність дітей, розвивають мовленнєве чуття, уміння творчо мислити. Спостерігається підвищення точності сприйняття, більш ефективно розвивається увага, діти навчаються дотримуватися мовних норм, зокрема, орфоепічних. Для успішної реалізації навчальних завдань у процесі



викладання фонетики потрібно впроваджувати наявні активні методи навчання, що стимулюють позитивну мотивацію роботи, забезпечують розумову й мовленнєву активність. Оптимальними з цього погляду є виконання вправ і завдань навчального, розвивального, проблемного, тренувального та ігрового характеру.

Ефективними з позиції виховання мовленнєвої культури є інноваційні форми навчання, що розвивають комунікативні вміння, допомагають встановленню емоційних контактів між дітьми, забезпечують виховне завдання, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів, висловлювати свої думки, спільно знаходити розв'язання освітніх завдань.

Перспективи наступних досліджень убагаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань організації й структури уроків із розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку із застосуванням інноваційних технологій. Подальшого вивчення потребують класифікації сучасних методів і прийомів формування культури мовлення учнів початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Освіта, 2006. 270 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. К.: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
3. Беляев О. М., Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І. Методика вивчення української мови в школі. К.: Ленвіт, 2001. 400 с.
4. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. Початкова школа. 2005. № 2. С. 23–28.
5. Захарчук Н. Г. Дидактичні вправи // Початкова школа. 2008. № 12. С. 79.
6. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2005. № 11. С. 8–11.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Навч.-метод. Посібник. К.: Вид. А.С.К., 2004. 194 с.
8. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання). Тернопіль: «Астон», 2005. 352 с.

УДК 373.3.31

Вікторія РАЙНІЧ

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ТА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПІДХОДІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ЧАСТИНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

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 особливості використання системного та функціонально-семантичного підходів при формуванні частиномовної компетентності молодших школярів та основні напрямки впровадження її засобами сучасних технологій в навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: *морфологічна нормативність, частиномовна компетентність, мовні норми, «активна» граматики, інноваційні технології.*

Постановка проблеми. Основні цілі навчання українській мові в початковій школі полягають в інтенсивному розвитку мовленнєвих, інтелектуальних, творчих здібностей школяра; оволодінні знаннями про устрій і функціонування мови як комунікативної системи; формуванні вмінь і навичок повноцінно, грамотно користуватися багатствами української мови в своїй мовній практиці. Морфологія – один із найважливіших розділів шкільного курсу української мови, від успішності засвоєння якого багато в чому залежить досягнення цих цілей. Знання з морфології слугують фундаментом для формування правописних умінь і навичок, готують учнів до вивчення шкільного курсу синтаксису, відкривають можливості для використання уроків граматики з метою розвитку мовлення учнів і засвоєння правил слововживання [7]. Однак дослідження результатів засвоєння морфології засвідчують, що цей розділ шкільного курсу української мови, на жаль, не виконує своєї базової функції, оскільки існують серйозні недоліки в його вивченні учнями початкових класів. Багато досліджень рівня знань учнів початкової школи вказують на те, що велика кількість учнів роблять помилки при розпізнаванні морфологічних ознак частини мови, яка вивчається. Частина учнів змішують граматичні та неграматичні ознаки слів, замінюють одні ознаки іншим при визначенні приналежності слова до тієї чи тієї частини мови.

Актуальність нашого дослідження визначається пошуком методів, засобів та умов, за яких вивчення морфології в початковій школі буде оптимально відповідати віковим психологічним особливостям учнів початкової ланки, що, зі свого боку, забезпечить готовність випускників початкової школи до успішного навчання в середній школі.

Мовна норма – сукупність загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, які закріплюються у процесі спілкування. Основні ознаки мовної норми – унормованість, обов'язкова правильність, точність, логічність, чистота і ясність, доступність і доцільність.



Морфологічні норми – загальноприйняті правила вживання й побудови слів, граматичних форм частин мови, наприклад, найвищий ступінь порівняння прикметників твориться за допомогою префікса най- і ніколи не твориться за допомогою слова «самий».

Аналіз досліджень і публікацій. Питання варіативності мови та мовних норм в українській мовно-літературній практиці висвітлюються в доробках Б. Антоненка-Давидовича, М. Пилинського, М. Гурійчука, О. Пономаріва, Є. Кирилюка, Г. Кочура.

Питанням нормативності мовної системи 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.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування частиномовної компетентності дітей молодшого шкільного віку, зокрема засобами інноваційних технологій. Сучасний стан проблеми представлено теоретичними доробками Захлюпаной Н. М., Кузьми І. Т., Кутні Г. В. Так, концептуальні вимоги до створення та реалізації інноваційних технологій висвітлили у своїй роботі Ігнатенко М., Кушнір В. А. Проблеми впровадження інноваційних прийомів (із власного досвіду) розкрили Мітєєва Н., Пометун О., Пироженко Л., Даниленко Л., Довбищенко В. Цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови, зокрема під час вивчення частин мови, подано в дослідженнях Передрій Г., Одинцової Г. На підставі вивчення та аналізу досліджень науковців зазначимо, що використання інноваційних технологій є важливим аспектом у формуванні частиномовної компетенції молодших школярів.

Мета статті 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. Аналізуючи та вивчаючи досвід сучасних вчителів із проблеми формування частиномовної компетентності в початковій школі, нашу увагу привернув досвід вчителів початкових класів, які впроваджують нові підходи формування морфологічної нормативності [5, 6, 8, 9]. Зокрема, нас зацікавило поєднання системного та функціонально-семантичного підходів.

Особливості реалізації системного підходу до вивчення граматичних понять у межах курсу морфології визначили вікові можливості учнів і психологічні особливості формування наукових понять у молодшому шкільному віці. Важливим завданням при розробці названого підходу є відбір основних граматичних понять, на основі яких можна представити молодшим школярам структуру розділу з вивчення частин мови.

Відповідно до практики викладання морфології в початковій ланці школи визначальними базовими поняттями є поняття «частина мови» і «морфологічні ознаки» [4, 7].

Завдання вивчення морфології у 1 класі (на пропедевтичному рівні), 2–4 класах на основі системи граматичних понять вимагає зміни традиційної структури вивчення цього курсу в молодших класах: виокремлені ключові морфологічні поняття вводяться на початку вивчення курсу морфології. Це сприяє послідовності етапів вивчення граматичного матеріалу, логіку його подання, дозволяє так розподілити навчальний матеріал по класах, щоб вже з перших уроків учні отримали елементарні загальні відомості про систему частин мови української мови й тільки потім перейшли до вивчення кожної з передбаченої програмою лексико-граматичної категорії слів і властивих їм морфологічних ознак.

Порядок подання граматичного матеріалу дозволяє при цьому побудувати вивчення початкового курсу морфології так, щоб при засвоєнні граматичних понять молодші школярі здійснювали перехід від загального до конкретного, від беззмістовно-абстрактного до конкретного й через конкретне до справді абстрактного. Такий шлях засвоєння лінгвістичних понять створює умови для поступового, поетапного й водночас цілісного й свідомого сприйняття граматичних відомостей, оскільки кожна нова граматична ознака, із якою в процесі вивчення ознайомлюються учні, співвідноситься із заданою спочатку структурою морфологічної системи, убудовується в неї, стає частиною цілісної системи, посідаючи певне положення з-поміж інших понять.

Вікові особливості мислення молодших школярів, об'єктивна складність досліджуваного теоретичного матеріалу, специфіка вивчення наукових понять визначають потребу розробки й використання специфічних засобів наочності в процесі вивчення початкового курсу морфології.

Важливим складником окресленого підходу є використання спеціальної наочності. Специфіка розроблених засобів наочності полягає в тому, що вони спочатку задають загальну структуру морфологічної системи, основні принципи розподілу слів за граматичними класами, чітко визначаючи місце кожного поняття, із яким ще тільки належить ознайомитися школярам, у граматичній системі української мови.

Робота з посібниками ведеться протягом усього часу, відведеного на вивчення розділу морфології в початкових класах, починаючи з першого уроку, присвяченого цьому розділу, і закінчуючи узагальнювальними уроками в 4-му класі. Важлива особливість посібників полягає в тому, що на початку навчання вони містять загальну основу, чисту структуру, «скелет» досліджуваного розділу граматики. І таблиці, і посібник містять мінімум конкретної інформації, дозволяючи дитині самій добувати необхідні знання.



Від уроку до уроку, від класу до класу посібники видозмінюються, «ростуть», оскільки учні фіксують в них всі відомості з морфології, які засвоюються на уроках. При цьому структура таблиці обумовлює строгий певний порядок запису досліджуваних морфологічних ознак слів різних граматичних класів, відбиваючи триєдиний підхід до аналізу слова як частини мови:

- 1) загальне граматичне значення;
- 2) морфологічні категорії і словозмінної особливості слова;
- 3) синтаксична функція в реченні.

Системність у вивченні морфологічних понять полягає також у тому, що завдяки специфіці використовуваних посібників, які дозволяють віддзеркалювати кожен крок пізнання учнів, чітко фіксуючи «збільшення» знань на кожному етапі, учні отримують можливість чітко бачити своє просування в освоєнні морфологічної системи української мови, аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати повноту наявних знань, чітко бачити перспективу подальшого вивчення.

Цьому значно сприяє прийом кольорового виокремлення вивченого матеріалу, який полягає в тому, що в кінці кожного класу учні певним кольором зафарбовують в таблиці ті категорії, які вони вивчали протягом минулого навчального року. Ефективність цього прийому залежить від того, що вдається більш успішно проводити рефлексивно-оціночний етап вивчення кожної теми програми, при цьому з'являється змога здійснити тісний взаємозв'язок між етапами вивчення, реалізувати послідовне, логічне, несуперечливе засвоєння абстрактного граматичного матеріалу на суміжних ступенях навчання.

До того ж, створюються умови для усвідомлення учнями новизни матеріалу на кожному етапі, що позитивно позначається на мотивації й усвідомленості подальшого навчання. Найбільший розвивальний ефект при вивченні морфологічних понять досягається поєднанням системного підходу з функціонально-семантичним підходом до аналізу мовних фактів. Одним із найбільш ефективних способів реалізації функціонально-семантичного підходу є використання граматико-комунікативних вправ, основною особливістю яких є ситуативність (співвіднесеність у кожному конкретному випадку з певним мовним завданням). Імітація реальної мовної ситуації створює умови для багатостороннього й поглибленого вивчення мови в її живому функціонуванні.

Основне завдання при використанні ситуаційних вправ – це прагнення домогтися від учнів усвідомлення центрального для мови взаємозв'язку «форма – значення» і специфічної семантики досліджуваних граматичних категорій. Характерна риса подібних вправ полягає в тому, що при розв'язанні поставленого завдання учням доводиться обов'язково вжити певні граматичні форми, які потім піддаються мовною аналізу. При цьому в центрі уваги учнів з'являється зміст висловлювання, мовна форма розглядається в єдності зі змістом.

На наш погляд, результативність подібного підходу визначається тим, що вивчення граматики української мови будується на основі осмислення учнями власного мовного досвіду, забезпечується засвоєння граматичних форм через розуміння їх доцільності в вираженні змісту мови.

Упровадження елементів функціонально-семантичного аналізу в практику викладання початкового курсу морфології змінює характер навчального процесу, оскільки дозволяє реалізувати діяльнісний підхід до навчання. Це відбивається не тільки в специфіці вправ, які організовують навчально-комунікативну діяльність, а й в формулюванні граматичних тем, у яких зосереджується увага на діяльнісному характері планованої на уроці роботи.

Наприклад, у межах програми питання про зміну іменників за числами звучить так: «Як за допомогою іменника позначити число предметів?». Вправи на узгодження прикметників і дієслів з числом іменника. Спостереження над використанням у мові іменників, які можуть вживатися тільки у множині або тільки в однині і т.д. Отже, реалізується ідея «активної граматики», що зумовлюється семантичною стороною мовного знаку й відповідає на питання: Як виражена та чи та думка в мові? Отже, йдеться про активну, нетрадиційну, творчу роботу з формування частиномовної компетентності в учнів початкової школи [9].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Рівень морфологічної компетенції буде високим, якщо на уроках української мови комплексно використовувати такі ефективні методи навчання, як метод мовного аналізу; метод конструювання; наочний метод; метод вправ із застосуванням інноваційних технологій. Використання інноваційних методів навчання засвідчує, що учні краще аналізують, зіставляють, виокремлюють головне, уміло застосовують набуті знання на практиці, набувають комунікативних навичок. Підвищується інтерес учнів до знань, зростає самоповага. Постійне впровадження їх у практику роботи робить процес навчання значущим, орієнтованим на особистість учня, дає вагомий здобутки.

Ми дійшли висновків, що найбільший розвивальний ефект під час вивчення морфологічних понять досягається поєднанням системного підходу з функціонально-семантичним підходом до аналізу мовних фактів. На наш погляд, результативність подібного підходу визначається тим, що вивчення граматики української мови будується на основі осмислення учнями власного мовного досвіду, забезпечується засвоєння граматичних форм на основі розуміння їх доцільності в вираженні змісту мови.



Перспективи наступних досліджень убачаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань організації уроків із формування частиномовної компетентності дітей молодшого шкільного віку із застосуванням інноваційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Освіта, 2006. 270 с.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. К.: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
3. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. Початкова школа. 2009. № 1, 2.
4. Беляєв О. М., Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І. Методика вивчення української мови в школі. К.: Ленвіт, 2001. 400 с.
5. Даниленко Л., Довбищенко В. Експертиза інноваційних освітніх проєктів та технологія її здійснення [Текст]. Директор школи. 2002. № 35. С. 7–8.
6. Захарчук Н. Г. Дидактичні вправи // Початкова школа. 2008. № 12. С. 79.
7. Захлюпана Н. М., Кузьма І. Т., Кутня Г. В. Морфологія: навчально-методичний посібник. Львів, 2009. 120 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Навч.-метод. Посібник. К.: Вид. А.С.К., 2004. 194 с.
9. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання). Тернопіль: «Астон», 2005. 352 с.

УДК 373.3.016:51

Валентина СТОГНЕЕВА

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості формування фінансової грамотності учнів початкової школи в процесі вивчення математики. На основі аналізу праць науковців визначено та обґрунтовано інтерактивні методи формування фінансової грамотності молодших школярів у процесі вивчення математики.

Ключові слова: *фінансова грамотність, початкова школа, математика, інтерактивні методи навчання, завдання економічного змісту.*

Постановка проблеми. Формування фінансової грамотності молодших школярів – це важливий засіб довгострокового «оздоровлення» світової фінансової системи, ефективний процес, що сприяє підвищенню стандартів якості життя та економічної безпеки населення країни. Сучасні діти, зокрема молодші школярі, є активними споживачами і все більше їхню увагу привертають роздрібні торгові мережі, виробники реклами та банківських послуг. У подібній ситуації недолік розуміння та практичних навичок у сфері споживання, заощадження, планування та кредитування може призвести до необдуманих рішень та необачних вчинків у майбутньому, за які доведеться розплатитися впродовж багатьох років, а може і всього життя. Тому, сформувати таку компетентність у молодших школярів як підприємливість і фінансова грамотність – важливе та необхідне завдання сучасної освіти [2, с. 112].

Аналіз досліджень і публікацій. В цілому, зміст та методіку економічної освіти й виховання учнів висвітлено в працях педагогів С. Булавенко, Є. Коваленка, В. Мадзігона, Р. Мачулка, О. Падалка, Н. Побірченко, Н. Родюк, С. Сигиди, Н. Слободянюк, Л. Солдатової, І. Хом'юк, О. Шпака і ін. Дослідники цієї проблеми одноставні у тому, що формувати у школярів розуміння взаємозалежності природних і економічних законів, фінансової грамотності необхідно починаючи ще з початкової школи, яка покликана сформувати у майбутніх громадян України фінансові знання, фінансову культуру, діловитість, підприємливість, навчити аналізувати фінансову ситуацію і приймати обґрунтовані рішення [6, с. 2].

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування фінансової грамотності учнів початкової школи в процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Оновлений Державний стандарт початкової загальної освіти має на меті впровадження компетентнісного підходу, де головним із завдань є формування ключових компетентностей, які повинні сприяти підготовці здобувачів освіти до життя в суспільстві. У Стандарті загальної середньої освіти поняття «компетентність» розглядається як готовність здобувачів освіти застосовувати набуті знання, уміння і навички у практичній діяльності, вирішувати ті проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням досвіду та засвоєної системи цінностей [3].

У Державному стандарті початкової освіти подано перелік ключових компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач освіти наскрізно під час вивчення різних навчальних предметів. Серед ключових у нормативних документах розглядається компетентність «підприємливість та фінансова грамотність». Так, у Концепції «Нова українська школа» визначено орієнтири у формуванні «ініціативності та підприємливості»,



однак у Законі України «Про освіту» та Державному стандарті початкової освіти на сьогодні ця компетентність визначається як «підприємливість та фінансова грамотність». Оскільки державні документи було оновлено, зокрема і назви компетентностей, то в публікації взято за основу останню дефініцію [1, с. 82].

З'ясуємо підходи вчених до трактування поняття «фінансова грамотність».

На думку Т. Смовженко, «фінансова освіченість допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття і використовувати їх для прийняття рішень про доходи, витрати і заощадження для вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо» [8].

І. Хом'юк під фінансовою культурою розуміє «знання, навички та відношення, необхідні для забезпечення відповідальної фінансової поведінки та підвищення фінансової інклюзії українців. Її компоненти – це цілий набір культур: податкова, кредитна, пенсійна тощо. Під фінансовою обізнаністю авторка пропонує розуміти наявність у людини певного рівня фінансових знань та навичок, що формують її відповідний рівень компетентності з фінансових питань, тобто фінансову компетентність» [9].

Л. Зюман фінансову грамотність трактує як «сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для прийняття усвідомлених рішень при короткостроковому та довгостроковому плануванні та управлінні фінансовими ризиками впродовж усього життя. Фінансово грамотною є та людина, яка має і розуміє свій фінансовий план, який виступає основним інструментом управління особистими фінансами» [5].

Н. Бахмат визначає фінансову грамотність як «сукупність базових знань у галузі фінансів, банківської справи, страхування, а також бюджетування особистих фінансів, які дозволяють людині правильно підбирати необхідний фінансовий продукт чи послугу, тверезо оцінювати, брати на себе ризики, що можуть виникнути під час їх використання, грамотно накопичувати заощадження та визначати сумнівні (шахрайські) схеми вкладення грошей» [2, с. 111].

Фінансова грамотність формується в дітей з навичками. Це вміння планувати наперед, контролювати себе, економити і накопичувати, вміння робити обдумані фінансові рішення та покупки, вирішувати проблеми і спілкуватися.

Зміст фінансової грамотності має забезпечити формування в учнів початкової школи: економічного мислення, почуття власника, реального господаря; вміння прогнозувати свою діяльність; економічно усвідомленого ставлення до праці та її результатів; прагнення до підвищення трудових доходів, покращення якості життя; орієнтація на раціоналізацію праці і підвищення її соціально-економічної ефективності; готовності брати участь у різноманітних видах діяльності, пов'язаних з ринковою економікою; готовності до участі в управлінні виробництвом; здатності до морального вибору ситуації пов'язаних з економічною діяльністю; умінь долати економічні труднощі і кризові ситуації, вміння захищати свої права і використовувати соціальні гарантії; потреби в особистому самовдосконаленні [6, с. 144].

Актуальною є думка Є. Коваленко, яка стверджує, що вся «програма навчання математики в початковій школі повинна містити економічні завдання, але не стихійно розкидані, а в певній логічній системі. Вирішення економічних задач та завдань у різноманітному уроку, допомагає активізувати розумову діяльність, збагачує соціально-моральний досвід, розширює уявлення про навколишній світ і словниковий, математичний та економічний запас слів, закладає початкові основи економічних знань і сприяє розвитку якостей особистості, які є необхідними в умовах ринкової економіки» [7].

Отже, для успішного засвоєння економічного матеріалу в середній і старшій школі необхідно починати готувати дітей до виконання економічних та фінансових завдань вже з початкової ланки освіти. При вивченні основ підприємливості та фінансової грамотності на уроках математики передбачається переважання активних та інтерактивних методів навчання.

Дослідники [2; 6] пропонують використовувати такі.

Мозаїка. Цей метод може бути використаний при відповіді на запитання або вирішення задач. Алгоритм застосування методу: 1. Клас поділяється на групи. У кожній групі кількість учнів відповідає кількості завдань. 2. Членам групи випадковим чином (наприклад, на кожному столі лежать картки з номерами вниз) присвоюються номери, що відповідає номеру завдання / задачі. 3. Учні пересідають таким чином, щоби за одним столом опинилися гравці з однаковими номерами, які разом вирішують одне / одну або кілька завдань / задач, які відповідають їх номерам. 4. Усі повертаються до своїх команд, і кожен «експерт» (учасник) представляє своє завдання іншим членам команди. 5. З кожної команди до дошки викликають спікерів для розв'язання завдань / задач, у яких вони не були експертами (учасниками).

«Один – два – разом». За використання цього методу тестові завдання з відкритою відповіддю, завдання, пов'язані з поясненням сенсу (наприклад, математичні визначення, текстові задачі), можуть виконуватися в групах таким чином. На першому етапі кожен член групи пише власну відповідь, далі учні об'єднуються по двоє у групи і на основі індивідуальних відповідей складають загальну відповідь від групи, намагаючись не втратити ідеї кожного. На наступному кроці створюють групу з двох або трьох пар і виробляють спільну відповідь. За цією методикою може бути розроблений ескіз постера або алгоритм розв'язку задачі, якщо він виконується групою. І тут краще обмежитися чотирма учасниками.



Дерево рішень. При виконанні завдань із класифікації, наприклад товарів та послуг, або прийняття рішень, наприклад, вибір варіанта сімейного відпочинку, можна побудувати дерево рішень. Воно зазвичай будується вершиною донизу.

Мозковий штурм. У групових проектах, наприклад, організації свята в класі, ефективно починати роботу з мозкового штурму. Залежно від кількості учасників ідеї можуть висуватися індивідуально або від групи. Роль ведучого, обов'язком якого є фіксування ідей, може виконувати вчитель чи учень. На першому етапі важливо чітко сформулювати проблему, яка має бути вирішена. На другому етапі ідеї висувуються, фіксуються, оцінюються та з математичними розрахунками. Число ідей не обмежене. Третій етап присвячений групуванню ідей, близьких за змістом, оцінкою та відбором.

Міні-дослідження. Оскільки метою занять з підприємливості та фінансової грамотності є залучення здобувачів початкової освіти до реального життя, формування активної життєвої позиції та відповідальності, дослідницька діяльність є, на нашу думку, найефективнішим методом навчання. Будь-яке дослідження передбачає визначення мети, збирання, обробку та аналіз інформації, оцінку отриманих результатів. Природньо, що молодші школярі 2–4 класів перебувають на різних етапах освоєння цієї діяльності. Для проведення міні-дослідження використовується одне джерело, результати подаються у простій формі, наприклад, у вигляді таблиці, короткого тексту або презентації.

Кейс. Навчальні кейси, що використовуються в початковій школі, відрізняються від університетських кейсів, які передбачають розробку ситуації з наступними покроковими змінами, що залежать від прийнятих рішень. Говорячи про навчальний кейс, мається на увазі ситуація із реального життя з розробленими до неї питаннями. Для молодших школярів ситуація може бути наближеною до реальної, але спрощеною.

Аукціон. Перевірка знань та вміння логічно мислити. Ця гра мотивує навіть особливо успішних учнів. Гра проходить за такими правилами:

- у кожного учасника на початку гри 100 балів (окулярів, фунтиків, тугриків тощо);
- право відповіді питання купується;
- стартова ціна простого питання – 5 балів, складного – 10 балів; – ціна може змінюватись з кожним кроком на 5 балів;
- остаточна ціна визначається внаслідок торгів;
- за правильної відповіді ціна питання додається до балів того, хто відповідав, за неправильної – віднімається.

Роль учасника аукціону можуть виконувати як вчитель, так і учень. Окрім них необхідна комісія з кількох осіб (кількість залежить від кількості учасників), яка перевірятиме нарахування балів самими учасниками гри або буде вести власні підрахунки.

Діаграма зв'язків (інтелект-карта, ментальна карта, картка пам'яті, карта розуму, mind-map). Mind-map (ментальна карта, або картка пам'яті) – спосіб схематичного зображення якоїсь ідеї чи системи. В перекладах українською мовою термін може звучати по-різному: карта розуму, карта пам'яті, інтелект-карта, майнд-меп. Ця техніка дозволяє наочно показати зв'язки між окремими компонентами у вигляді «дерева». Цей спосіб активно застосовується при навчанні та мозкових штурмах. Діаграма зв'язків може бути побудована у будь-якій темі з підприємливості та фінансової грамотності: функції грошей, доходи, витрати, сімейний бюджет тощо. Діаграми можна будувати вручну, ілюструвати власними малюнками, готовими картинками. Існують комп'ютерні програми побудови діаграм. Спеціально для дітей молодшого віку є програма Kidspiration (i-Pad). Для певного класу з урахуванням рівня підготовки учнів педагог має можливість самостійно підібрати метод роз'яснення матеріалу з фінансової грамотності на уроці математики [2, с. 114-115].

Процес формування в учнів початкової школи фінансової грамотності не обмежується тільки уроками математики. Цю роботу важливо продовжувати і в позаурочний час. Формат проведення такої роботи може бути різноманітними. Це і тиждень економічної грамотності, «Школа фінансової грамотності», виховні справи, ігри, вікторини, добродійна діяльність тощо [6, с. 143].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Зміст фінансової грамотності має забезпечити формування в учнів початкової школи: економічного мислення, почуття власника, реального господаря; вміння прогнозувати свою діяльність; економічно усвідомленого ставлення до праці та її результатів; прагнення до підвищення трудових доходів, покращення якості життя; орієнтація на раціоналізацію праці і підвищення її соціально-економічної ефективності; готовності брати участь у різноманітних видах діяльності, пов'язаних з ринковою економікою тощо. Знання з фінансової грамотності формують в молодших школярів такі якості особистості, які необхідні не тільки в фінансово-організаційній та підприємницькій діяльності, а й в інших сферах людського життя. Перспективи подальших пошуків убачаємо в дослідженні особливостей формування в учнів початкової школи фінансової грамотності в позаурочний час.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук В. Навчання фінансової грамотності учнів початкової школи: міжнародний досвід. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.1.10>
2. Бахмат Н. В. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільськ, 2021. Випуск 31. С. 107-122.
3. Державний стандарт початкової освіти (затверджений 21.02.2018 р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
4. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.01.2021).
5. Зюман Л. А. Вплив консерватизму економічного світогляду на фінансову грамотність молоді. URL: http://asconf.com/rus/archive_view/161.
6. Кoberник Г. І. Формування фінансової грамотності учнів початкової школи у процесі вивчення математики. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». 2022. № 12(17) С. 136-146.
7. Коваленко Є. І. Економічне виховання молодших школярів. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. *Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р.) / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 262 с.
8. Смовженко Т. С. Фінансова грамотність: навч. посібник. URL: <https://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=4436538>.
9. Хом'юк І. В. Формування фінансової грамотності майбутніх інженерів на заняттях з вищої математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2019. № 6. С. 99-105.

УДК 372.461

Анастасія ТАРАСЕНКО

**УПРОВАДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПРИЙОМІВ ТА ВПРАВ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ
ВИМОВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті висвітлено суть понять «культура мовлення», «ефективні прийоми та вправи», визначено особливості формування мовленнєвої культури молодших школярів за допомогою вправ, розглянуто ефективні прийоми розвитку культури мовлення учнів початкових класів. Визначено ефективність використання ігрових технологій у мовленнєвій роботі з дітьми окресленого віку.

Ключові слова: вимова, орфоепічні вміння та навички, ефективні вправи та прийоми, ігрові технології, мовленнєва культура молодших школярів.

Постановка проблеми. Сьогодні в педагогічному досвіді багато уваги приділяється питанням виховання мовленнєвої культури молодших школярів, зокрема вивченню проблем формування орфоепічної грамотності учнів початкових класів.

Педагоги спрямовують свої зусилля на практичне засвоєння української мови молодшими школярами, тому правильна літературна вимова учнів потребує особливої уваги вчителів початкової школи. Мовленнєва культура молодших школярів становить невід'ємну частину їхньої загальної мовної грамотності, тому вироблення орфоепічних умінь і навичок вимагає постійної роботи на кожному уроці з будь-якої теми, оскільки формування вимовної грамотності має бути систематичною, послідовною, поступовою й постійною.

Основним завданням уроків української мови є забезпечення активного володіння учнями рідною мовою, а отже – дотримання ними літературних норм у будь-яких мовленнєвих ситуаціях [1]. Навчання української мови має сприяти формуванню в учнів мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної компетенцій. Відповідно до мети й завдань початкової освіти сучасний школяр має «вільно й досконало володіти рідною мовою як засобом спілкування, вираження власної думки, творчості» [2, с. 28].

Сучасна характеристика мовного розвитку дітей початкової школи зумовлюють **актуальність** дослідження ефективних прийомів та вправ над удосконаленням мовленнєвої культури молодших школярів й актуальність запропонованого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування мовленнєвої культури дітей молодшого шкільного віку. Дослідження науковців стосуються питання мовної культури індивіда та суспільства, теорії мовної норми, комунікативних якостей культури мовлення, психологічних та психолінгвістичних аспектів створення висловлювань тощо.

Так, проблему культури мовлення вивчали мовознавці та методисти (Н. Бабич, І. Білодід, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Каніщенко, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Пилинський, В. Русанівський, Л. Виготський, І. Зимня, С. Рубінштейн, І. Синиця, А. Богуш, З. Мацюк та ін.).

Теоретичні аспекти навчання української мови вивчали Є. Голобородько, А. Коваль, Л. Вознюк та ін., методику роботи над фонетичним матеріалом і вимовою – Н. Василенко, Ж. Горіна, А. Коваль. Теоретичні положення мовленнєвої діяльності розроблено видатними вченими Дж. Гілфордом, Г. Смітом,



Л. Виготським, О. Леонтьєвим, О. Лурією, М. Жинкіним, Л. Федоренко та ін. Практично названі положення реалізовано в працях Т. Ладиженської, М. Львова, В. Капинос, Н. Іпполітової.

Проблема виховання культури усного мовлення досліджувалася в роботах Б. Грінченка, В. Сухомлинського, С. Русової, І. Огієнка, М. Стельмаховича. У контексті обраної теми цікавими є роботи з корекції звуковимови педагогів-дефектологів Є. Собонович, Л. Парамонової, М. Савченко, О. Ревуцької, С. Коноплястої, С. П. Миронової, А. Ястребової та ін.

Методики, які сприяють розвитку культури мовлення учнів, різні типи моделей мовлення розроблено О. Леонтьєвим, Т. Рябовою, Е. Кубряковою, І. Зимнею.

На підставі вивчення та аналізу досліджень названих науковців зазначимо, що вивчення сучасного стану окресленої проблеми є важливим аспектом у формуванні мовленнєвої компетенції молодших школярів.

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування в дітей молодшого шкільного віку мовленнєвої культури, визначенні ефективних прийомів та вправ для вироблення вимовних навичок учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування мовленнєвих умінь в учнів початкових класів безпосередньо залежить від повноти й точності орфоепічних знань. Так, відповідно до програмних вимог учні повинні вміти ділити слово на склади, визначати в словах наголошені й ненаголошені склади, 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 звуки, м'які й тверді приголосні, правильно й чітко вимовляти всі звуки української мови, наголошувати слова в усному мовленні, знаходити невідповідність між вимовою й написанням слів, удосконалювати власне та чуже мовлення [2, с. 206]. Мовленнєва культура – дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Фахівці відзначають недостатній рівень володіння мовленнєвою культурою в молодших школярів. Низьку культуру мови пов'язують не лише з порушенням правил слововживання, граматики, а й передусім у вимові та наголошенні [6, с. 4].

Дотримуємося думки, згідно з якою навчально-мовленнєва діяльність молодших школярів щодо опанування ними культури українського мовлення підпорядковується таким напрямкам:

- 1) засвоєння норм сучасної української літературної мови, що передбачає орфоепічну та граматичну правильність мовлення;
- 2) формування навичок активної роботи зі словом, насамперед дотримання точності, чистоти, багатства мовлення;
- 3) формування вмінь діалогічного висловлювання (доречність, мовленнєвий етикет);
- 4) вироблення навичок монологічного мовлення (логічність, виразність).

Для формування культури українського мовлення учнів початкових класів ефективним є застосування спеціальних прийомів. Засвоїти ці прийоми роботи можна за умови, якщо «дидактичний матеріал на уроці пропонують як завдання, які розвивають творчість, пізнавальну самостійність й активність учнів» [4, с. 2; 5].

Удосконаленню вимовних навичок сприяють і такі мисленнєві прийоми, як зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо. Ці прийоми стимулюють розумову діяльність дітей, сприяють засвоєнню орфоепічних норм, що передбачає вимову слів, постановку словесного наголосу, допомагають оволодінню граматичною правильністю мовлення. Важливо застосовувати й словесні прийоми, передусім повідомлення, розповідь, пояснення, запитання, мовленнєвий зразок й практичні прийоми, наприклад, вправління, побудова діалогів, імітація тощо.

Оптимальний вибір методів і прийомів навчання мови, зокрема мовленнєвого розвитку залежить від цілей, змісту мовного матеріалу, особливостей навчально-мовленнєвої діяльності, учнівського складу, теоретико-методичної підготовки вчителя, освітнього середовища. Ураховуючи вікові особливості учнів початкової школи слід організувати роботу з формування культури мовлення дітей, дотримуючись поетапності засвоєння основних комунікативних ознак, поступового переходу від простих до складних завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання. До того ж, учитель має розробити відповідну систему вправ для конкретного класу.

Системою вправ називають упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних мовних елементів, що утворюють цілісну єдність і підпорядковані навчально-виховній меті мовної освіти молодших школярів, а саме: формуванню культури їхнього мовлення [3; 5]. Під час створення системи вправ із формування мовленнєвої культури молодших школярів слід враховувати, які мовні чи мовленнєві вміння вони виробляють, які види дій відпрацьовують із мовним матеріалом, на якому рівні (репродуктивному, продуктивному, творчому) ці дії здійснені. Дотримуємося функціонального принципу підходу до побудови системи вправ для вироблення мовленнєвої культури учнів початкових класів.



Отже, систему вправ слід будувати з урахуванням того, що процес формування культури українського мовлення молодших школярів складається з кількох, тісно пов'язаних між собою ланок: сприймання, відтворення, осмислення нового матеріалу, формування і закріплення набутих знань, умінь, навичок, самостійного застосування вторинних умінь у власній мовленнєвій практиці під час активного продукування мовних одиниць.

Наведемо зразки ефективних вправ для формування орфоепічної та граматичної правильності.

1. Прочитати скоромовки. У такому виді вправ слід правильно вимовляти звуки. Наприклад, важкі для вимови молодшими школярами злитих звуків [дж], [дз], [дз] огонвитадрон яситаумиртод жокат а ,[наголошування слів із названими звуками. Скоромовки необхідно спочатку читати повільно, за кожним разом пришвидшувати темп.

Як дзвінок задзеленчить,

Дзвінко джмелик задзижчить:

«Бджоли, бджоли, бджоленята,

Вилітайте погуляти».

2. Назвати звуки, під час вимовляння яких струмінь видихуваного повітря не має перешкод мовного апарату. Така вправа дозволяє активізувати вміння учнів розмежовувати голосні та приголосні звуки, чітко вимовляти їх та правильно наголошувати слова, записувати букви, якими можуть позначатися на письмі ці звуки.

Обережний хитрий лис до нори вечерю ніс.

Біг додому лісом лис, шелестів над лісом ліс.

3. Зробити звуко-буквений аналіз слів. Така аналітична вправа спрямована на вдумливе прочитання слів та з'ясування співвіднесеності букв і звуків.

Назвати дзвінки приголосні звуки, що чуються в словах: *школяр, зубки, стежка, дзига, бджола, парта, ліжка, дубки, берізка, хліб, Рябко.*

Порядок проведення звуко-буквеного аналізу: 1. Вимовити слово вголос. 2. Назвати послідовно в ньому звуки й побудувати звукову модель. 3. Поділити слово на склади. 4. Визначити наголошений склад і позначити наголос. 5. Записати слово буквами. 6. Назвати голосні звуки й букви, якими вони позначені. 7. Назвати голосні звуки й букви, що їх позначають.

4. Вимовити слова відповідно до орфоепічних норм літературної норми. Така вправа сприяє ефективному опрацюванню орфоепічних норм через прочитування речень і текстів, а також дотримання норм у власному мовленні молодшими школярами.

Учитель має пояснювати учням особливості вимови тих слів, які пишуться не так, як вимовляються: *смишся, хвилюється, зжувати, принісиши, зшити, зчистити, радишся, зважся, підземний, заквітчати, учиться, у книжці, на дошці.*

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, розвиток досконалого мовлення молодших школярів залежить від ефективної організації вчителем навчально-мовленнєвої діяльності, яка полягає насамперед у створенні системи вправ та прийомів для опанування мовленнєвої культури, а також від зразкового мовлення вчителя. Опанування учнями початкових класів основних комунікативних ознак мовленнєвої культури має відбуватися поетапно, з поступовим збільшенням труднощів, закономірностей набуття мовленнєвих умінь і навичок. Системність і різноманітність підготовчих і мовленнєвих вправ за змістом і формою виконання мають забезпечувати позитивну мотивацію навчальної діяльності молодших школярів, сприяти пізнавальному інтересу школярів щодо оволодіння досконалим мовленням, виховувати повагу до української мови як рідної.

Перспективи наступних досліджень убачаємо в аналізі та вивченні передового педагогічного досвіду з питань удосконалення вимовних навичок учнів початкових класів. Подальшого вивчення потребують використання сучасних методів і прийомів формування культури мовлення молодших школярів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Харків: Освіта, 2018. 400 с.
2. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. Початкова школа. 2009. № 1, 2.
3. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. Початкова школа. 2005. № 2. С. 23–28.
4. Губенко О. О. Рідна мова. Розмова про слово. Робота над словниковими словами. 3 клас. Тернопіль: Богдан, 2006. 64 с.
5. Захарчук Н. Г. Дидактичні вправи // Початкова школа. 2008. № 12. С. 79.
6. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2005. № 11. С. 8–11.



УДК 37.015.31:316.42

Анна ТЕЛЕЖИНСЬКА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН (ПАР) ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

У статті визначено особливості соціально-педагогічної роботи з профілактики розвитку наркотичної залежності серед підлітків. Розкрито сутність понять «адиктивна поведінка», «травматизація». Встановлено, що ефективність впровадження програми залежить від: 1) рівня сформованості психосоціальних навичок індивідууму; 2) соціально-педагогічних умов у навчальному закладі.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, адиктивна поведінка, травматизація, підлітки, життєві навички, профілактика.

Постановка проблеми. Поширення та вживання психоактивних речовин залишається на сьогоднішній день гострою соціальною проблемою не лише в Україні, а майже у всьому світі. Найбільшими чинниками ризику в нашій країні виступають соціальні потрясіння та психічна травма, оскільки наркотики стають засобом подолання труднощів, а епігенетичні зміни (спадкові зміни ланцюжків днк за межами успадкованих пар основ днк) впливають на експресію генів. Одним із найважливіших завдань сьогодення соціального педагога є популяризація серед підростаючого покоління здорового способу життя, профілактична і психокорекційна робота, спрямовані на попередження розвитку адиктивної поведінки.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти порушеної проблеми висвітлено у працях наступних науковців: А. Гоголева, В. Оржеховська, О. Пилипенко, А. Лембеке, Г. Мате, Д. Кендел, П. Сидоров, Б. Юричка, Г. Ботвін та ін. Теоретичні основи антинаркотичної профілактики та особливості її організації з дітьми і молоддю в умовах навчального закладу було представлено такими науковцями: С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, В.В. Бурлака, А.М. Нагарна, О.П. Песоцька, О.І. Шишова, О.І. Пилипенко, Т.В. Вайніленко).

Мета статі полягає у розкритті сутності адиктивної поведінки в підлітковому віці й особливостей соціально-педагогічної профілактики вживання ПАР в умовах навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Адиктивна поведінка (від англ. слова addiction – залежність, схильність) – це один із різновидів девіантної поведінки, що характеризується непереборним бажанням пережити інтенсивні емоції за допомогою штучної зміни свого психічного стану внаслідок вживання певних речовин або фіксації уваги на певних видах діяльності. Вперше цей термін було використано вченим В. Міллером, що окреслював схильність до вживання психоактивних речовин та формування залежності від них. Деякі вчені (Ц. Короленко, А. Личко, В. Донських) використовують поняття «адиктивна поведінка» для характеристики залежності від хімічних речовин.

Хімічна адикція (або наркотична залежність) – це повсякчасне вживання ПАР з метою впливу на людську свідомість, настрої, сприйняття навколишнього світу. Характеризується неминучим потягом до прийому речовини, який майже неможливо подолати самотужки.

А. Личко зауважує: «адикція має на увазі зростання толерантності до засобу, яким зловживає особистість, постійну заклопотаність тим, щоб його роздобути і вжити, незважаючи на передбачення згубних наслідків, а також зусилля припинити зловживання без помітного успіху.

ПАР поділяють на три основні групи:

1. Речовини седативної дії (депресанти) – ті, що притуплюють усі реакції організму на зовнішні подразники, змінюють настрої на нейтральний, мають седативний вплив. Зазвичай до них відносять транквілізатори, алкоголь, препарати опіоїдної та бензодіазепінової груп.

2. Психостимулятори – це речовини, що прискорюють роботу центральної нервової системи і підвищують загальний тонус (кофеїн, кокаїн, похідні амфетаміну).

3. Психодислептики – речовини з гальюциногенним впливом (мескалін, ЛСД, продукти канабісу).

Прийом наркотиків спричиняє зміну функціонування організму в цілому, серйозно ускладнює діяльність внутрішніх органів, центральної і вегетативної нервової системи.

Якщо порівнювати рівень розповсюдженості наркоманії серед підлітків з рівнем алкоголізації, то на сьогодні наркоманія посідає перше місце за швидкістю розповсюдження. Як відзначає вітчизняна дослідниця В. Оржеховська, щорічно на облік береться понад 10 тисяч осіб, з яких понад 600 підлітки. Вік 90% тих, хто перебуває на обліку, – до 30 років [1, с. 122].

Автор статті пропонує три гіпотези, які пояснюють високий рівень наркотизації підростаючого покоління:

1. Легкий доступ. Сучасний канабіс у 5-10 разів сильніший за канабіс 1960-х. Наразі він поширюється у вигляді мармеладних ведмедиків, тістечок, ароматизаторів, олій, настоянок, чаїв і т.д. Допитливість і



цікавість, характерні для підліткового віку, стимулюють бажання спробувати. Продовжуючи вживати, залежний починає уникати симптомів абстиненції. Попри дискусії стосовно відмінностей між мотивацією і задоволенням, дофамін використовують для визначення адиктивного потенціалу будь-якого препарату. Коли людина потребує більше речовини, щоб відчувати задоволення або отримує менше задоволення від певної дози, це називається толерантністю.

2. Соціально-культурний вплив або негарзди соціального характеру. Немало важливий чинник формування адиктивної поведінки – соціальне оточення (друзі, особи, що вживають наркотики). Вважається, що шанс стати наркозалежним вище у тих, хто спілкується з людьми, які вживають ПАР. Так як тенденція до наслідування є об'єктивною особливістю процесу соціалізації на стадії формування особистості, не можна не враховувати розвиток наркотичної залежності як одну із моделей соціальної поведінки.

3. Травмуюча подія. ПАР пропонують людям, які пережили екстремальну подію, те, що вони не можуть знайти будь-де ще – відчуття душевної рівноваги або «анестезію, протидіючу жорсткій реальності». Дитяча психіка не завжди здатна сформувати захисну реакцію, більш того, психічна травма має інтрапсихічну природу, тобто мозок травмує сам себе, продукуючи певні спогади, думки, варіанти розвитку подальших подій.

Під травматизацією розуміють результат загрозливого впливу на психіку і тіло людини події або ситуації, які призводять до виникнення психічної травми. Таку травму ще називають первинною.

Профілактика вживання наркотичних речовин виховну і корекційну діяльність, яка здійснюється на основі своєчасного виявлення причин і факторів ризику вживання наркотичних речовин [5].

Соціально-педагогічна профілактика являє собою систему заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків та сприяють розвитку цілеспрямованої здорової активності в соціумі. В умовах навчального закладу діяльність соціального педагога передбачає такі заходи: 1) проведення поведінкових і соціологічних досліджень емпіричного і практичного (тестування, опитування) характеру на предмет виявлення девіантної поведінки (форми і методи роботи мають відповідати соціально-демографічним та матеріальним умовам); 2) проведення ряду просвітницько-навчальних заходів з метою формування в підростаючого покоління стійкої мотивації підтримувати здоровий спосіб життя, підвищення рівня гігієнічної культури, санітарної освіти і т.д.; 3) проведення соціально-корекційної роботи з метою формування психосоціальних (життєвих) навичок.

Термін «життєві навички» є дослівним перекладом з англійської мови терміну «life skills», але слово «skill» означає не лише навички, як уміння, відпрацьовані до автоматизму, а й здатність до чогось або компетентність [2, с. 44].

Згідно з визначенням ВООЗ, життєві навички – це здатність до адаптивної й позитивної поведінки, що дозволяє людині ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя. Зокрема, до життєвих навичок належить група психосоціальних умінь і навичок міжособистісного спілкування, що допомагають людям приймати поінформовані рішення, вирішувати проблеми, критично й творчо мислити, ефективно спілкуватися, розвивати належні стосунки, відчувати симпатію до інших людей, справлятися з власним життям й керувати в здоровий та продуктивний спосіб. Життєві навички можуть спрямовуватися на власні дії або на дії щодо інших, а також на дії з метою зміни навколишнього середовища у напрямку здорового способу життя. За ВООЗ, до життєвих навичок належать:

- інтелектуальні (самооцінка, усвідомлення цінностей, аналіз проблеми і прийняття рішення, критичне і креативне мислення);
- емоційно-вольові (самоконтроль, керування стресами, мотивація успіху, гартування волі);
- соціальні (ефективне спілкування, протистояння тиску однолітків, навички колективної роботи, лідерство, ведення переговорів, розв'язання конфліктів, емпатія і надання допомоги, протидія дискримінації) [3].

Проблеми, які поширюються у практиці боротьби з наркотизмом, свідчать, що найбільш ефективним засобом боротьби з негативними явищами є їх профілактика. Їх зміст проявляється у «...виявленні і максимально можливому усуненні причин і умов правопорушень усіх видів, боротьбі з аморальними та іншими антигромадськими вчинками – джерелом правопорушень» [4, с. 234].

Задля запобігання виникнення наркотичної залежності соціальний педагог, закріплений за закладом освіти, може реалізовувати профілактичні заходи спрямовані на: 1) формування установок (відношень, мотивів, моделей поведінки) на життя без наркотиків; 2) інформування щодо наслідків вживання психоактивних речовин (лекції, дебати, обговорення); 3) формування умінь і навичок здорового способу життя; 4) застереження формування пронаркотичних моделей поведінки; 5) ініціювання педагогічно-змістовної діяльності з профілактичної роботи; 6) організація заходів щодо виконання програми нормальної поведінки; 7) включення до міжнародних проєктів питань з профілактики наркотизації, поширення передового міжнародного досвіду з зазначеної проблеми; 8) пропагандистські заходи до міжнародних свят, Всесвітнього дня запобігання психоактивних речовин.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. При проведенні профілактики необхідно враховувати, що формування індивідуальних установок щодо вживання наркотиків відбувається з дитинства. Тому дуже багато залежить від сім'ї, яка є основним інститутом соціалізації дитини. Інформація, яка пропонується підліткам у процесі профілактичної роботи, повинна бути об'єктивною, правдивою, але разом з тим достатньо переконливою, щоб довести реальну загрозу життю молодих людей внаслідок вживання ними наркотиків. Важливо виявити, що турбує підлітка, допомогти йому розібратися та допомогти сформувати систему альтернативних наркотикам захоплень, що дозволить захистити підлітків від занурення у світ психоактивних речовин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Оржеховська В.М. Збереження репродуктивного здоров'я неповнолітніх: навчально-методичний посібник / В. М. Оржеховська, Л.І. Габора. – К. : «ХІК», 2004.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. пос. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : «Знання», 2008. – 566 с.
3. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку життєвих навичок // ВООЗ : Інформаційна серія «Здоров'я в школі». – Документ 9. – К. : Кобза, 2004. – 123 с.
4. Орел Г. О. Організація профілактичної діяльності. Профілактика наркоманії. Соціальний працівник. 2007. № 10.
5. Литвинова Н. А. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії серед підлітків групи ризику: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 230 с.

УДК 373.3.016:811.161.2

Анна ТИМОХОВА

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.*

У статті розглядається проблема формування у молодших школярів умінь креативного мислення за допомогою методів ТРВЗ(Теорії розв'язку винахідницьких задач) в контексті уроків української мови в рамках Нової української школи (НУШ). Також проаналізовані актуальні питання розвитку креативного мислення та творчих навичок молодших школярів, використовуючи ТРВЗ як ефективний інструмент для педагогічного впровадження.

Ключові слова: ТРВЗ(Теорії розв'язання винахідницьких задач), креативне мислення, молодший школяр, уроки української мови, НУШ, розвиток мовлення.

Постановка проблеми. У сучасному світі розвиток креативності та здатність до творчого мислення стають важливими компетенціями для успішної соціалізації. Науковці та педагоги акцентують на необхідності вдосконалення методів навчання, спрямованих на розвиток креативних здібностей, зокрема, в молодших школярів. Активне використання ТРВЗ педагогами може стати інноваційним підходом для досягнення цієї мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчих здібностей дітей здавна хвилювала психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків. Її вирішенню присвячені праці Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка.

Сучасний стан розробки проблеми представлений роботами О. Савченко, В. Паламарчука, С. Гончаренка, Ю. Мальваного, О. Проскури, М. Вашуленка, Л. Варзацької, О. Хорошковської та ін.

Технологія ТРВЗ – це новий інструмент для розвитку творчого мислення дорослих і дітей. Систему ТРВЗ було адаптовано для роботи з дітьми в школі. Праці Г. Альтшуллера стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом у спеціальних дослідженнях (А. Зусман, М. Меєрович, Л. Шрагіна та ін.) було розроблено методи і прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ, а також адаптовано основні принципи ТРВЗ для учнів початкової школи.

Мета статті. Основною метою даної статті є вивчення можливостей використання теорії розв'язку винахідницьких задач на уроках української мови для формування в молодших школярів навичок та умінь створення художніх текстів. Стаття розглядає педагогічні аспекти інтеграції ТРВЗ у навчальний процес та її вплив на креативне мислення учнів.

Виклад основного матеріалу. Поняття творчості завжди залишалося актуальним у всі часи, оскільки творчі індивіди вносять новаторський вклад у різні сфери людського життя. Розвиток літературно-творчих здібностей учнів на початковому етапі навчання визначається як одне з найважливіших завдань сучасної освітньої системи. Розгляд поняття творчості в філософському, психологічному та педагогічному контексті залучає значну увагу вчених. Однією з провідних технологій, метою якої є розвиток творчого потенціалу особистості, є технологія розв'язання винахідницьких задач.



Спочатку технологія розв'язання винахідницьких завдань (далі – ТРВЗ) була розроблена творчим колективом науковців під керівництвом відомого педагога та письменника-фантаста Г. Альтшуллера.

ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань, яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої особистості зокрема. Технологія зорієнтована на розвиток системного мислення дитини, її творчих здібностей. Метою було прискорити винахідницький процес створення нових засобів праці. Згодом цю технологію адаптували педагоги для шкільного навчання з метою розвитку творчих здібностей і нестандартного мислення в учнів. На жаль, до сьогодення рекомендації щодо використання ТРВЗ на уроках в початковій школі залишаються недостатньо розробленими, хоча перша публікація про теорію винахідництва з'явилася в 1956 році.

Мета педагогіки ТРВЗ – формування цілісного мислення і виховання творчої особистості, здатної використовувати отримані знання та навички для розв'язання завдань у різних сферах діяльності. Основу технології складають ігри-заняття, під час яких діти вчаться виявляти суперечливі властивості предметів і розв'язувати ці суперечності. Суть технології полягає в формуванні системного, діалектичного мислення та розвитку творчої уяви.

Методика ТРВЗ ефективно сприяє розвитку навичок складання текстів реалістичного та фантастичного характеру серед дітей молодшого шкільного віку. Важливим є те, що фантастичні тексти для них стають особливо захопливими та цікавими.

Діти в своїх фантастичних творах не обмежуються простим відтворенням переосмислених вражень; натомість, вони систематично шукають та використовують специфічні прийоми для виразного вираження своїх творчих задумів. Важливо враховувати, що можливість вибору цих прийомів прямо залежить від індивідуальних особливостей навчання кожної дитини, а також від її здатності освоювати нові методи синтезування образів творчої уяви.

Такий підхід сприяє:

1. Індивідуалізації навчання: Забезпечення можливості кожній дитині обирати та використовувати ті прийоми, які найкраще відповідають її особистій творчій концепції та стилі письма.
2. Стимулюванню креативного мислення: Діти активно застосовують свою уяву та здатність до творчого мислення при створенні фантастичних творів, що сприяє розвитку їх творчих здібностей.
3. Формуванню навичок синтезу образів: Діти вчаться не лише виражати свої ідеї, але й знаходити ефективні та оригінальні способи синтезування образів, що сприяє їхньому розвитку та розширенню спектру виразних можливостей.

Такий підхід допомагає не лише розвивати писемні навички, а й робить творчий процес більш індивідуалізованим та захоплюючим для кожної дитини.

Розвитку мислення та мовлення учнів сприяє використання таких методів ТРВЗ, як емпатія, синектика, гра «Добре–Погано», прийоми «Кола по воді», «Навпаки» та інші. Наприклад:

Твори-перевтілення. Використання методу емпатії, передбачає отождоження самого себе з кимось або чимось, є чудовим засобом розвитку фантазії та уяви серед дітей. В даному контексті, пропонуються творчі вправи-перевтілення, де діти можуть долучити свою фантазію та почуття. Запропонуйте дітям написати твори, де вони відображають себе як зовсім різні об'єкти або істоти. Наприклад, «Я – підручник», «Я – квітка», «Я – принтер» і т. д. Це сприяє їхньому уявленню та розширює межі їхньої творчості.

Синектика. Використовуйте метод «мозкового штурму» – синектика, де діти вільно висловлюють свої думки та ідеї. Наприклад, при вивченні казки «Виноградар і змія», можна дати завдання: «Уявіть, що б сталося, якби змія все ж погодилась знову товаришувати з господарем». Такий підхід допомагає дітям висловлювати свої думки, навчає їх поважати і приймати чужі думки, сприяє розвитку креативності та вмінню слухати одне одного.

Виконання творчих завдань та створення віртуальних діалогів вносить цікаві деталі та оригінальні сюжетні лінії у розповіді дітей. Якщо у дітей виникають труднощі з творчими завданнями, можна спочатку пропонувати колективні завдання, доки вони не будуть готові до індивідуального виконання подібних завдань.

У процесі навчання велике значення має розвиток навичок розповіді, які використовуються в різних методах та прийомах технології розвитку творчого мислення (ТРВЗ), таких як метод фокальних об'єктів, метод синектики та морфологічний аналіз. Вчитель аналізує розповіді дітей, акцентуючи увагу передусім на позитивних моментах, і коротко висловлює пропозиції щодо покращення якості розповіді.

Найбільш поширеними і доступними для учнів початкової школи прийомами фантазування є: «Кола на воді», «Біном фантазії», «Довільний префікс», «Винахідник», «Кольорові казки», «Казки навиворіт», «Казки починаються з кінця», «Казкова плутанина», «Записочки», «Що потім?»

Важливим складником організації роботи з розвитку творчого мислення учнів молодшої школи є впровадження алгоритмів складання текстів казкового змісту. На наш погляд, одним із ефективних алгоритмів є складання казки динамічного типу. Розглянемо його більш детально. Основним завданням



такого виду казкового тексту є створення педагогічних умов для засвоєння моделі казки динамічного типу. У структурі алгоритму динамічної казки передбачено такі етапи роботи:

– обрати головного героя (може бути живий або неживий об'єкт: дівчинка, зебра, олівець, книга, листок клена);

– схарактеризувати його, а також сформулювати мету (основне бажання) і мотиви вчинків обраного персонажа;

– обрати об'єкти для взаємодії на різних локаціях;

– описати дії головного героя для досягнення мети; послідовно до кожної взаємодії головного героя з іншими об'єктами зафіксувати зміни, що відбуваються з ним; дати характеристику реакції інших героїв під час взаємодії.

– підсумком є результат зміни героя (героїв), тобто досягнення ним мети, поставленої на початку подорожі, і виведення життєвого правила (результат подорожі залежить від мети героя і його висновків у процесі взаємодії).

– назвати складену казку й повторити правила її складання.

Для досягнення максимальних результатів творчої діяльності учнів початкових класів важливо дотримуватися таких методичних рекомендацій:

1) навчати школярів складати казки на основі запропонованої моделі щонайкраще з використанням методу «Чарівної доріжки» – варіанта морфологічного аналізу (учитель малює на дошці казкову доріжку й позначає на ній 3–4 осередки-локації для організації взаємодії головного персонажа з іншими героями);

2) під час обговорення взаємодій героїв за сюжетом казки слід звертати увагу на те, що головний герой повинен робити висновки, робити корекцію поведінки, набиратися досвіду, у результаті чого досягається його мета й відбувається зміна довкілля;

3) кількість взаємодій не обмежується; під час вибору додаткових героїв урахуються вікові особливості дітей; у роботі з дітьми 6 років кількість героїв збільшують і використовують морфологічну таблицю;

4) потрібно спонукати молодших школярів після складання казки представити текст за допомогою схем;

5) у молодшому шкільному віці головними героями казки можуть бути будь-які об'єкти й людські почуття (любов, ненависть, заздрість, страх), герої подорожують із якоюсь метою; виведення життєвого правила залежить від стратегії складання казки;

6) під час вибору головного героя, що володіє негативними якостями або має недостойні цілі, у результаті взаємодій з іншими героями він або перевищується, або залишається на самоті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання творчих прийомів фантазування на уроках української мови в початковій школі сприяє розвитку творчої уяви, творчого мислення та здатностей до створення творчих продуктів. Елементи системного мислення ТРВЗ, впроваджені на уроках літературного читання і української мови, сприяють розвитку здібностей учнів до нетрадиційного та оригінального розв'язання проблемних задач на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви.

Використання технології розв'язання винахідницьких завдань сприяє осмисленню навчального матеріалу на основі образного, а не логіко-понятійного мислення. Такий підхід сприяє не лише розвитку творчої уяви дітей, але і формуванню критичного самостійного гнучкого мислення, що підвищує адаптивні здібності школярів до соціального середовища. Таким чином, ці методи відкривають нові можливості для розвитку та підтримки творчих потенціалів учнів у початковій школі.

Дослідження може бути розширене для оцінки ефективності конкретних методів ТРВЗ-педагогіки в різних контекстах та для різних вікових груп. Також важливо дослідити вплив розвитку творчих навичок на інші аспекти навчання та соціальної взаємодії учнів, щоб розкрити повний спектр переваг цього підходу в освіті. Загальний висновок полягає в тому, що дослідження у цьому напрямку має потенціал для подальшого розвитку освітньої практики та вдосконалення методів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артихович В. Сходінки творчого мислення. Київ: Інститут економіки і права «Крок», 2003. 56 с.
2. Волошин Г. П., Рєнко Л. М. Типи та особливості уроків української мови і літературного читання у початкових класах: навчально-методичний посібник. Умань. 2013. 204 с.
3. Луців С. І. Розвиток літературно-творчих здібностей учнів початкової школи засобами ТРВЗ. Рідне слово в етнокультурному вимірі. Дрогобич: *Посвіт*, 2016. С. 435–443.
4. Телячук В. П., Лєсіна О. В. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ у початковій школі. Харків, 2007. 112 с.



УДК 372. 8

Олександр ТКАЛІЧ**СУТНІСТЬ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко Т. В.*

У статті розкрито сутність та зміст проєктних технологій навчання. Проаналізовано структурні складові, функції та типологію проєктної технології навчання. стадії (чи етапи) проєктного навчання: розробка проєктного завдання; реалізація проєкту; оформлення результатів; презентація та захист проєкту; рефлексія.

Ключові слова: проєктна технологія, студент, проєктне завдання, навчання.

Постановка проблеми. Із урахуванням основних вимог сучасності до підготовки здобувачів освіти у закладах освіти, постає необхідність розробки й впровадження ефективних педагогічних технологій, які спрямовані на підвищення рівня логічного мислення, прогнозування й планування власних дій із дотриманням тайм-менеджменту, формування й розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери, а також на можливість набуття самостійності, самореалізації і здійснення самооцінки результатів своєї діяльності. Одним із можливих шляхів вирішення окресленої проблеми є використання методу проєктів, як альтернативної багатогранної педагогічної технології, оскільки педагогічна діяльність, побудована на засадах цієї технології, надасть можливість покращити мотивацію до навчання, підвищить рівень навчальних досягнень школярів, а також забезпечить формування і розвиток загальних, предметних, міжпредметних і дослідницьких компетентностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що проблема впровадження й реалізації освітнього процесу засобами проєктних технологій не є новою. Основоположником цієї технології є американський філософ, соціолог, психолог і педагог Джон Д'юї, у працях якого чітко визначено основні риси методу проєктів.

Пізніше, ідеєю науковця опікувалися й розвивали його послідовники, зокрема В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Л. Левін, які не лише сформулювали основні засади, схему проєкту, а й обґрунтували ефективність використання проєктної технології в освітніх закладах. Сьогодні проблему використання методу проєктів досліджують ряд вітчизняних дослідників, які у своїх наукових розробках висвітлюють різні аспекти окресленої проблеми, зокрема: теоретичні та практичні засади організації освітнього процесу засобами проєктної діяльності (С. Генкал, С. Гончаренко, Т. Єжак, І. Єрмаков, А. Кіктенко, О. Константинова, О. Любарська, О. Пехота, О. Пузіков, С. Сисоева, З. Таран та інші); використання методу проєктів у підготовці учителів Нової української школи (Т. Бодненко, С. Давидова, В. Дем'яненко, В. Коваль, О. Кузнецова, Л. Кулик, В. Одарченко, А. Ткаченко, А. Шевантаєва, А. Шевченко та інші).

Мега статті – розкрити сутність та зміст проєктних технологій навчання. Проаналізувати структурні складові, функції та етапи проєктного навчання.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо технологію проєктного навчання як одну з ефективних технологій формування дослідницьких компетенцій студентів. У зв'язку з цим зупинимося на розкритті теоретичних основ цієї технології та виявленні її можливостей як інструменту формування дослідницьких компетенцій.

Вихідне гасло засновників системи проєктного навчання – “Все з життя, все для життя”. Тому проєктний метод передбачав використання навколишнього життя як лабораторії, в якій і відбувається процес пізнання. За назвою “Метод проєктів” ця технологія виникла ще на початку минулого сторіччя у США. Метод проєктів пов'язувався з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом та педагогом Дж. Д'юї та його учнем В. Х. Кілпатріком [2]. Головні їхні ідеї полягають у наступному: з великим захопленням виконується дитиною тільки та діяльність, яку вона вибрала самостійно; діяльність будується не в руслі навчального предмета; опора на миттєві захоплення дітей; справжнє навчання ніколи не буває одностороннім, важливі додаткові відомості.

Однак у 60-70-ті роки ХХ століття у США розгорнулася масова критика такого навчання. На думку критиків, метод проєктів призводив до порушення систематичності навчання та зниження рівня теоретичних знань учнів з основ наук.

В наш час метод проєктів як педагогічна технологія набуває все більше прихильників. Пов'язано це, перш за все, як вважають деякі дослідники, з новими сучасними тенденціями нашого століття, відмінністю якого є його «всепронизлива проєктність». Проєктування стало стилем життя і походить не тільки від професіоналів-конструкторів, архітекторів, а й від науковців, фахівців прикладних наук, політиків, законодавців та ін.



Сутність проектного навчання складає поняття "проект", що визначається як задум, розроблений план споруди; механізму, устрою. Це традиційне розуміння проекту, на зміну якого приходять сучасне ширше розуміння проекту як завершеного циклу продуктивної діяльності: особистості, колективу, організації, навчального закладу, підприємства». «Проект – це обмежена у часі цілеспрямована зміна окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати коштів та ресурсів та специфічною організацією» [1]. Тут ключовими є поняття продуктивна діяльність та завершений цикл. Перше означає, що йдеться про діяльність, яка завершується триманням нового продукту, тобто нового результату. Продуктивна діяльність спрямовано творення нового. Якщо говорити про освіту, то в процесі навчання той, хто навчається в процесі навчальної діяльності виробляє нове для себе знання або вміння – це суб'єктивно новий продукт навчальної діяльності. Але якщо, наприклад, студент виконує дипломну роботу разом зі своїм науковим керівником, він може й отримати об'єктивно нові знання, невідомі раніше у науці. Таким чином, у системі освіти має місце продуктивна діяльність учасників освітнього процесу.

Людська діяльність, зазвичай, циклічна. Наприклад, в освітньому процесі викладач провівши одне заняття, приступає до підготовки до наступного. Так само студент виконавши одне завдання, приступає до наступного і т.д. Тому вищенаведене розуміння проекту може бути поширене і на сферу освіти і, зокрема, навчання.

Оскільки проект є «завершеним циклом» продуктивної діяльності, то він проходить ряд ступенів свого розвитку. Повну сукупність шаблів розвитку називають життєвим циклом проекту. Життєвий цикл поділяють на фази, фази на стадії, стадії етапи [4].

Проектне навчання, як вважає Є. С. Полат, «передбачає вирішення якоїсь проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Результати виконуваних проектів мають бути, як то кажуть, «відчутними», тобто якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження» [3, с. 45]. Сучасні вітчизняні методисти розглядають проектне навчання як розвиваюче, що базується на послідовному виконанні комплексних навчальних проектів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних знань [5, с. 7].

Отже, суть проектного навчання у тому, що у процесі роботи з навчальним предметом студент досягає реальні процеси, об'єкти тощо. Воно передбачає проживання учнем конкретних ситуацій подолання труднощів, залучення його до проникнення в суть явищ, процесів та конструювання нових об'єктів. Проектна освіта вчить розвитку проектного ставлення до світу, власного життя, дозволяє поєднати навчальну, науково-дослідну та квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців. Воно передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних, групових методів, і навіть інтегрування рефлексивних, презентативних, дослідницьких, пошукових та інших методик.

Розглянемо основні вимоги щодо використання проектної технології навчання. Так, на основі запропонованого визначення методу проектів як педагогічної технології:

1. Наявність значущої у дослідному, творчому плані проблеми/завдання, потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку її вирішення;
2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь, випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій та ін.);
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
4. Структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
5. Використання дослідницьких методів; визначення проблеми, та завдань дослідження, висунування гіпотези, обговорення методів дослідження та способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація та аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; коригування, висновки (використання під час спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів, переглядів та інших) [4].

Як очевидно з вищевикладеного, проектна технологія втілює собою, по-перше, значний інструмент проблемного навчання; по-друге, за багатьма своїми компонентами є відбитком дослідницького методу навчання.

Системний підхід до аналізу педагогічних явищ передбачає виявлення сутнісних характеристик цього явища, що відрізняють його від інших аналогічних або близьких до суті явищ. У зв'язку з цим зупинимося на розгляді сутнісних характеристик проектного навчання. Перше і найбільше, на наш погляд, важливе – це інтегративний та дослідницький характер проектного навчання. Насправді, проект, за визначенням, передбачає використання знань та умінь із різних галузей науки, техніки, технології. Учні об'єктивно поставлені такі умови, що вони змушені здійснювати різні види діяльності – від ціннісно-орієнтовної до контрольної-оціночної. Здійснення таких інтегративних дій для вирішення реально значущих завдань зі створення якогось продукту, що має конкретного споживача, сприяє придбанню учнями необхідного досвіду.

Інакше кажучи, інтегративність є найважливішою характеристикою проектного навчання.



Інша об'єктивно властива проектному навчанню характеристика – його аксіологічність (цінність), бо проєкт – це реальна проблема, що має конкретну значущість (теоретичну, практичну тощо) для конкретних споживачів. Це важливо відзначити, бо наявність у проєкту реальної цінності сприяє формуванню у тих, хто навчається відповідного відповідального ставлення до процесу та результату діяльності, прагнення до досягнення найкращої якості продукту, розвитку творчого потенціалу тощо. .

Третя ознака – спрямованість на студента (той, хто навчається), який знаходиться в центрі уваги, основна мета – сприяння розвитку його творчих здібностей, дослідницьких компетенцій. На відміну від інших технологій навчання, в яких особистість учня також знаходиться в центрі уваги (особистісно-орієнтоване, проблемне, модульне навчання та ін.), проєктне навчання просто не може бути реалізовано без урахування особистісного фактора учня – адже виконання того чи іншого проєкту студентом неможливе без його участі. Для цієї технології студентоцентрованість є атрибутивною характеристикою.

Четверта ознака технології проєктного навчання пов'язана з логікою побудови навчального процесу. Останній будується не на логіці навчального предмета, а логіці діяльності, має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні.

П'ята ознака – об'єктивне забезпечення індивідуального темпу роботи над проєктом для кожного студента. Це не лише сприяє підтримці мотивації навчання, а й створює додаткові психоемоційні механізми підтримки дослідницької діяльності, оскільки кожен, хто навчається, наочно бачить динаміку свого особистого розвитку.

Шоста ознака – усвідомленість засвоєння базових знань, що забезпечується за рахунок універсального їх використання у різних ситуаціях.

Отже, нами виділено шість характеристик технології проєктного навчання, що відрізняють її від інших технологій навчання. Більшість із них, як бачимо, пов'язані так чи інакше з тими, хто навчається – його мотивами, діяльністю, знаннями тощо.

У технології проєктного навчання можна виділити інваріантні та варіативні процесуальні складові. До інваріантних належать такі складові, які є іманентно властивими даній технології і тому вони присутні в проєктному навчанні незалежно від того, в якій формі вона реалізується (індивідуальній, груповій, комбінованій та ін.). Сюди входять усі виділені вище ознаки проєктної технології.

Варіативні складові є доповненням або деталізацією інваріантної структури проєктного навчання. Наприклад, якщо йдеться про використання групової форми реалізації проєктного навчання, то тут з'являється така складова, як організація групової роботи студентів на тому чи іншому етапі проєктної діяльності. Слід зазначити, що технологія проєктного навчання дозволяє успішно моделювати соціальну взаємодію у малій групі під час навчального процесу. Фактично проєктна технологія – це взаємодія під час навчання й навчання у системі соціального взаємодії, у якому учні приймають і виконують різні соціальні ролі (організатора, лідера, виконавця та інших.) і привчаються, готуються до виконання у процесі вирішення проблемних завдань у ситуаціях реальної взаємодії. Ідея взаємодії студентів у групі під час створення навчального проєкту, ідея взаємного навчання сприяє формуванню як індивідуальної, а й колективної відповідальності за вирішення навчальних завдань. Студенти навчаються допомагати один одному, прагнуть не лише власних успіхів, а й відповідають за успіхи кожного. На відміну від фронтального чи індивідуального навчання, за умов якого студент виступає як індивідуальний суб'єкт навчальної діяльності, відповідаючи лише «за себе», за свої успіхи та невдачі, проєктна технологія створює умови для взаємодії, співробітництва та актуалізації колективного суб'єкта навчальної діяльності.

У літературі описано кілька варіантів спільної роботи учнів: робота у парах, навчання у співпраці. Така спільна робота над проєктом дозволяє кожному як виконувати посилене йому завдання, а й навчатися навичкам спільної праці; коли необхідно вислухати партнера, прийняти чи прийняти його думку, аргументувати свій вибір, тобто кожному проявити своє «я».

Зарубіжні педагоги розробили ряд технологій роботи у малих групах для спільного виконання проєктів. Цей підхід досить докладно описаний роботах Е. С. Полат. Однією з них є навчання у команді. Відмінна риса цього підходу полягає в тому, що досягнення всіх членів команди підсумовуються, і для спільної перемоги необхідна самостійна робота кожного члена команди, тісна взаємодія всіх стадіях розробки теми. До принципів навчання у команді належать такі аспекти:

1. Позитивна взаємодія. При постановці спільних цілей у студентів не повинно залишитися найменших сумнівів у тому, що вони або разом вплинуть, або разом потонуть. Так, у роботі над проєктом успіх всього проєкту визначатиметься особистим внеском та активною участю кожного члена команди.

2. Індивідуальна та колективна відповідальність. Кожному члену команди доручається своя частина роботи, яку він повинен виконати за певний термін, яка буде оцінена після захисту проєкту та від якої залежатиме результат роботи всієї команди.

3. Стимулювання тісного спілкування студентів друг з одним. Тут велика увага приділяється таким формам роботи як: 1) залучення до взаємодії, яке передбачає розігрування студентами діалогів, інсценувань, їхню участь у дискусіях та ігрових ситуаціях; 2) імітація соціальної та професійної взаємодії, в основі якої



лежить організація взаємодії студентів в умовах рольової (ділової, соціальної) гри; 3) автентична взаємодія, що реалізується під час роботи над самим проектом.

4. Формування навичок соціальної поведінки, зокрема навичок поведінки у невеликих групах. Для цього студенти пробують себе у різних соціальних ролях (у ролі лідерів, виконавців)

5. Організація "технології" спільної роботи. Студенти спільно з викладачем обговорюють цілі та різні способи їх досягнення, а також ретельний аналіз результатів спільної діяльності та пошук шляхів її інтенсифікації.

Розглянемо далі питання типології проектів. Дослідники виділяють кілька видів проектів за такими критеріями [2]:

1. домінуючому виду діяльності учня: практикоорієнтовані (виготовлення матеріального продукту, який можна використовувати в житті групи, сім'ї, міста, окремої людини); дослідні (висування гіпотези та перевірка її за допомогою опитування, спостереження, експерименту); інформаційні (збір, аналіз та подання інформації про якийсь об'єкт, явище у вигляді реферату, відеоролика, альбому, плаката тощо); творчі (розробка альманахів, ігор, сценаріїв, колажів, малюнків, виставок, музичних творів); рольові (підготовка та розігрування спектаклів та ін).

2. предметно-змістовної галузі: монопроекти (в рамках одного навчального предмета), міжпредметні, позапредметні;

3. тривалості: міні-проекти (одне заняття), короткострокові (цикл занять), тривалі (на семестр);

4. кількості учасників: індивідуальні, групові.

Отже, ми провели аналіз структурних складових, функцій та типології проектної технології навчання. Перейдемо тепер до розгляду динамічної сторони проектного навчання, яка виражається у відповіді на запитання: яка послідовність кроків, які роблять педагог і які навчаються в ході реалізації проектної технології навчання?

Більшість дослідників виділяються такі стадії (чи етапи) проектного навчання: розробка проектного завдання; реалізація проекту; оформлення результатів; презентація та захист проекту; рефлексія. Робота починається з того, що викладач разом зі студентом (або невеликою групою-студентів) обговорює завдання проекту – ставиться мета, завдання та проблема, яку необхідно вирішити студенту. Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках ця тематика може формулюватися навчальним планом з певної дисципліни, висуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації з дисципліни та природничих професійних інтересів, інтересів та здібностей учнів. Тематика проектів може пропонуватися і самими студентами, які орієнтуються на власні інтереси та торкаються поряд із пізнавальними інтересами, творчі та прикладні.

Отримавши проект, студент розпочинає стадію реалізації, що включає: етап проектування, у якому вивчається сутність питання, аналізуються теоретичні становища і емпіричні факти, розробляється гіпотеза дослідження. Потім іде етап моделювання – побудова уявної моделі процесу навчання, окремого уроку чи позакласного заняття, за необхідності схематично моделюються психічні чи особисті якості учнів, які намічаються до дослідження та формування (визначаються їх сутнісні ознаки, структура, рівні, тощо.). Далі слідує етап конструювання: розробка номенклатури цілей, відбір та структурування педагогічних засобів (зміст навчального матеріалу, форм та методів навчання та ін.), обґрунтування проектованої педагогічної системи чи технології. Закінчується виконання проекту етапом емпіричного дослідження: здійснюється розробка експерименту та інших дослідницьких форм та процедур, отриманням емпіричних даних та оцінкою та інтерпретацією результатів дослідження.

На стадії оформлення результатів, залежно від характеру проекту, можуть бути такі форми: реферат, звіт про виконання проекту за заздалегідь розробленою схемою; методичний чи навчальний посібник; рекомендації; курсова робота, дипломна робота та ін.

Стадія захисту проекту може відбуватися в різних формах (виступ керівника групи на засіданні кафедри, захист курсової або дипломної роботи на комісії, та ін.), але обов'язковою є вимога з підготовки презентаційних матеріалів, які дозволяють наочно продемонструвати аудиторії основні результати та хід роботи над проектом.

Остання стадія – рефлексія, передбачає, що студенти, які працювали над проектом, повинні провести аналіз власної діяльності (самоаналіз) над проектом з метою виявлення допущених помилок, їх причин і пошуку шляхів подальшого вдосконалення своєї дослідницької культури.

Висновки та перспективи подальших пошуків. За умов використання проектних технологій у навчанні студент разом із викладачем «творить світ». Крім прийнятої у традиційній системі навчання логічної схеми аналізу навколишнього світу додається схема синтезу, що реалізується у різних формах: від простого виконання репродуктивних, частково пошукових завдань викладача до самостійного виконання дослідницького проекту.

При цьому змінюється роль викладача: він перестає бути одноосібним зберігачем істини та знань. На його частку випадає роль керівника проекту та колеги. На зміну авторитарної педагогіки приходять



педагогіка фасилітації (співробітництва): основний акцент робиться на організацію активних видів навчальної діяльності; викладач виступає у ролі педагога-менеджера та режисера навчання, готового запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не лише передає навчальну інформацію; навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання; учнів виступає як суб'єкт діяльності поряд з викладачем, а розвиток його індивідуальності постає як одна з головних освітніх цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 2010. 376 с.
2. Сторова І. В. Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу. Івано-Франківськ : ПНУ імені Василя Стефаника, 2021. 112 с. URL:
3. Освітні технології: навчально методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2014. 256 с.
4. Тадеуш О. М. Метод проєктів як форма продуктивного навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2017. Вип. 29. С. 142-146.
5. Knoll Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45. – 1992. – S. 89–108.

УДК: 371. 31

Анастасія ТКАЧЕНКО

АКТИВНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

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

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

У статті розкрито сутність та зміст активних методів навчання у вищій школі. Проаналізовано структурні складові, функції, етапи підготовки та проведення таких форм активних методів навчання як дискусія, «мозковий штурм», кейс-стаді, ділові та рольові ігри. Визначено, що застосування активних методів навчання сприяє розвитку навичок навчально-пізнавальної діяльності та здатності використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: *активний метод навчання, студент, дискусія, «мозковий штурм», кейс-стаді, ділові ігри, рольові ігри.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. *Упровадження Концепції Нової української школи вимагає аналізу підготовки кадрів усіх сфер вищої освіти, успіх якої визначається упровадженням прогресивного національного та зарубіжного досвіду підготовки компетентних спеціалістів і здатністю гнучкого реагування на зміну оточення. У Законі України «Про вищу освіту» визначено сучасні тенденції в підготовці майбутніх фахівців, що спрямовані на формування компетентної, комунікативно підготовленої особистості, здатної до майбутньої професійної діяльності.[5]. Законодавчі вимоги до підготовки фахівців зумовлюють зміни в організації освітнього процесу, які повинні спрямовуватись не тільки на вироблення в студентів навичок навчально-пізнавальної діяльності, а й уміння використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях, прагнення до конкурентоспроможності. Такий підхід вимагає застосування в практиці роботи закладів вищої освіти різноманітних методів навчання, зокрема активних, які удосконалили б освітню діяльність майбутніх фахівців.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання активних методів навчання в освітньому процесі вищої школи досліджують О. Башкір, Т. Вахрушева, І. Дичківська, М. Дяченко-Богун, І. Козинець, М. Коченгіна, Р. Мойсеєнко та інші. Аналіз наукових розвідок підтверджує позицію вчених, що підготовка фахівців повинна здійснюватися на основі застосування означених методів навчання, які активізують самостійність думок студентів, сприяють розвитку дослідницьких компетенцій, засвоєнню матеріалу на рівні власної пізнавальної активності.

Теоретичні й практичні аспекти застосування інтерактивних методів навчання описані в роботах О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун та інших

Мета статті – розкрити сутність та зміст активних методів навчання у вищій школі. Проаналізувати складові, функції, етапи підготовки та проведення таких форм активних методів навчання як дискусія, «мозковий штурм», кейс-стаді, ділові та рольові ігри

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна діяльність здійснює свій виховний і розвиваючий вплив, як через зміст навчального матеріалу, так і через її організацію. Розглянемо технологію організації активних методів навчання, які використовуються під час роботи зі студентами.

Активні методи навчання характерні тим, що засвоюється безпосередній досвід і можна говорити про суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі навчання. Найчастіше у вищій школі застосовують такі форми активних методів навчання як дискусія, «мозковий штурм», кейс-стаді, ділові та рольові ігри.



Головне завдання дискусії – не вироблення спільної думки чи рішення, а з'ясування, уточнення, обґрунтування, розвиток та співставлення різних позицій та точок зору студентів, що беруть участь у дискусії груп. Кожна дискусія має три стадії розвитку: підготовка, проведення; оцінка результатів роботи груп.

Перший етап – підготовка. На цьому етапі визначаються мета та тема дискусії, формулюються питання, ідеї, тези, які обговорюватимуться; проводиться підготовка учасників та ведучого; обирається суддівська група та розробляються бланки для оцінювання виступів. Навчальна група ділиться на кілька мікрогруп, кожна з яких отримує власне завдання, наприклад, підготувати доповідь на вибрану тему.

Другий етап – безпосереднє проведення дискусії. Підготовлений групами матеріал представляється на «суд» інших груп, які обговорюють, аналізують, критикують тобто. "випробовують на міцність". У ході обговорення учасники дискусії обмінюються точками зору, знайомляться зі способами та результатами роботи інших, набувають навичок публічного захисту результатів своєї роботи.

Третій етап – завершення дискусії. На цьому етапі дається слово суддівській групі для узагальнення всього матеріалу та оцінки проведення дискусії, а також проводиться рефлексія серед учасників. [3].

Особливістю цього методу є та обставина, що студенти самі проводять оцінку виступу своїх груп. На дискусіях оцінна робота набуває громадського характеру і багаторазово збільшується її стимулююча сила. З погляду функцій та цілей дискусія виконує в основному узагальнюючу та демонстраційну функції.

Головна функція мозкового штурму – забезпечення генерації ідей. В основі методу лежить спостереження, що завдяки спільній роботі група може породжувати більшу кількість ідей, ніж за індивідуальної роботи цих людей, тобто. має місце синергетичний ефект. Це відбувається тому, що велика ступінь взаємодії призводить до перехресного стимулювання та доповнення ідей. "Мозковий штурм" – стимулятор творчої активності та продуктивності. Він побудований, в основному, на психологічному механізмі відсутності будь-якої критики учасників, яка гальмує та перешкоджає народженню новаторських, оригінальних думок та нестереотипних ідей. Для того, щоб критикуючий вплив з боку учасників, страх невдачі, страх виявитися смішним чи некомпетентним, не заважали процесу народження нових ідей, усім учасникам мозкового штурму пропонується висловлювати будь-які думки, не контролюючи їх, не оцінюючи як істинні чи хибні, безглузді чи дивні, але при цьому спонукаючи інших до вільних рішень та ідей.

Методика проведення мозкового штурму: складається із п'яти етапів: пролог, генераційний, синтезуючий, критикуючий, епілог.

Перший етап – пролог. На цьому етапі відбувається інформування про цілі, правила та технології проведення, створюється атмосфера, ставиться проблема, якщо є потреба навчальна група ділиться на мікрогрупи.

Другий етап – генераційний. На цьому етапі відбувається психологічна підтримка учасників, їх перших ідей, каскадна генерація ідей (динамічне надходження ідей та їх запис аналітиками). Роль викладача полягає в контролі за дотриманням правил, головне з яких – не критикувати.

Третій етап – синтезуючий. Організовується класифікація та оцінка ідей аналітиками, відбувається узагальнення ідей.

Четвертий етап – критикуючий. Організовується критика ідей, що надійшли. Складність проведення етапу полягає в тому, що необхідно «розгромити» запропоновані ідеї з різних позицій, при цьому критикуючи саме ідеї, а не людей, які їх запропонували.

П'ятий етап – епілог. Проводиться оцінка роботи учасників та самого методу. Особлива увага приділяється спільній рефлексії.

Для ефективності використання цього методу необхідно діяти оперативно, динамічно, переконавши учасників мозкового штурму пропонувати якомога більше розв'язань проблеми, не надто переймаючись їхньою практичною значимістю. Учасники повинні напружити свою фантазію, використовувати асоціації з минулого досвіду, розслабити мозок і дати можливість поєднати поставлену проблему з тією думкою, яка першою прийде на думку. [6].

Кейс-стаді (метод конкретних ситуацій). Конкретні ситуації існують реально у різноманітних сферах діяльності у будь-якій організації та установі. Їх виникнення пов'язане, насамперед, з появою виробничих проблем, умінням чи не вмінням їх вирішити учасниками. Для того, щоб провести заняття з використанням кейс-стаді, необхідно правильно поставити загальні навчальні цілі, які можна звести до наступних: виробити вміння аналізувати ситуацію, сформулювати вміння самостійно приймати рішення, опанувати творче мислення, навчитися бачити причинно-наслідкові зв'язки. Найголовнішою ланкою в реалізації кейс-стаді є пошук та аналіз реальних ситуацій для створення банку даних ситуацій, що надаються студентам.

Загалом робота з кейс-стаді складається з трьох етапів:

1. Індивідуальний аналіз кейс-стаді студентом. Результатом роботи є складання індивідуального письмового звіту;

- аналіз кейс-стаді в мікрогрупі (до 5 осіб);
- подання індивідуальних звітів;



- обговорення у малій групі;
- написання групового звіту;
- 2. обговорення кейс-стаді в групі навчання:
 - подання звітів малих груп;
 - обговорення групи навчання;
- 3. Оцінка викладачем роботи студентів.

Кейс-метод досить сильно відрізняється від традиційних методів навчання, і, незважаючи на простоту, має ряд специфічних проблем реалізації [2]:

- 1) учні бояться висловлювати свою думку та показати свою некомпетентність. Викладач повинен підтримувати ініціативу учнів та створити атмосферу довіри у групі;
- 2) високий рівень суб'єктивізму оцінки. Оскільки немає заздалегідь визначених результатів роботи, багато залежить від компетентності викладача, настроїв групи і т.п. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є «підготовка» відповідей, складених експертами;
- 3) ухиляння від цілей роботи. Учні концентрують увагу на цифровій, математичній стороні кейс-стаді, втрачаючи управлінський та економічний зміст. Викладач повинен стежити за перебігом роботи та за потребою коригувати акценти;
- 4) проблема застосовності і, водночас, не жорсткої прив'язки до минулого досвіду. Кейс-стаді має відбивати реальне життя, навички, які вона прищеплює повинні стати у нагоді учню у майбутньому. Цього досить складно досягти, бо будь-яка кейс-стаді є абстракцією. Тому складання кейс-стаді потребує ретельного відбору інформації;
- 5) проблема взаємин викладач-студент. У цьому методі навчання може зберегтися зв'язка викладач – «начальник», студент – «підлеглий». У такому разі учень втрачає ініціативу, не довіряє викладачеві, а педагог диктує свою думку групі.

Ділова гра є формою діяльності в умовній обстановці, спрямованої на відтворення змісту майбутньої професійної діяльності. У діловій грі за допомогою знакових засобів (мова, мова, графік, таблиця, документ та ін.) відтворюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, імітується поведінка учасників гри за заданими правилами, що відображає умови та динаміку реальної виробничої обстановки. [2]. У найбільш загальному вигляді ділову гру визначають як «метод імітації прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях за заданими або обраними самими учасниками гри правил» [6]. Ділові ігри багато в чому схожі на кейс-метод.

Основними компонентами ділової гри є сценарій, ігрова обстановка і регламент. Сценарій включає характеристику ігрової ситуації (організації), правила гри та опис трудової обстановки. У правилах фіксують склад і опис ролей, що розігруються, а також матеріали, що регламентують діяльність гравців: методики, накази, посадові інструкції з кожної з ролей гри. Основним інструментом гри є поведінка учасників. Дуже важливим є правильний вибір тимчасового режиму проведення гри, відтворення реальної обстановки. Регламент гри визначає порядок тем чи документів, загальні вимоги до режиму її проведення та інструктивних матеріалів.

Початковою базою даних ділової гри («умовами»), як правило, є кейс-стаді. Відмінність полягає у формі проведення ділової (рольової) гри. Якщо кейс-метод передбачає розбір ситуації («кейсу») усіма учнями (підгрупами) без будь-якого поділу за функціями, ролями, то у діловій грі кожна підгрупа «грає роль», відведена їй умовами гри, вирішує лише свою частину проблеми.

Ділові ігри мають такі етапи проведення [7]:

5 Підготовчий етап: матеріал, покладений основою гри, пояснюється лекції. На цьому етапі бажано розповісти про загальні проблеми цієї теми, подати широкий спектр інформації, включаючи і ті відомості, які не закладені в гру. У цьому випадку учні попередньо вже підготовлені, мають необхідні знання для розуміння сенсу ігрових дій.

Перший етап: викладач описує загальний хід, пояснює роль кожного учасника в ситуації, що імітується, викладає послідовність дій.

Другий етап: група розбивається на підгрупи (2-5 осіб), розподіляються ролі, йде робота з підгруп.

Третій етап: проміжні результати порівнюються між підгрупами.

Четвертий п'ятий: відповідно до сценарію та результатів роботи підгруп розігрується описувана ситуація; викладач оцінює роботу підгруп.

Ділова гра як метод включає інші форми активного навчання. Наприклад, у процесі її підготовки та обговорення результатів використовуються дискусії, аналіз конкретних ситуацій, дії з інструкції та ін.

Ділова гра є формою діяльності в умовній обстановці, спрямованої на відтворення змісту майбутньої професійної діяльності. У діловій грі за допомогою знакових засобів (мова, мова, графік, таблиця, документ та ін.) відтворюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, імітується поведінка учасників гри за заданими правилами, що відображає умови та динаміку реальної виробничої обстановки [2]. У найбільш загальному вигляді ділову гру визначають як «метод імітації прийняття управлінських рішень у



різних ситуаціях за заданими або обраними самими учасниками гри правил». Ділові ігри багато в чому схожі на кейс-метод.

Основними компонентами ділової гри є сценарій, ігрова обстановка і регламент. Сценарій включає характеристику ігрової ситуації (організації), правила гри та опис трудової обстановки. У правилах фіксують склад і опис ролей, що розігруються, а також матеріали, що регламентують діяльність гравців: методики, накази, посадові інструкції з кожної з ролей гри. Основним інструментом гри є поведінка учасників. Дуже важливим є правильний вибір тимчасового режиму проведення гри, відтворення реальної обстановки. Регламент гри визначає порядок тем чи документів, загальні вимоги до режиму її проведення та інструктивних матеріалів.

Початковою базою даних ділової гри («умовами»), як правило, є кейс-стаді. Відмінність полягає у формі проведення ділової (рольової) гри. Якщо кейс-метод передбачає розбір ситуації («кейсу») усіма учнями (підгрупами) без будь-якого поділу за функціями, ролями, то у діловій грі кожна підгрупа «грає роль», відведена їй умовами гри, вирішує лише свою частину проблеми.

Ділові ігри мають такі етапи проведення [6]:

Підготовчий етап: матеріал, покладений основою гри, пояснюється лекції. На цьому етапі бажано розповісти про загальні проблеми цієї теми, подати широкий спектр інформації, включаючи і ті відомості, які не закладені в гру. У цьому випадку учні попередньо вже підготовлені, мають необхідні знання для розуміння сенсу ігрових дій.

Перший етап: викладач описує загальний хід, пояснює роль кожного учасника в ситуації, що імітується, викладає послідовність дій.

Другий етап: група розбивається на підгрупи (2-5 осіб), розподіляються ролі; йде робота з підгруп.

Третій етап: проміжні результати порівнюються між підгрупами.

Четвертий п'ятий: відповідно до сценарію та результатів роботи підгруп розігрується описувана ситуація; викладач оцінює роботу підгруп.

Ділова гра як метод включає інші форми активного навчання. Наприклад, у процесі її підготовки та обговорення результатів використовуються дискусії, аналіз конкретних ситуацій, дії з інструкції та ін.

Рольова (сюжетна) гра є, на думку багатьох учених, вершиною еволюції ігрової діяльності людини. У рольовій грі зміст ігрової дії «ламає» стереотипи людського мислення, стимулює творчу активність та розвиває увагу.

Рольова гра як ігровий метод характеризується наявністю завдання чи проблеми та розподілом ролей між учасниками для її вирішення. Рольова гра — це ефективне відпрацювання варіантів поведінки у тих ситуаціях, у яких можуть опинитися учасники семінару. Гра дозволяє набути навичок прийняття відповідальних та безпечних рішень у житті.

Рольові ігри мають такі етапи проведення:

Перший етап – підготовчий: вибирається тема, позначається ігрову ситуацію, уточнює, чи буває так, чи ця ситуація значуща.

Другий етап – інструктаж: даються інструкції про перебіг гри, розробляються норми та правила поведінки. У цьому треба переконатися, що її розуміють правильно, т.к. свої невдачі учасники часто пояснюють нечіткістю інструкції.

Третій етап – розподіл ролей. Один із найскладніших етапів, т.к. іноді учасники відмовляються від запропонованих ролей, вважаючи їх

«Небезпечними» або не вигідними для себе, для вирішення проблеми необхідно мати запасні варіанти.

Четвертий етап – безпосередньо ігрова дія. На цьому етапі знову формулюється проблема, розмічається простір, організується ігрова ситуація.

П'ятий етап – завершення. Підбиття підсумків проводиться на основі емоційно пережитих граючими суджень, фіксується реакція кожного з учасників, проводиться загальна рефлексія.

Ефект рольової гри полягає в емоційному проживанні учасниками ігрового досвіду в ігровій обстановці, на свого роду «відкриття», які робить учня, беручи участь у грі.

Методи ділових та рольових ігор, мабуть, найскладніші серед перерахованих. Оскільки дані методи і метод конкретної ситуації багато в чому збігаються, всі вони мають самі проблеми реалізації, як і кейс-метод, але до них додаються специфічні проблеми, пов'язані з ігровою сутністю методу.

Типовими проблемами при проведенні ділових та рольових ігор є [6]:

1) затримка або неправильне виконання завдання однієї з підгруп тягне за собою зупинку роботи всієї групи. Викладач змушений контролювати хід підгруп, перевіряти проміжні результати роботи підгруп;

2) проблеми формування ігрових команд. Команди мають бути приблизно однакові під силу, складатися з урахуванням особистих симпатій. У кожній із них доцільно виділення одного-двох лідерів, які б «вести» підгрупу;

3) проблема взаємодії між командами (підгрупами). Як правило, ця проблема виникає на початкових етапах навчання, коли колектив ще остаточно не сформувався. Захоплюючись, команди можуть поводитись



досить агресивно, втратити об'єктивність. Необхідно на початковому етапі роботи роз'яснити учням, що вони роблять спільну справу; пояснити, що таке талановита етика.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Активні методи навчання орієнтовані на особистість студента: через свою організацію вони дозволяють студентам контролювати власний процес навчання та впливати на нього, стимулюючи активну участь. Орієнтація на учнів означає ослаблення функцій викладача, навпаки, підготовка активного заняття нерідко вимагає більших витрат сил, ніж написання доповіді, і навіть під час проведення заняття викладач має бути готовий надати консультативну допомогу. Специфічна організація активних методів навчання робить їх для студентів більш комфортними: вони перестають боятися негативної оцінки, активність виявляють навіть ті студенти, які зазвичай на заняттях пасивні; учні отримують можливість вдосконалювати навички розв'язання складних проблем, вчитися одне в одного, формувати почуття відповідальності за навчальний процес, навички спільної роботи у командах, прояснити ціннісні орієнтації учнів, тобто. сприяти розвитку суб'єктної позиції студента.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : методичний огляд / уклад. Л.А. Якимова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. Педагогіка та психологія. Харків, 2018. Вип. 60. С. 33–44.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.
4. Дяченко-Богун М.М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14. С. 74–79.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Мойсеєнко Р.М. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами активних методів навчання в умовах університетської освіти. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». Випуск 159. 2017. С. 97–103.
7. Хома Т. В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 69 (3). С. 149–152

УДК 371.132

Юлія ТРИГУБ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черненко О. В.

У статті розкрито особливості формування готовності у майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення. На основі аналізу наукових досліджень виокремлено сутнісні ознаки професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього викладача: аутоспрямованість, самостійність, самодетермінованість, усвідомленість, позитивна модальність, творчий характер та інтегративність.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, готовність, готовність майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення.

Постановка проблеми. Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх викладачів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток. Визначна роль самоактивності викладача у досягненні вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує питання формування готовності майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення як пролонгованої мети професійно-педагогічної підготовки, що на сучасному етапі залишається ще недостатньо розробленою як на концептуальному, так і на методичному рівнях.

Аналіз досліджень і публікацій. Вченими розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутнього викладача (О. Дубасенюк, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Семиченко, В. Хомич та ін.) Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох вчених в контексті вивчення готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (М. Костенко, П. Харченко та ін.), самоосвіти (Ю. Калугін, І. Наумченко та ін.), самоактуалізації та самореалізації (Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калашин, Н. Сегеда та ін.), мотивації професійного самовдосконалення (Б. Кондратюк, О. Борденюк та ін.) та ін.

Разом із тим, при всій варіативності й багатогранності висвітлення вченими проблеми підготовки майбутніх викладачів до різних форм професійної самоактивності невизначеними є питання сутності професійно-педагогічного самовдосконалення, його провідних особистісних детермінант, традиційно закріплених у терміні «готовність», та організаційно-методичних засад їх цілеспрямованого розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки.



Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування готовності у майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У найбільш широкому значенні професійне самовдосконалення педагога розуміється вченими як його робота над собою і визначається як «свідома, планомірна робота особистості над собою по формуванню професійно значущих якостей, що відповідають нормам суспільства» [1, с. 22], «постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до деякого ідеалу Я, реалізація тенденції до особистісного зростання» [5, с. 65] і навіть «боротьба з самим собою, зі своїми недоліками і оптимальний розвиток у себе якостей, що відповідають особливостям педагогічної діяльності, прагнення до зменшення дистанції між собою та ідеалом учителя» [3, с. 12], а відтак «процес зміни особистості у відповідності з ідеалом» [4, 256], «усвідомлена, цілеспрямована самозмінна з метою досягнення високих результатів у ... професійній діяльності» [1, с. 13]. Дослідники підкреслюють, що ця робота фахівця над собою нерідко набуває характеру боротьби з собою та забезпечує досягнення позитивних особистісних змін педагога відповідно до свідомо обраного ідеалу.

Вказуючи на певну структурованість цієї активності, деякі вчені визначають професійне самовдосконалення як відносно самостійний вид діяльності, «спрямований на інтеріоризацію зовнішніх вимог конкретної спеціальності до людини і свідоме формування, розвиток і вдосконалення на цій основі професійно-значущих якостей і в цілому – професійної компетентності (знань, навичок, умінь, психологічних особливостей, професійних позицій і акмеологічних інваріантів)» [5, с. 19].

Дещо абстрагуючись від суб'єкта діяльності, ряд авторів розглядає професійно-педагогічне самовдосконалення як процес і результат руху педагога до власного професійного ідеалу. Так В. Гриньова розкриває сутність професійного самовдосконалення педагога як «свідомого, цілеспрямованого процесу підвищення рівня своєї професійної компетентності, розвитку професійно значущих властивостей, ціннісних орієнтацій у відповідності з зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійної діяльності та особистою програмою розвитку “Я-концепції”, що передбачає сформованість досконалого рівня педагогічної культури» [1, с. 256], Н. Лосева – як «процесу свідомого керування розвитком особистості, своїх якостей, здібностей» [4, с. 45]. Як процес (від лат. *processus* – просування) професійно-педагогічне самовдосконалення являє собою цілеспрямований рух педагога уперед, що характеризується послідовною зміною якостей, індивідуальних особливостей, і в цілому етапів, стадій професійного розвитку в напрямку досягнення ідеалу педагога під впливом ряду дій учителя-вихователя по підвищенню власного професійного рівня. Як результат самовдосконалення характеризується сукупністю досягнутих прогресивних особистісних змін, що визначаються мірою присвоєння суспільного педагогічного досвіду і мірою віддачі суспільству посиленого внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей.

Як бачимо, у визначеннях даної дефініції науковці вказують на найбільш важливі ознаки професійно-педагогічного самовдосконалення та характеризують його як усвідомлений, цілеспрямований, постійний, систематичний, самостійний, ініціативний, творчий, високоорганізований, планомірний, повсякденний, багатоаспектний, поліфункціональний, цілісний, особистісний, надзвичайно індивідуальний, динамічний процес, що здійснюється з наростаючим ступенем осмисленості й самостійності та базується на особливому творчому ставленні до себе. Аналіз виділених у літературі характеристик професійно-педагогічного самовдосконалення та узагальнений досвід осмислення цього складного феномена спонукає нас до виділення провідних ознак, що характеризують його сутність і вирізняють с-поміж інших форм самоактивності викладача, а тому можуть бути класифіковані як сутнісні ознаки. До них слід віднести аутоспрямованість, самостійність, самодетермінованість, усвідомленість, позитивна модальність, творчий характер та інтегративність. Зауважимо, що перші три ознаки є спільними для переважної більшості форм самоактивності, наступні три – специфічними для самовдосконалення, остання ж – характерною як для самовдосконалення, так і для саморозвитку викладача.

1. Аутоспрямованість (спрямованість на самого суб'єкта дії). Самовдосконалення педагога характеризується поєднанням суб'єкта й об'єкта даної діяльності. Викладач як суб'єкт власного розвитку виступає в процесі самовдосконалення активним діячем, що самостійно визначає, спрямовує, виконує і коригує власні дії по вдосконаленню своєї особистості та діяльності, власної індивідуальності та життєдіяльності, що стають головними об'єктами його самотворчих впливів. Певні професійні знання, професійно-значущі якості та уміння, а також глибинні підструктури: сутність, потенціал, творче Я, інтегративні характеристики: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість стають окремими предметами діяльності викладача по самовдосконаленню.

2. Самостійність. Професійне самовдосконалення здійснюється педагогом не інакше як самостійно та передбачає знаходження ним індивідуальних форм і методів роботи, самостійне визначення змісту і структури знань і умінь, якими необхідно оволодіти, особистісні та професійні якості, які потребують коригування. Механізми самоорганізації є провідними для успішного виконання функцій професійно самовдосконалення на усіх етапах його реалізації. Самостійність виконання самовдосконалення передбачає також певну незалежність педагога від зовнішніх стимулюючих та гальмуючих чинників. Вагомих



результатів у самовдосконаленні педагог може досягти лише сам, зовнішня ж допомога і підтримка є бажаними, проте не визначними.

3. Самодетермінованість. У процесі професійного самовдосконалення необхідність і напрямком самозміни визначається педагогом зсередини як суто особистісна задача, як усвідомлення певної колізії, ґрунтується на власній ініціативі викладача (хоча й не позбавлена організаційно-педагогічних впливів з боку керівництва школи) та забезпечується проявом його суб'єктності як особливого виду причинності. Як складне особистісно-соціальне явище професійне самовдосконалення обумовлюється рядом соціальних умов, значною мірою опосередкованих самою особистістю, буттям її уже сформованих внутрішніх феноменів, системою власних вимог до себе. Вчені [3; 4; 5] підкреслюють, що вирішальну роль у самовдосконаленні педагога відіграють особистісні внутрішні, суб'єктивні фактори, які хоча й випереджають зовнішні, об'єктивні, однак не виключають їх. Представники гуманістичної психології наголошують на внутрішніх детермінантах розвитку та відмовляються від пошуку джерел самовдосконалення в зовнішньому оточенні людини, хоча й підкреслюють важливість певних зовнішніх умов для розвитку здатності особистості до самоактуалізації. Лише зміна зовнішньої детермінації життєдіяльності на внутрішню забезпечує трансформацію моделі адаптивної поведінки спеціаліста на модель його професійного розвитку-саморозвитку. До системи внутрішньої детермінації професійно-педагогічного самовдосконалення приєднуються зовнішні впливи, які справляють тим більший вплив, чим менш досконалі внутрішні механізми саморегуляції.

4. Усвідомленість. Професійно-педагогічне самовдосконалення, на відміну від стихійних, неусвідомлених форм саморозвитку (наслідування, гра, адаптація та ін.), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, є усвідомленою, свідомо визначеною і цілеспрямовано здійснюваною формою саморозвитку, в якій викладач свідомо ставить собі за мету змінити себе власними зусиллями, осмислює напрямки і способи власного професійного удосконалення. Усвідомлений характер дій по самовдосконаленню передбачає їх осмислене планування, здійснення, контроль та оцінку, досягнута завдяки цьому цілеспрямованість самовдосконалюючої активності викладача забезпечує високу ефективність роботи над собою. Звичайно, в процесі самовдосконалення мають місце й неусвідомлені, нецілеспрямовані, незаплановані дії по самотворенню, проте й вони підлягають обов'язковому наступному осмисленню стосовно їх значення, можливостей і наслідків для власного професійного зростання викладача, що дозволяє їх надалі вже свідомо включати до системи дій по самовдосконаленню, тим самим поповнюючи її новими оригінальними знахідками щодо можливих способів ефективного самовпливу.

5. Позитивна модальність. Самовдосконалення забезпечує досягнення викладачем виключно позитивних (прогресивних, еволюційних) особистісних змін, що закріплено в самому терміні самовдосконалення (яке походить від досконалий) і на чому неодноразово наголошувалось вченими, які протиставляють самовдосконалення саморуйнуванню і виділяють цю ознаку як специфічну для самовдосконалення, на відміну від самовиховання і саморозвитку, які можуть бути і негативно спрямованими. Зауважимо, що досягнуті особистісні зрушення мають носити об'єктивно, а не суб'єктивно позитивний характер, що визначається їх відповідністю загальнолюдським гуманістичним ідеалам викладача-професіонала. До того ж, в ряду особистісних змін, як відомо з теорії синергетики, поряд із прогресивними можуть бути й регресивні (відповідно до концепції спадів і підйомів розвитку), але загальний напрямок самозміни має залишатись прогресивним і вести до акме-вершин особистісного і професійного зростання.

6. Творчий характер. Творчий характер професійно-педагогічного самовдосконалення зумовлюється наявністю в процесі організації та здійснення професійного самовдосконалення цілого комплексу творчих завдань, тобто таких, процес розв'язання яких неможливо алгоритмізувати чи описати за допомогою певних приписів, вказівок або інструкцій, відповідно викладачу на основі самопізнання та аналізу результатів власної навчально-виховної роботи доводиться самостійно визначати зміст і структуру знань і умінь, якими необхідно оволодіти, особистісні та професійні якості, які потребують коригування, а також відшукувати відповідні джерела знань, способи їх раціонального використання та застосування на практиці. Окрім того самовдосконалення є тим особливим видом самоактивності, який характеризується не адаптивними, а суто творчими діями педагога в напрямку професійного зростання. Якщо самовиховання може відбуватись як на репродуктивному, так і на творчому рівні, на рівні наслідування (копіювання) деяких бажаних рис і якостей і на рівні творчого саморозвитку, то самовдосконалення незмінно пов'язується із творчими тенденціями у саморозвитку, із стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що базується на здатності вирішувати ціннісно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу та протиставляється стратегії адаптації людини через підкорення середовищу.

7. Інтегративність. Аналіз різноманітних підходів до визначення сутності феномена професійно-педагогічного самовдосконалення свідчить про типове розуміння його як багатогранного всеохоплюючого явища, яке складним чином інтегрує усі форми самоактивності викладача в напрямку досягнення ним вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму. Вчені вказують на тісний взаємозв'язок і



нерозривність усіх форм самоактивності, на цілісність і системність його роботи над собою, на багатоаспектність, складноструктурованість самовдосконалення викладача. Слід зазначити, що інтегративний (від лат. *integratio* – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) характер професійно-педагогічного самовдосконалення позначається на поєднанні не лише різних форм самоактивності педагога, а й напрямків самовдосконалення: особистісного і професійного та їх провідних видів: морального, інтелектуального, естетичного, фізичного та ін. Сама специфіка педагогічної діяльності, значна залежність її ефективності від особистості педагога, від гармонійності й рівня його особистісно-професійного розвитку обумовлює це поєднання [2, с. 15-17].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Як свідчить проведений аналіз різних підходів до поняття самовдосконалення, характеризуючи сутність професійно-педагогічного самовдосконалення, науковці визначають його і як роботу викладача над собою, і як специфічний вид діяльності, і як процес руху викладача до вершин професіоналізму, і як гармонійне поєднання різних форм самоактивності викладача, що забезпечують його особистісно-професійне зростання. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умови формування готовності майбутніх викладачів до самовдосконалення в системі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 416 с.
2. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 278. С. 13-20.
3. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2004. 20 с.
4. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник. Донецьк: ДонНУ, 2003. 336 с.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

УДК 376.091.33

Анастасія УГРЮМОВА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М

У статті окреслюється сутність поняття «ігрова компетентність дитини дошкільного віку», виділяються її основні ознаки, аналізуються причини, які призводять до витіснення гри з життя сучасних дітей.

Ключові слова: *ігрова діяльність, ігрова компетентність дитини дошкільного віку, характеристики ігрової компетентності дошкільника.*

Постановка проблеми: Згідно з вимогами Базового компоненту дошкільної освіти в Україні розвиток дитини в системі дошкільної освіти здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Серед ключових компетентностей особлива увага приділяється формуванню ігрової компетентності дошкільників, яка здійснюється у процесі реалізації освітньої лінії «Гра дитини».

Гра важлива для розвитку дитини і є однією з основних форм її активності. Гра не лише надає дітям можливість розважитися, але й виконує важливу роль у формуванні їхньої ігрової компетентності. Ігрова компетентність включає в себе здатність до вільного самовираження, розвиток уяви, розуміння правил гри, а також соціальну взаємодію з іншими дітьми.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням ігрової діяльності дошкільників займалися Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Кравцов, О. Смирнова, К. Трифонова та ін. Вчені обґрунтували, що ігрова діяльність має фундаментальне значення для розвитку психіки дитини в онтогенезі. Розвинена творча гра дозволяє дитині засвоїти і апробувати норми людських взаємовідносин, забезпечує інтеріоризацію смислів людської поведінки і діяльності, моральних цінностей. Гра найбільш ефективно сприяє розвитку новоутворень дитячої психіки, забезпечує розвиток пізнавальної мотивації як основи навчання і є необхідною умовою успішного включення в майбутню навчальну діяльність.

Величезною проблемою сучасного дошкільного дитинства є витіснення творчої гри з життя дітей. За дослідженнями О. Смирнової розвинена сюжетно-рольова гра, яка вважалася нормою півстоліття тому, сьогодні властива лише 6% дошкільників. Це зумовлено багатьма причинами:

- штучне скорочення дошкільного дитинства через ранній початок шкільного навчання (з 6 років);
- заміна ігрової діяльності – навчальною завдяки організації навчальних занять в дитячому садочку;



- надання переваги дидактичним та рухливим іграм замість творчих;
- регламентація дитячої гри вихователем через прямі вказівки стосовно розвитку сюжету гри або показ ігрових дій;
- нерозуміння значення творчої гри для розвитку дошкільника вихователями і батьками;
- недостатньо точне усвідомлення вихователями механізмів розвитку творчої гри, незнання методичних прийомів її організації в різних групах ДНЗ. Наслідком такої ситуації є те, що творча гра не досягає високого рівня розвитку, залишається примітивною, що нівелює її розвивально-виховне значення як провідної діяльності дошкільного віку.

Метою статті є теоретично обґрунтувати формування ігрової компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основних положень. У сучасній науковій літературі відсутнє чітке визначення поняття «ігрова компетентність дошкільника», проте у діючих програмах розвитку дітей дошкільного віку («Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Дитина в дошкільні роки») подаються характеристики її сформованості.

При обґрунтуванні визначення поняття «ігрова компетентність дошкільника» я спиралася на розуміння поняття «компетентність» сучасними вченими (І. Бех, В. Волканова, І. Зимня, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.). Ігрова компетентність дитини дошкільного віку розуміється як здатність здійснювати ігрову діяльність на високому рівні, що ґрунтується на досвідченості дитини в цій діяльності, передбачає сформованість вольових зусиль, ігрових умінь та умінь міжособистісної взаємодії, підкріплюється стійкими ігровими мотивами і мотивами самоствердження.

На основі аналізу діючих програм розвитку дитини дошкільного віку ми можемо виділити такі характеристики ігрової компетентності, які мають бути сформовані на кінець старшого дошкільного віку:

- дитина виявляє стійкий інтерес до ігрової діяльності, має власні ігрові уподобання;
- може запропонувати учасникам гри цікавий і досить складний сюжет, планує розгортання сюжету та визначає перспективи гри;
- у змісті ігор передає типові людські взаємовідносини, типові особливості взятої на себе ролі, використовуючи при цьому засоби виразності;
- приймає ігрові правила і дотримується їх;
- використовує іграшки, предмети-замінники та різні матеріали відповідно до змісту гри; вміє налагоджувати партнерські взаємини у групі 5-7 дітей, проявляє товарищівість, конструктивно розв'язує конфлікти, радіє спільному успіху.

За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. Це особливі форми життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, працю, стосунки; форма пізнання світу, провідна діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього [2].

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання.

У дитячій грі є важлива якість – самостійність. Адже гра – це світ практичної діяльності дитини, де задовольняються і фізичні, і духовні потреби, а також одночасно розвиваються розум і воля. В іграх дітей відображаються не тільки взаємовідносини дорослих, але також і суспільні відносини, а тому педагоги бачать велику виховну цінність гри в тому, що в ході її формуються соціальні відносини дітей, набуваються вміння виступати в різних позиціях – командувача, підлеглого тощо [4].

Таким чином, в грі дитина отримує досвід довільної поведінки – вчиться керувати собою, дотримуючись правил гри, стримуючи свої безпосередні бажання заради підтримки спільної гри з однолітками, вже без контролю з боку дорослих. Всі ці правила необхідні дитині в подальшому житті і в першу чергу в школі, де вона повинна включатися в великий колектив однолітків, контролювати свої дії при виконанні домашнього завдання.

У процесі розвитку дитини і формування її як особистості гра відіграє, безперечно, досить велике значення. Для дітей дошкільного віку гра виступає провідним видом діяльності. Саме у грі розвиваються не тільки психічні процеси: мислення, мовлення, пам'ять, увага, – а й такі важливі якості особистості, як наполегливість, уважність, вміння дотримуватися певних правил. Засобами гри виховуються такі почуття, як співчуття, вміння прийти на допомогу, дружити.

В основі розуміння гри як форми організації життя і діяльності дітей лежать такі положення.

1. Гра покликана вирішувати загальні завдання, серед яких завдання формування моральних, громадських якостей дитини є першочерговими.



2. Гра повинна носити самодіяльний характер і все більше розвиватися в цьому напрямку за умови правильного педагогічного керівництва. Вихователю необхідно передбачати формування у дітей в єдності позитивних реальних взаємин і морально цінних відносин, обумовлених ролюю.

3. Важливою особливістю гри як форми життя дітей є її проникнення в різні види діяльності: праця і гра, навчальна діяльність і гра, повсякденна побутова діяльність [4].

Творчі ігри (від лат. creatio – творення). До цієї групи належать: сюжетно-рольові, театралізовані, драматизації, конструктивно-будівельні, ігри-фантазування, ігри з елементами праці. Педагогічна цінність творчих ігор полягає в тому, що це самодіяльні ігри, в яких старші дошкільники самостійно придумують ігровий зміст і творчо його реалізують. Вони в такий спосіб демонструють знання, уміння й навички; відтворюють власні враження; вирішують питання, розв'язуючи конфлікти і суперечки; оволодівають етикою спілкування, загальнолюдськими моральними нормами; засвоюють досвід взаємодії з дорослими та однолітками.

Друга група ігор, яку доцільно використовувати в старшому дошкільному віці – ігри за правилами, яка охоплює наступні різновиди: дидактичні, рухливі, ігри з елементами спорту, інтелектуальні, ігри-подорожі, пізнавальні, комп'ютерні, хороводні, народні, ігри-розваги. Вони мотивують інтерес до розв'язання інтелектуальних завдань, сприяють розвитку довільної уваги, і є важливими чинниками успішного навчання в майбутньому. Їх характерними особливостями є реалізація створених дорослим певних змістових та процесуальних основ гри.

Гра – один з тих видів дитячої діяльності, які використовуються дорослими в цілях виховання дошкільників, навчання їх різним діям з предметами, способами засобів спілкування. У грі дитина розвивається як особистість.

Керівництво ігровою діяльністю є тонким і складним процесом. Воно потребує глибоких знань теорії ігрової діяльності, спеціальних умінь, довіри і поваги дітей. Намагання керувати нею без знань внутрішніх законів діяльності може зруйнувати гру. Основою ефективного керівництва ігровою діяльністю, як переконує педагогічна теорія і практика, є високий рівень володіння такими професійно-педагогічними вміннями:

- спостерігати за грою, аналізувати її, оцінювати рівень розвитку ігрової діяльності;
- проектувати розвиток гри, планувати прийоми, покликані стимулювати його;
- збагачувати враження дітей з метою розвитку ігор; допомагати у виборі найяскравіших вражень, які можуть сприяти грі;
- організувати початок гри; спонукати до неї дітей;
- проектувати і передбачати розвиток конкретної гри;
- використовувати непрямі методи керівництва грою, які активізують психічні процеси дитини, її досвід (проблемні ігрові ситуації, питання, поради, нагадування та ін.);
- змінювати характер і зміст спілкування з дітьми відповідно до рівня розвитку ігрової діяльності конкретної вікової групи з метою створення сприятливих умов для формування готовності до переходу гри на вищий рівень;
- включатися у гру на головних або другорядних ролях, встановлювати ігрові стосунки з дітьми, навчати гри (показ, пояснення);
- пропонувати з метою розвитку гри нові ролі, ігрові ситуації, ігрові дії;
- регулювати взаємини, вирішувати конфлікти, які виникають у процесі гри, використовувати гру з метою створення педагогічно доцільного клімату в групі, залучати до ігрової діяльності сором'язливих, невпевнених, малоактивних дітей;
- обговорювати й оцінювати гру [2].

Можна зробити висновок, що гра відіграє ключову роль у житті дитини дошкільного віку. Вона є умовою ефективного формування компетентності, а також дозволяє засвоїти і апробувати норми людських взаємовідносин, забезпечує інтеріоризацію смислів людської поведінки і діяльності, моральних цінностей. Гра найбільш ефективно сприяє розвитку новоутворень дитячої психіки, забезпечує розвиток пізнавальної мотивації як основи навчання і є необхідною умовою успішного включення в майбутню навчальну діяльність.

Таким чином, гра має велике значення в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання дошкільнят. Ігри необхідні для здоров'я дитини, вони роблять її життя змістовним, повним, створюють впевненість в своїх силах. Гра пов'язана з усіма сторонами виховної та освітньої роботи закладу дошкільної освіти. У ній відображаються і розвиваються знання і вміння, отримані під час занять, закріплюються правила поведінки, до яких привчають дітей в житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні від 12.01.2021 р. № 33 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini>



2. Замелюк М. Ігровий простір дитини дошкільного віку: місце і роль дорослого. Збірник наукових праць «Академічні студії». Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 2. С. 42–46.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. К.: Мандрівець, 2013. 264 с.
4. Федорова М.А. Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навч. посібник. Житомир, ФОП Левковець, 2018. 155 с.

УДК 373.31:811.93:376.42

Юлія ФЕДОРОВА

ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

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

У статті розглядаються педагогічні умови застосування інтернет-середовища як засобу розвитку мовлення молодших школярів в умовах закладу позашкільної освіти. Проаналізовано його ефективність у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкової школи. Розкрито особливості процесу мовленнєвої соціалізації дитини в умовах позашкільного закладу. На основі аналізу праць науковців визначено шляхи реалізації педагогічних умов використання інтернетного простору в практиці сучасного виховання.

Ключові слова: інтернет-середовище, мовленнєва компетентність молодшого школяра, педагогічні умови, позашкільна освіта.

Постановка проблеми. Модернізація системи позашкільної освіти в Україні спрямована на забезпечення її якості у відповідності до новітніх досягнень науки, культури й соціальної практики. Нормативні документи України (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., Закон України “Про освіту”, Закон України “Про позашкільну освіту”).

Концепція Національної програми інформатизації, Національна програма “Діти України”, Концепція нової української школи) звертають увагу педагогів на такі провідні орієнтири у розвитку освіти: використання інноваційних технологій, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження у навчально-виховний процес новітніх особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та науково-методичних досягнень.

Все важливіше місце посідає питання застосування в освіті інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає тенденціям реформування освіти на шляху до її відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, незалежно від соціального статусу, рівня доходів, стану здоров’я тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема ефективності використання інтернет-середовища вивчена українськими науковцями в напрямі її ефективних стратегій і тактик у нових соціальних умовах (А. Капська, А. Рижанова, С. Савченко та ін.); в різних соціальних інститутах та установах (Н. Гавриш, Н. Горлач, Ш. Калищенко, В. Курило, С. Курінна, П. Лунт, М. Макарова, М. Стельмашук, А. Фенько, С. Харченко та ін.).

Активізація пошуку нових форм організації діяльності позашкільних установ повинна включити в себе оновлення середовища та простору життєдіяльності дітей, їх батьків і педагогів, зумовленого завданням становлення гармонійно розвиненої особистості. Для досягнення високих показників соціалізованості дітей необхідно посилити увагу до якісних характеристик позашкільного середовища. З цією метою звернемося до досліджень у сфері загальної теорії середовища позашкільного закладу освіти та його конструювання.

Особливої актуальності ця проблема набуває з огляду на розвиток інформаційного суспільства, коли зусилля науковців та практиків спрямовані на подолання цифрового й інформаційного розриву (на міжнародному, національному рівнях, а також між різними соціальними групами та спільнотами) і розширення можливостей доступу всіх груп населення (в тому числі, людей з психофізичними вадами) до якісної освіти та інформаційних ресурсів, включаючи ті, що розміщені в мережі Інтернет.

Сьогодні, з одного боку, освітня, культурна та наукова спадщина трансформується і зберігається у цифровому форматі, що робить її більш доступною для широкого загалу, але, з іншого боку, зростає розрив та нерівність між середовищем осіб із психофізичними порушеннями (зокрема, із порушеннями зору, слуху, інтелекту) і суспільством, яке будується на знаннях та нових засобах комунікації.

Пріоритетні напрямки педагогіки включають розвиток мовлення і життєвих компетенцій учнів початкових класів у системі позашкільної освіти, розробку педагогічної технології якісної індивідуалізації та впливу закладів позашкільної освіти, зокрема, створеного із застосуванням ІКТ, на особистісний



розвиток, а також розробку моделі взаємодії спеціалістів різного профілю, що беруть участь в освітньому процесі [3]. Від молодших школярів вимагається активізація пізнавальної діяльності, а також відповідний рівень самоорганізованості та цілеспрямованості в набутті знань і навичок.

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури і практики у сфері позашкільної освіти продемонстрував важливість процесу конструювання особливого типу освітнього простору, який забезпечить ефективне становлення мовленнєвої культури дітей молодшого шкільного віку (Г. Авер'янова, О. Безпалько, В. Москаленко).

Отже, **метою статті** є визначення педагогічних умов використання інтернет-середовища для розвитку мовлення молодших школярів у позашкільній освіті.

Оскільки центром нашого дослідження є мовленнєвий розвиток учнів початкової школи в умовах позашкільного закладу, то, насамперед, звернемо увагу на запропоновані нами педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. Слід зазначити, що процес розвитку мовлення, використовуючі інтернет-середовище в умовах позашкільного закладу освіти, буде більш ефективним за таких педагогічних умов:

- * конструювання освітнього середовища закладу позашкільної освіти, зорієнтованого на становлення мовленнєвої культури у дітей 6-10 років, враховуючи матеріальну спроможність та наявність інтернету;

- * організації соціально-педагогічної практики використання у взаємодії закладу та родини з метою зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості молодшого школяра під впливом інтернет-соціалізації;

- * висока якість надання освітніх послуг в позашкільлі;

- * орієнтація на освітні запити дітей, їхніх батьків і громади;

- * забезпечення цифрового освітнього середовища (веб-квести, віртуальні майстер-класи; медіатеки, Е-портфоліо тощо).

Таким чином, посилення соціально-педагогічного характеру діяльності позашкільного закладу освіти, звільнення його від утилітарного підходу у використанні досвіду родини та батьківства, зростання ролі інтернет-середовища у вихованні – це ті загальні особливості закладу, що диктують необхідність модернізації педагогічної практики взаємодії позашкільного закладу з родиною у сфері соціалізації.

Виходячи з соціальної функції родини, – супроводжувати життя дитини та її психологічну захищеність та безпеку, винятковим завданням батьків майбутнього школяра є підтримка в родині його душевних та емоційних сил, а тому, організовуючи практику взаємодії з родинами на початку шкільного життя дітей, педагогам не слід підмінити цю соціальну роль родини установкою зробити з матері «другу вчительку» (О. Амаєва, Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Курінна) [1].

Обґрунтовуючи наступну педагогічну умову використання інтернет-середовища в позашкільному закладі освіти, ми виходили з розуміння того факту, що внутрішні резерви сучасної дитини розкриваються у різних видах бажаної їм діяльності: літературній, зображувальній, музичній, ігровій, конструюванні та моделюванні. Сучасний школяр полюбить грати, творити, фантазувати, радіти і розмірковувати, використовуючи інтернет-середовище. Гра стає змістом і формою організації життєдіяльності дітей. Ігрові моменти, ситуації та прийоми включаються до всіх видів дитячої діяльності й спілкування педагога, батьків із школярами. Тому гра набуває сьогодні статусу особового простору розвитку дитини [3].

У цьому просторі відбувається первинна соціалізація як конструювання «Я» (І. Задорожнюк). Відповідно до зазначених вище позицій нами і сформульовано наступну умову – використання медіа-ігор у процесі відвідування гуртків. Ігри у дитини формують відносини власності, у контексті як інтеріоризації соціальних відносин, загалом, так і побудови його «Я-концепції» [2]. Для того, щоб виділена умова використання гри у медіа-просторі ефективно «працювала», потрібно враховувати особливості ігрового простору початкової школи, формування мовленнєвої етики.

Резюмуючи, зазначимо, що наведені вище загальні особливості використання медіа-ігрового простору для молодших школярів, а також зразки досягнень дитини в ігровій діяльності – це обов'язкові орієнтації при реалізації розглянутої умови ефективної мовленнєвої соціалізації дитини в школі.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що тільки створення визначених педагогічних умов у початковій школі стане підґрунтям для ефективного мовленнєвого розвитку молодших школярів, і, як результат, формування їх мовленнєвої медіа-культури. В перспективах подальших пошуків у напрямі дослідження плануємо дослідити готовність майбутніх педагогів до формування готовності розвивати мовленнєву компетентність молодших школярів в умовах закладу позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенко Т.В. Зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності // Соціальна педагогіка : теорія і технології / за ред. І.Д. Звереві. Київ, 2006. 316 с.

2. Дитина – педагог : сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / авт. кол. : О.П. Амаєва, Г.В. Беленька, Н.В. Гавриш, В.В. Докучаєва, Н.О. Курило, С.М. Курінна та ін. ; за заг. ред. В.В. Докучаєвої ; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 492 с.



3. Навчально-методичний комплекс «Lions Quest» (Лайонс Квест) «Навички зростання» (для учнів 1-4 класів) (громадська організація «Лайонс Клубс Інтернешнл – Україна»). Освітня програма позитивного розвитку «Соціальні та емоційні компетентності XXI століття»

УДК 378.147.016:514

Вікторія ФРИПТУЛЯК

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

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

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

Охарактеризовано основні завдання змістової лінії «Геометричні фігури» та висвітлено психолого-педагогічні умови формування елементарних геометричних понять у молодших школярів Нової української школи. Описано результати формульованого етапу дослідження щодо рівня сформованості геометричних понять в учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *геометричні поняття, абстрактне мислення, просторово-координатна діяльність, наступність дошкільної та початкової освіти, молодший шкільний вік.*

Постановка проблеми. Проблема вивчення змістової лінії «Геометричні фігури» у початкових класах НУШ вимагає активізації пізнавальної діяльності учнів та забезпечення їхнього глибокого розуміння геометричних концепцій і основних принципів. Ця проблема визначена в контексті реформування змісту початкової математичної освіти, спрямованої на модернізацію та впровадження нових державних стандартів освітньої діяльності української школи.

Проблема розвитку геометричних понять віддзеркалює ідеї сучасної освітньої парадигми. У контексті впровадження нових державних стандартів освіти і підходів до навчання важливо дослідити, як вивчення геометричних фігур сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей та математичної грамотності учнів, зокрема дітей молодшого шкільного віку. Разом із тим, потребують удосконалення методичні підходи та навчальні матеріали, які б забезпечували активну участь здобувачів у навчальному процесі, сприяли б розвитку пізнавального інтересу та стимулювали їхню самостійність.

Зауважимо на актуальності проблеми впровадження підходів, які дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів, їхній темп навчання, рівень підготовки, а також розробку об'єктивних методів оцінювання знань школярів та постійний аналіз результатів і пошук шляхів удосконалення освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування уявлень школярів про геометричні фігури в початкових класах, розвиток математичних компетентностей та вивчення особливостей викладання в Новій українській школі описана в наукових дослідженнях провідних педагогів України. Особливості вивчення елементів геометрії в початкових класах розглядали такі дослідники: М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король, Г. П. Лищенко, О. В. Овчарук, Н. П. Листопад, О. В. Онопрієнко. Особливості вивчення змістової лінії «Геометричні фігури» в початкових класах НУШ визначено в наукових розвідках Р. Шияна, О. Савченко. Методичні аспекти формування понять про основні геометричні фігури в молодших школярів розглядали Н. Гібалова, Н. Козлова, Г. Непомняща, О. Онопрієнко, А. Заїка.

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування просторових уявлень молодших школярів НУШ та висвітленні результатів формульованого етапу наукового дослідження, щодо рівня сформованості геометричних понять в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Розвиток уявлень про форму предметів у дітей має важливе значення для їхнього пізнавального розвитку та успішного навчання в початковій школі. Більш ефективному навчанню та зрозумінню геометричних понять сприяє урахування принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

На дошкільному етапі у дітей починають формуватися власні уявлення про форму предметів. Вони можуть розрізняти прості геометричні фігури, такі як круг, квадрат, трикутник – це сенсорний еталон «форма», яким оперують дошкільнята. Діти також можуть розуміти поняття «великий і малий», «довгий і короткий», розрізняють кольори, оперують числами в межах першого десятка [1, с. 24].

У початковій школі цей процес продовжується і на основі набутих уявлень вчитель формує конкретні поняття про геометричні фігури, вчить визначати їхні родо-видові ознаки, суттєві і несуттєві ознаки, виміряти довжину, креслити на лінованому папері тощо. Діти вивчають більше складних геометричних фігур, вчать обчислювати периметр і площа. Вони також ознайомлюються з геометричними термінами і правилами, такими як паралельність і перпендикулярність. Навчання геометрії допомагає дітям розвивати логічне мислення, уяву та абстрактне мислення [2].



Зв'язок між дошкільним та початковим етапами вивчення форми предметів полягає у послідовному розвитку знань, умінь і навичок. Важливо, щоб учителі на початку шкільного навчання оцінювали рівень знань учнів і враховували їхні попередні досягнення у вивченні геометрії. Такий підхід допоможе забезпечити наступність в навчанні та полегшити процес опанування геометричних концепцій [1, с. 29; 2; 3, с. 53].

Для перевірки теоретичних положень проблеми, нами було проведено дослідження, мета якого полягала у виявленні рівня сформованості геометричних уявлень у молодших школярів. Дослідно-пошукова робота проводилася на базі Капітанівського ліцею Новомиргородської міської ради, Кіровоградської області серед учнів 1-А класу в кількості 13 осіб.

Для дослідження рівня сформованості геометричних понять та уявлень учнів 1 класу Капітанівського ліцею Новомиргородської міської ради, Кіровоградської області ми визначили основні компетенції, якими мають володіти школярі та їх критерії оцінювання, а саме:

- учень вміє будувати фігури;
- учень вміє класифікувати фігури;
- учень вміє конструювати нові фігури із відомих фігур;
- учень вміє користуватися креслярськими інструментами.

На констатувальному етапі дослідження до кожної компетенції було підібрано діагностувальні методичні вправи: «Складання фігур», «Знайди фігуру», «Палетка», «Розпізнавання фігур», «Заверши малюнок», «Підбери палички для завершення малюнку», «Побудуй з паличок фігури та картини», «Виміряй за допомогою лінійки», «Побудуй відрізок», «Виміряй довжину відрізків».

На формуальному етапі дослідження було підібрано завдання з урахуванням концептуальних положень Нової української школи, які дозволили перевірити ефективність пропонованих підходів щодо формування елементарних геометричних понять у молодших школярів. Ми розробили серію конспектів уроків на теми: «Геометричні фігури. Лічба предметів», «Вивчаємо геометричні фігури. Встановлюємо просторові відношення». Було укладено та апробовано систему вправ, орієнтованих на удосконалення та закріплення знань про геометричні фігури: вправа «Допоможи Незнайку назвати геометричні фігури»; підібрано загадки та вірші про геометричні фігури, вправа «Світлофор», вправа «Ракета», вправа «Хатка», вправа «Робототехніка», казки, завдання на розвиток креслярських умінь та інтерактивні вправи [2].

За результатами констатувального та контрольного етапів дослідження рівня сформованості геометричних уявлень учнів 1 класу було отримано такі результати (Таблиця 1):

Таблиця 1

Результати констатувального та контрольного етапу

Компетенції Рівень	Констатувальний етап			Контрольний етап		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Учень вміє будувати фігури	4	6	3	1	9	3
Учень вміє класифікувати фігури	2	9	2	0	9	4
Учень вміє конструювати нові фігури із відомих фігур	5	4	4	2	6	5
Учень вміє користуватися креслярськими інструментами	4	7	2	1	8	4

У результаті проведеного дослідження можемо стверджувати про ефективність підходів рекомендованих концепцією НУШ та розробленою нами методичною системою формування геометричних понять у молодших школярів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вивчення геометричних фігур та формування відповідних понять є невід'ємною частиною освітнього процесу в початкових класах. Розуміння основних геометричних концепцій є важливою передумовою для подальшого успішного вивчення математики та розвитку логічного мислення.

Важливо створити послідовну систему навчання, яка б враховувала попередні досягнення дітей у дошкільному віці та надавала можливість розширювати їхні знання та навички. Наступність у вивченні геометрії дозволяє покращити якість освіти та сприяє більш глибокому розумінню матеріалу.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. Наказ міністерства освіти у науки від 12.01.2021. Київ. с. 37. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaksiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс]. – <http://www.mon.gov.ua>
3. Листопад Н.П. Геометрична складова математичної компетентності молодшого школяра: сутнісна характеристика. *Початкова школа*. 2011. № 8. с. 51– 54.

УДК 378(477.438)

Ірина ЧЕРЕВАТЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПОЛЬЩІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.

У статті розкрито особливості розвитку недержавної вищої школи в Польщі. На основі аналізу наукових досліджень виокремлено певні тенденції розвитку приватної вищої освіти Польщі: виявлення гнучкості й мобільності ЗВО недержавної форми власності у задоволенні вимог суспільства й ринку праці, а також розробка й розвиток інноваційних моделей вищої освіти.

Ключові слова: вища школа, заклади вищої освіти, приватні вищі школи, Польща.

Постановка проблеми. У сучасному постмодерному суспільстві, в епоху панування інформаційних систем та цифрових технологій, актуальність недержавного сектору, що розвивається паралельно із державною освітою, пов'язана передусім з економічним прогресом людства, необхідністю забезпечення сталого розвитку суспільства та підготовки конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців із різних галузей економіки та народного господарства. На думку сучасних дослідників, недержавна вища школа має значно вищий рівень соціальної відповідальності за результати освітньої діяльності, дбаючи про конкурентоздатність випускників, актуальність спеціальностей та поліпшені умови навчання [3]. У процесі становлення ВО НФВ в Україні виникають певні суперечності й труднощі, що зумовлюють необхідність вивчення досвіду зарубіжних країн. Значні досягнення у галузі приватної вищої освіти має сусідня держава Польща, менталітет і система цінностей якої історично близькі українській культурі. Дослідження польського досвіду сприятиме удосконаленню приватної вищої освіти України, оскільки Польща є представником Європейського Союзу, а приватні вищі школи (ВШ) у ній успішно реалізують завдання Болонської декларації. Саме тому посилюється інтерес українських науковців до вивчення досвіду розвитку недержавної вищої освіти в Польщі, його критичного аналізу порівняно зі здобутками в Україні, а також творчого застосування у нашій державі.

Аналіз досліджень і публікацій. Недержавна вища освіта Польщі стає об'єктом досліджень польських науковців з початку відродження цього сектора вищої освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку приватної вищої освіти Польщі вивчають Є. Піотровські, Т. Левовіцькі (Т. Lewowicki), Г. Мороз (H. Moroz), М. Квіек (M. Kwiek), К. Павловські (K. Pawlowski), З. Крушевські (Z. Kruszewski), О. Малец (A. Malec) та інші польські науковці [220; 204; 217; 195; 205]. Політичні, ринкові, економічні, фінансові аспекти недержавної вищої освіти Польщі вивчають: В. Дучмаль (W. Duczmal), А. Залек (A. Zalek), А. Гжесюк (A. Grzesiuk), Т. Бялас (T. Bialas), П. Хліпала (P. Chlipała), М. Ремі (M. Remi), М. Ігельські (M. Igielski) [181; 278; 172; 192]. Соціологічний аспект функціонування приватних вищих шкіл Польщі досліджують: Й. Новаковська (J. Nowakowska), А. Ордон (A. Ordon), А. Розмус (A. Rozmus) та інші. Загалом посилюється інтерес українських науковців, практиків до вивчення досвіду розвитку вищої освіти Польщі (О. Альперн, А. Василюк, М. Гавран, С. Когут, та інші).

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей розвитку недержавної вищої школи в Польщі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що приватна вища освіта Польщі як складова системи загальнонаціональної, охоплює вищі школи, професійні вищі школи, одну академію, колегіум й університет [239]. Варто зазначити, що до 2005 р. приватні інституції вищої освіти поділялися на вищі школи й професійні вищі школи відповідно до Законів «Про вищу освіту» 1990 р. і «Про професійні вищі школи» 1997 р. [262; 264]. Однак, Закон «Про вищу освіту» 2005 р. змінив попередні закони, запровадивши академічні та професійні ВНЗ [265]. Академічний вищий навчальний заклад – це інституція, яка надає науковий ступінь доктора хоча б з однієї спеціальності, організовує навчання першого рівня – ліценціат, інженер (licencjat, inżynier), другого рівня – магістр (magister), а також повні магістерські програми - уніфікований повний традиційний п'ятирічний курс навчання (jednolity magisterski kurs), що не розділяється на два рівні, та після оволодіння якого присуджується ступінь магістра з одночасним присвоєнням відповідної професійної кваліфікації. Професійні ВШ пропонують різні освітні послуги, окрім докторських програм. Відповідно до такого



розподілу, на початку третього етапу (2006-2012 рр.) 80 недержавних закладів вищої освіти Польщі забезпечують навчання першого й другого рівнів, а також повні магістерські програми; 225 інституцій мають дозвіл надавати освітні послуги лише першого рівня, а 11 вважають академічними закладами вищої освіти.

Зазначимо, що усі недержавні ЗВО Польщі умовно класифікують на чотири категорії, відповідно до такого критерію, як кількість студентів: дуже великі заклади (понад 10 тис. студентів); великі заклади (5 – 10 тис. студентів); середні заклади (понад 1500 студентів, але менше 5000); малі заклади (менше 1500 студентів, серед яких можна виділити групу дуже малих закладів (менше 500 студентів). Згідно із представленою класифікацією, 40 % – це великі заклади, де навчаються майже 80 % студентів усіх приватних вищих шкіл; 60 % інституцій становлять малі або дуже малі навчальні заклади [2, с. 553–554].

Розглянемо структуру освітніх кваліфікаційних рівнів у приватних ВШ Польщі. У 1990 р. закон Польщі «Про вищу освіту» запровадив двоетапність процесу навчання у вищій школі: трирічний курс професійної підготовки з отриманням ступеня ліценціата для суспільних і гуманітарних спеціальностей, чи інженера для технічних спеціальностей, що, згідно з Болонським процесом, відповідає диплому бакалавра; дворічний доповнювальний курс магістратури [5]. Після закінчення професійної вищої школи випускники здобувають ступінь інженера або ліценціата. Ступінь інженера присуджують після навчання впродовж 3,5 – 4 років на технічних та сільськогосподарських спеціальностях, а ступінь ліценціата – після 3-річного навчання на всіх інших спеціальностях. Після закінчення першого рівня навчання можна продовжити вищу освіту впродовж 1,5 – 2 років й здобути ступінь магістра. Ступінь кваліфікаційного рівня «Магістр» диференціюється на різні типи: магістр (magister); магістр освіти (magister edukacji); магістр мистецтва (magister sztuki) тощо [235] (див. дод. Д). Магістр, магістр освіти й магістр-інженер присуджують професійно зорієнтовані приватні ВНЗ. Існують також уніфіковані магістерські програми, які у недержавних ВШ представлені лише за напрямками «Право» та «Психологія» (див. дод. Е). Здобувши ступінь магістра, випускники можуть продовжити наукову роботу і здобути науковий ступінь доктора (doctor або doctor habilitowany), що є третім рівнем вищої освіти.

Зазначимо, що згідно з Законом «Про вищу освіту» Польщі (2005) програма першого рівня забезпечує необхідні базові знання й уміння у певній сфері; готує до професійної діяльності та завершується ступенем ліценціата чи інженера. Програма другого рівня забезпечує студента спеціальними знаннями певної галузі науки; готує його до творчої професійної роботи й завершується присудженням науково-кваліфікаційного рівня «Магістр» чи його еквівалента [2].

Аналіз наукової літератури уможливує твердження, що недержавні ВШ Польщі забезпечують усі рівні вищої освіти й присудження відповідної кваліфікації, згідно з офіційно визначеними напрямками навчання. Відповідно до розпорядження Міністерства науки і вищої освіти Польщі, для державних і приватних ЗВО затверджено 118 напрямів навчання, з яких 103 запропоновано як двоохрівні програми (з присудженням ліценціата чи інженера та магістра), 4 – програми лише першого рівня, 11 – уніфіковані магістерські програми [2]. Згідно з вибраними напрямками навчання, рада відділення як державного, так і приватного начального закладу самостійно визначає спеціальності. Встановлено, що приватні ВШ здійснюють підготовку фахівців за 78 напрямками навчання, перелік яких однаковий для професійних і академічних навчальних закладів.

Результати аналізу наукових досліджень показують, що перші недержавні ВНЗ Польщі загалом пропонували навчання з маркетингу і менеджменту, меншою мірою – з педагогіки та економіки. Найпоширенішим напрямом упродовж 10 років було адміністрування, на якому у 1998 р. навчалися більше половини усіх студентів ВО НФВ (165564 студентів із 306366). Зазначимо, що на початку відродження приватної вищої освіти Польщі, тобто на першому етапі її розвитку, вищі школи пропонували навчання лише першого рівня. На другому етапі у 1994 р. Приватна академія бізнесу і адміністрації у Варшаві першою отримала дозвіл пропонувати вищу освіту другого рівня із присудженням ступеня магістра з економіки [1, с. 12].

Упродовж наступних етапів розвитку ВО НФВ ситуація на польському ринку освітніх послуг відповідно до запитів ринку праці дещо змінилася. Окрім економічних спеціальностей, поширеними стають гуманітарний, соціологічний напрями та освіта у галузі комп'ютерних технологій. Тобто виявляється тенденція розширення й удосконалення запропонованої вищої освіти відповідно до вимог ринку праці та інформаційного суспільства.

Аналіз спеціальностей, запропонованих приватними ВШ Польщі на сучасному етапі, дає підстави для висновку, що професійна підготовка здійснюється здебільшого зі спеціальностей, найбільш поширених, а також нових і перспективних на сучасному ринку праці. Аналіз напрямів підготовки фахівців у приватних ВШ Польщі засвідчує, що домінує напрям «Менеджмент і маркетинг», який пропонують 69 приватних ВШ за програмами першого рівня навчання та 34 – за програмами другого рівня навчання. Друга і третя позиції належать напрямкам «Адміністрування» (62 вищі школи забезпечують програми першого рівня, 11 закладів – програми другого рівня) та «Інформатика» (59 вищих шкіл пропонують програми першого рівня і шість – другого рівня). Серед



поширених спеціальностей, що пропонують приватні ВШ Польщі, є також педагогічні, економічні, соціологічні. Незначний попит характерний для спеціальностей за напрямками: «Міжнародні відносини», «Туризм і рекреація», «Філологія» тощо. З кожним роком відкриваються нові факультети, що пропонують навчання за спеціальностями: «Графіка», «Дизайн інтер'єрів», «Засоби масової інформації та фотографія», «Спеціальна педагогіка» та ін.

Приватні інституції вищої освіти Польщі заповнюють освітні ніші, задовольняють сучасні запити ринку праці, знаходять нові групи студентів, пропонують унікальні, нові напрями навчання, оскільки популярні напрями навчання і спеціальності вже запропоновані відомими і престижними державними ЗВО [3, с. 32]. Приватні ВШ вибудовують нову модель вищої освіти, що ґрунтується на узгодженості ринку праці і діяльності ВНЗ. Саме така модель пропонує еластичні і мобільні програми навчання. При еластичному навчанні, вважають науковці, працівник розширює й поглиблює свої знання, вміння, а також здатен працювати у швидкозмінному довіллі праці; при мобільному – випускник завдяки здобутим знанням може виконувати свою роботу на схожих посадах у різних місцях і часі [4, с. 8]. У зв'язку з цим здійснюється моніторинг ринку праці, що передбачає недостатність чи переважаність певними фахівцями, визначає, які нові напрями, програми, форми навчання слід розробляти.

Зазначене дає підстави виокремити певні тенденції розвитку приватної вищої освіти Польщі, зокрема: виявлення гнучкості й мобільності ЗВО недержавної форми власності у задоволенні вимог суспільства й ринку праці, а також розробка й розвиток інноваційних моделей вищої освіти.

Аналіз діяльності недержавних ВШ Польщі засвідчує, що вони пропонують освіту за двома формами – стаціонарного і нестаціонарного навчання (заочне, дистанційне, вечірнє, під час вікенду, Інтернет-навчання). Оскільки на початку 90-их рр. кардинально змінилися запити ринку праці Польщі, серед професійно активного населення значно зріс інтерес до здобуття вищої освіти. У зв'язку з цим помітною особливістю розвитку недержавного сектора вищої освіти Польщі є реалізація нестаціонарних форм навчання.

Відомо, що незалежно від форми навчання студенти отримують дипломи одного зразка з присудженням однакових кваліфікацій; проте програми навчання на різних формах відмінні. Навчальний процес для студентів-заочників організовують у стислі терміни; заняття проводяться у вихідні або лише чотири рази на місяць. На стаціонарній формі навчальні заняття тривають 20 днів на місяць. Навчальний курс, його зміст і організація, права, обов'язки студентів визначає статут вищої школи. У законі «Про вищу освіту» лише зазначено, що нестаціонарне навчання може тривати на один чи два семестри довше, ніж відповідне стаціонарне [2, с. 553].

У Польщі розгалуженість приватних ВШ виявляється не лише в історично розвинених освітніх центрах, але й у регіонах, віддалених від освітніх осередків. Створення ефективної регіональної моделі ВО НФВ Польщі сприяло розширенню меж надання освітніх послуг і залученню молоді різного рівня матеріального забезпечення. Приватні ВШ Польщі здійснюють свою діяльність відповідно до дворівневої системи навчання, здебільшого готуючи фахівців першого рівня (ліценціатів, бакалаврів), які отримують належне місце на ринку праці.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вивчення практики недержавних ВШ Польщі дали змогу сформулювати кілька вихідних позицій щодо пропонованого змісту освіти. Підготовка фахівців здійснюється відповідно до державних стандартів, під зовнішнім і внутрішнім контролем, здебільшого, пропонують сучасні професійно-орієнтовані навчальні програми, зосереджуючи увагу на індивідуальному розвитку кожного студента, оволодінні ним іноземними мовами та інформаційними технологіями. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в окреслені можливості впровадження інноваційних ідей польського досвіду в освітньому просторі України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька В.В., Полянчик О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*. 2018. № 4.3 (56.3). С. 10–14.
2. Гавран М. І. Особливості навчально-виховного процесу в приватних вищих школах Польщі в контексті європейського освітнього простору. *Вища освіта України*. Додаток 4. Том I (13). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2009. С. 552–557.
3. Костецька М.В. Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 187 с.
4. Орлов П.І. Приватна вища освіта в Україні (стан та перспективи). *Наукові записки Харківського економікоправового університету*. Право. Економіка. Гуманітаристика. 2019. № 1 (22). С. 6–15.
5. Сидоренко О. Л. Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі. Х. : Основа, 2000. 256 с.



УДК 004.946.5-042.72:316.613.434-053.6(045)

Юлія ЧЕРНИШИН

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

У статті висвітлено ризики впливу інтернет-залежності на формування агресивності в підлітковому віці.

На основі аналізу праць науковців з даної проблематики, було визначено чинники виникнення інтернет-залежності, охарактеризовано те, яким чином різні види інтернет-залежності впливають на формування особистості підлітка, визначено завдання профілактичної роботи з превенції виникнення підліткової агресії під впливом інтернет-залежності

Стаття розкриває особливості психологічного розвитку, які притаманні підлітковому віку.

Ключові слова: *підліткова агресивність, інтернет-залежність, види інтернет-адикцій, підлітки, психологічні особливості підліткового віку, агресивність в Інтернет-середовищі.*

Постановка проблеми. Сьогодення переживає період невинних трансформацій, рушійною силою яких є розвиток інформаційних технологій. Інтернет став невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, забезпечуючи безкраї можливості для комунікації, навчання, творчості та розваг. Проте, не дивлячись на користь, яку, безперечно, приносить Інтернет, існує і безліч недоліків, як наприклад інтернет-залежність та підліткова агресивність.

Останнім часом Інтернет-залежність стала об'єктом наукових досліджень та причиною виникнення глибокого занепокоєння у суспільстві.

Оскільки підлітковий вік характеризується формуванням та фундаментальною зміною особистості, вплив Інтернету на цей процес може суттєво змінити хід перебігу цього періоду. Інтернет-залежність в цьому віці може призвести до серйозних наслідків, до яких можна включити такі як: погіршення фізичного та психічного здоров'я, соціальна ізоляція, виникнення труднощів у навчанні та розвитку міжособистісних відносин.

Слід сказати, що проблематика агресивності в підлітковому віці не має обмежень у соціальних верствах або країнах. Агресивність – це універсальна проблема, яка потребує вирішення та дослідження на різних рівнях суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування підліткової агресивності під впливом інтернет-залежності активно досліджувались у працях таких вчених та науковців як: К. Андерсон, Б. Бушман, Дж. Хіндуджа, С. Патчін. К. Янг перша заговорила про проблематику інтернет-залежності, втім А. Голдберг продовжив її думку і запропонував термін «інтернет-залежність». Більш детально причини частого використання Інтернету дослідив Дж. Грохол. Т. Ісакова поділила фактори виникнення та умови формування інтернет-залежності на дві групи: кібернетичні та індивідуально-психологічні. Те що в результаті Інтернет-залежності може сформуватися неадекватний психологічний портрет користувача розглядав А. Церковний. В свою чергу докторка М. Орзак виділила симптоми Інтернет-залежності. Науковиця Х. Турецька поділила чинники виникнення інтернет-залежності на зовнішні та внутрішні.

Мета статті – дослідити більш детально феномен Інтернет-залежності як чинника формування підліткової агресивності з врахуванням психологічних особливостей цього віку та визначити можливості профілактики виникнення даного виду залежності та превенції виникнення негативних наслідків.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Явище Інтернет-залежності науковці трактують по-різному, проте кожне з трактувань, в загальному, включає в себе: 1) залежність від комп'ютера; 2) залежність від Інтернету; 3) залежність від віртуального спілкування [6, с.100]. Основним фактором, який впливає на розвиток залежності від Інтернету можна вважати задоволення, яке він надає користувачеві. Безліч наукових досліджень показують, що Інтернет може бути не лише засобом спілкування, а і місцем втечі від реальності, яка інколи може засмучувати або пригнічувати [1].

Повертаючись до впливу Інтернет-залежності на підлітків, варто поговорити про психологічні особливості цього віку. В цілому, агресивність та різні ступені її вираження притаманні саме для підліткового віку, оскільки це новий етап в житті особистості, в цей час відбувається руйнування старого світогляду та переконань, відбувається пошук ідентичності та становлення особистості підлітка. Підліткова агресивність є доволі складним явищем, що вимагає глибокого розуміння всіх тонкощів цього вікового періоду.

Підлітковий вік – це перехідний етап між дитинством та дорослістю, який співвідноситься з хронологічними рамками від 10-11 до 14-15 років. Нейробіологічні процеси, які супроводжують цей вік дуже складні, а роль, яку вони відіграють є ключовим фактором, який впливає на формування особистості



підлітка. Не варто забувати, що цей етап характерний статевим дозріванням, фізичними, фізіологічними та психологічними змінами, появою сексуального потягу, що робить цей період неймовірно складним, в тому числі і для самого підлітка [10].

Як вважає Н. Ліфарева, якщо підліток відповідає сам собі на запитання: «хто я?», «який я?», «чого я прагну?», то він здатний формувати:

1. цілісне уявлення про самого себе, самооцінку власної зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх переваг та недоліків, на основі чого виникають можливості подальшого цілеспрямованого самовдосконалення;
2. власний світогляд як цілісну систему поглядів, знань та переконань;
3. прагнення до критичного осмислення навколишньої дійсності, до самоствердження власної самостійності та унікальності, до створення власної теорії сенсу життя [4].

Побуває думка, що підлітки почуваються особисто невразливими, проте більшості з них притаманна тривога, яка спричинена соціальними взаємовідносинами та матеріальним становищем у майбутньому.

Порівняння себе з дорослими і з більш молодшими дітьми підштовхує підлітка до висновку, що він вже не дитина, а скоріше дорослий. Підліток починає відчувати себе дорослим і хоче, щоб і навколишні визнавали його самостійність та значимість [8].

Говорячи про адиктивну поведінку розглянемо підхід Є. Знамовської, яка вважає, що така поведінка виникає в результаті взаємодії спадкових, біохімічних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів, до яких можна віднести:

- зовнішні умови фізичного середовища;
- зовнішні соціальні умови;
- внутрішні спадково-біологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні передумови;
- внутрішньо-особистісні причини і механізми залежної поведінки [7].

Оскільки підлітків контролюють менше, ніж дітей молодшого шкільного віку, тому їх і розглядають як найбільш вразливу до інтернет-залежності верству населення [2].

Проте, варто розглянути думку Н. Максимової, яка вважає, що захоплення та включення в різноманітні комп'ютерні технології для сучасних підлітків скоріше норма, ніж відхилення від неї. Включення в Інтернет-простір дає підлітку набагато більше можливостей, ніж здається на перший погляд. До цих можливостей можна віднести: розширення кругозору, оволодіння новими технологіями, можливість знаходити друзів та однодумців. Для підлітків, які мають інтернет-залежність – це окремий світ, в якому не потрібно вирішувати проблеми, нести відповідальність та дорослішати, саме це все і формує прагнення особистості перебувати в Інтернеті постійно [5].

Опрацювання наукових досліджень свідчить про те, що підлітки не усвідомлюють або приховують розуміння реального негативного впливу сучасного інтернет-простору на власну поведінку, змін у власному емоційно-психологічному стані після тривалого перебування онлайн.

Головною причиною виникнення інтернет-залежності у підлітків можна вважати недостатній рівень спілкування та взаєморозуміння з батьками, однолітками і іншими значущими для них людьми.

Рівень прояву інтернет-залежності у підлітковому віці залежить від різноманітних факторів, серед яких можна виділити наступні:

- індивідуально-психологічні чинники, зокрема особливості підліткового віку;
- мікросоціальні чинники, а саме психологічні проблеми, викликані найближчим соціальним оточенням.

Тож, сприятливим середовищем для формування інтернет-залежності можна вважати:

- відсутність належного контролю та підтримки з боку дорослих;
- відсутність хобі та захоплень;
- відсутність емоційного контакту, духовної близькості взаєморозуміння з оточенням, зокрема батьками;
- байдужість інших до дитини, її інтересів та проблем;
- грубість та агресивність батьків;
- приниження гідності підлітка [6].

Про те що інтернет-залежність впливає на формування неадекватного психологічного портрету його користувача, зробив висновок А. Церковний, який характеризує цей портрет таким чином: уникнення тісних міжособистісних стосунків, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішати, відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування. Також психолог вважав, що надмірне використання Інтернету, в кінцевому результаті призводить до того, що дитина стає знервованою, в наслідок чого вона втрачає бажання навчатись та самостійно пізнавати світ, адже в неї формується думка, що всю необхідну інформацію вона зможе знайти в Інтернеті, не прикладаючи додаткових зусиль [9].



Психологиня Кімберлі Янг розробила систему для визначення рівня віртуальної залежності особистості, яка називається ACE (Accessibility, Control, Excitement). Розглянемо цю систему більш детально.

Кожен з наведених у цій системі аспектів, розкриває переваги мережі Інтернет, які заохочують звичайних користувачів Інтернету впроваджувати процеси соціальної та індивідуальної активності в онлайн-середовищі:

1. **Accessibility** – доступність віртуальної мережі та її відкритість. Інтернет-мережа приваблює тим, що вона працює у зручний час та має спрощений доступ. Користувачеві не потрібно очікувати відповідь на свої запити або чекати, доки хтось вступить з ним в контакт. Інтернет-користувач, має змогу користуватись сервісами Інтернету цілодобово, щодня.

2. **Control** – у користувача Інтернетом постійно є змога контролю своїх дій: він може відмінити певну дію або змінити, що дає йому відчуття, ніби він «господар» ситуації, та може передбачати або змінювати результат своїх дій, якщо кінцевий результат його не задовольнить.

3. **Excitement** – використання мережі Інтернет може приносити сильне емоційне перезбудження, особливо коли мова йде про різноманітні онлайн-ігри, що може викликати подальшу залежність від яскравих та насичених емоцій. [3].

Не дивлячись на те, що батьки намагаються контролювати те, що дивляться та в що грають їхні діти, від їхньої уваги може вислизати те, що діти знаходяться в доволі «токсичному» для їхнього віку середовищі. В більшості ігор, якими захоплюються діти сьогодення присутні: нецензурна лексика, дорослі, які користуються довірливістю дітей та багато насилля, яке останнім часом все частіше відображають в іграх, які націлені на дитячу аудиторію.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Тема інтернет-залежності лише набирає популярності, тому є надзвичайно актуальною, особливо в нашому сьогоденні. Не варто забувати, що ми зараз живемо в стані ведення воєнних дій на території нашої держави, що також суттєво впливає на підвищення попиту користування Інтернетом, адже це чудовий засіб для того щоб подолати внутрішню тривогу та пригнічення від різноманітних новин, які похитують нашу інформаційну «бульбашку». Підбиваючи підсумки, варто наголосити, що підлітки – це діти, які перебувають на етапі активної трансформації своєї особистості, та сприймають будь-яку інформацію надто легко, інколи, не піддаючи її критичному аналізу. Вплив інтернет-середовища на психіку та особистість підлітка надто великий, тож якщо намагатись силою «втягнути» підлітка з нього, то це може спровокувати агресивність по відношенню як до батьків, так і до іншого навколишнього світу, який оточує його в реальному житті. Агресивність це доволі поширена проблема не лише серед представників підліткового віку, проте в цьому віці вона зустрічається набагато частіше, якщо батьки не приділяють належної уваги дитині або, навпаки, оточують її гіперопікою.

Феномен впливу Інтернету на формування особистості підлітка надзвичайно важлива тема в сьогоденні, тож, подальші пошуки у цьому напрямі, можуть допомогти знайти спосіб, як перетворити «токсичне» інтернет-середовище, яке деструктивно впливає на розвиток підлітка, на позитивне, яке буде полегшувати етап дорослішання дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bibi Eshrat Zamani, Yasamin Abedini. Internet Addiction Based on Personality Characteristics of High School Students in Kerman, Iran. *Addict Health*. №3, 2011 P. 85–91
2. Jang KS, Hwang SY, Choi JY: Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *J Sch Health* 2008, 78:165–171. / Wang H, Zhou X, Lu C, Wu J, Deng X, Hong L: Problematic internet use in high school students in Guangdong province, China. *PLoS One* 2011, 6:e19660.
3. Young K.S. *Caught in the Net. How to Recognize the signs of Internet Addiction – And a Winning strategy for Recovery* / K.S. Young. – New York: John Wiley and Sons, Inc., 1998. 55 p.
4. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. Київ. Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.
5. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ. ВПЦ «Київський університет», 2000. 200 с.
6. Мудрик А. Б. Психологія залежної поведінки: навч. посіб. Луцьк, 2022. 236 с.
7. Пашкова Г., Сергієні О. Соціально-психологічні чинники формування інтернет-залежності підлітків: збір. тез Всеукр. наук.-практ. сем. ДДУВС. С. 88-904
8. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ. URL: http://fel2005.dp.ua/docs/doc_080.pdf.
9. Церковний А. Аспекти формування Інтернет залежності. *Соціальна психологія*. 2004. №5 (7). С. 149-154.
10. Шаповаленко І. В. Вікова психологія (Психологія розвитку та вікова психологія): Гардаріке, 2005. С. 364



УДК 37.09:330.1

Альона ШВЕЦЬ

РОЛЬ І МІСЦЕ STEM-ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Нікітіна О. О.*

У статті висвітлено роль і місце STEM-освіти у Новій українській школі. Впровадження STEM-освіти відіграє важливу роль в навчальному процесі та посідає високе місце в результативності навчання учнів.

Ключові слова: STEM-освіта, Нова українська школа (НУШ), інтеграція, дослідницько-проектна діяльність, компетентність, початкова освіта.

Постановка проблеми. Формула нової української школи містить дев'ять ключових компонентів, які також покладено до цільових орієнтирів STEM-підходу в навчанні. Зауважимо, що ядром STEM-навчання є вирішення здобувачами освіти складного питання чи реальної проблеми, розглянути які можна лише в контексті декількох дисциплін. Це, з одного боку, потребує покращення якості й ефективності первинної природничо-наукової освіти (формальна освіта), а з іншого – STEM-освіта виходить за межі освітнього закладу, оскільки передбачає встановлення й розвиток партнерських зв'язків між учнями/студентами, учителями, дослідниками, новаторами, фахівцями з виробництв та іншими зацікавленими сторонами (неформальна освіта) [4].

Аналіз досліджень і публікацій.

Фахівець XXI століття має вміння вільно висловлювати інноваційні та творчі ідеї, співпрацювати з представниками різних галузей діяльності, розуміти механізми взаємодії природничих наук і мистецтва, математики та гуманітарних наук і технологій, усвідомлювати галузі їх застосування, бути здатним до творчості та винахідливості, що виходить за межі STEM-навичок.

STEAM (від англ. Science – природничі науки; Technology – технології; Engineering – інжиніринг, проектування, дизайн; All / Arts – всі решта (мистецькі, гуманітарні та соціальні науки); Mathematics – математика) – інноваційний підхід до навчання, який є вищим рівнем розвитку STEM, доповнюючи його шляхом залучення до вирішення практичних завдань гуманітарних, творчих, мистецьких та інших дисциплін навчального плану.

Одним із каталізаторів STEAM-руху в освіті стало дослідження, яке було проведене 2009 року The Johns Hopkins University School of Education. Воно довело, що навчання мистецьким дисциплінам покращує когнітивні навички учнів, розвиває пам'ять, увагу та розширює діапазон академічних і життєвих навичок, а залучення соціальних дисциплін до вирішення практичних завдань сприяє усвідомленню того, які ідеї є практично придатними, а які – ні.

Таким чином, STEAM-підхід до організації навчального процесу дає змогу охопити сферу творчого потенціалу, об'єднуючи творчість, дослідницьку та інноваційну діяльність і створюючи горизонтальні зв'язки між галузями знань, суспільством і навколишнім світом. Так, актуальними STEAM-напрямами є веб-, аудіо-, відеодизайн, інтер'єрний і промисловий дизайн, анімація, архітектура, індустріальна естетика, індустрія краси та моди тощо.

Метою статті є висвітлення ролі і місця STEM-освіти у Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. STEM-освіта базується на використанні сучасних засобів і обладнання, що пов'язані з технічним моделюванням, енергетикою й електротехнікою, інформатикою, обчислювальною технікою і мультимедійними технологіями, науковими дослідженнями у сфері енергоощадних технологій, автоматикою, телемеханікою, робототехнікою та інтелектуальними системами, радіотехнікою і радіоелектронікою, авіацією, космонавтикою і аерокосмічною технікою тощо.

Інновації в навчальному середовищі STEM-освіти стосуються всіх його складових – просторово-матеріальної, інформаційно-технологічної, соціальноособистісної, чому сприятиме задекларована Концепцією нової української школи (НУШ) автономія закладів освіти у визначенні змісту освіти

В основі STEAM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота учнів. STEAM-освіта сьогодні активно застосовується у школах, але найчастіше педагогам звичніше використовувати інші терміни, наприклад, «проектна діяльність». Створення проекту передбачає мультипредметність. За STEAM-навчання діти застосовують знання з різних областей: математики й інших точних наук, інженерії, дизайну, використовують цифрові пристрої та технології. Отже, учні засвоюють загальне розуміння процесу створення і роботи над проектом. STEAM – це універсальний практико-орієнтований підхід, який дозволяє учням справлятися із завданнями будь-якої складності. Водночас діти отримують практичну реалізацію своїх знань. Вирішуючи будь-яке виробниче або побутове завдання, людина змушена акумулювати знання з багатьох областей. Такий підхід корисний і потрібний в сучасній школі. Поступово освіта в рамках окремих предметів втрачає актуальність, і це не випадково. Навчання



лише у формі передачі інформації втратило сенс, тому що сьогодні будь-який школяр може зайти в інтернет і знайти необхідні відомості про предмет дослідження. А вміти цією інформацією скористатися, застосувати її на практиці – ось це вміння повинно вироблятися вже у школі [1].

Сьогодні STEM-освіта активно застосовується в шкільній практиці найчастіше у формі «проектної діяльності», що дає можливість застосовувати знання з різних галузей. STEM-освіта за допомогою практичних занять демонструє школярам можливість застосування науково-технічних знань в житті. Створюючи проекти, школярі пропонують свою модель, аналізують, роблять висновки, пов'язують її з життєвими ситуаціями, власним досвідом. Такий принцип навчання додає впевненості у своїх можливостях, вчить йти до власної мети, долати перешкоди. Працюючи в групах, учні вільно висловлюють думку, відстоюють її, вчаться правильно формулювати та презентувати свою роботу. Практичні заняття розкривають природні здібності школярів та активізують зацікавленість до різних дисциплін. Це формує здатність навчитися розуміти складну термінологію, готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності та правильного вибору майбутньої професії. Проектно-дослідна діяльність сприяє формуванню соціальних компетенцій, дозволяє пройти технологічний процес від ідеї до створення виробу з подальшою його презентацією. Поряд із традиційними методами та засобами навчання ефективно використовуються інформаційно-комунікаційні технології.

STEM-освіта сприяє розвитку навичок критичного мислення та розв'язуванню проблем, необхідних для подолання труднощів, з якими діти можуть зіткнутися в житті. Використання STEM-ігор – це розширення можливостей для навчання, використання сучасних інтерактивних освітніх ресурсів для школи, вчителів, учнів. STEM-ігри допомагають адаптувати нові інформаційні технології в освітній процес.

Високу цікавість викликає використання ігрових технологій з доповненою реальністю для підсилення яскравих емоцій на уроках інтегрованих курсів ЯДС, української мови, мистецтва. Теми «Чарівні перетворення», «Світ невидимий», «Світ невідомий», «Як це влаштовано», «Енергія», «Приховані можливості речей» у курсі «Я досліджую світ» базуються на дослідницькій діяльності.

У структурі дослідницької діяльності в початковій школі можна виокремити такі компоненти: осмислення предметних цілей досліджу; планування досліджу (визначення практичних дій, їх послідовності, вибір обладнання); виконання досліджу (виконання практичних дій у необхідній послідовності; цілеспрямоване спостереження за об'єктом, змінами, які відбуваються, результатами змін) [4].

НУШ відкрила для шкіл можливість навчання з Lego-конструкторами. Цей унікальний інструмент дозволяє з легкістю опанувати складні поняття. Набори «Шість цеглинок», Lego-system легко і швидко реалізують творчі ідеї на будь-якому уроці, вчать працювати в парі, в команді, дозволяють знаходити прості рішення для складних задач, розвивають просторове мислення, підтримують інтерес до навчання.

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Тому, в порівнянні з традиційною освітою, при впровадженні в освітній процес STEM-навчання змінюється звична для нас форма викладання, коли урок побудований навколо вчителя. За STEM-методикою, в центрі знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб та помилок. STEM-освіту часто називають «навчанням навпаки», «перевернутою освітою». І все тому, що шлях «від теорії до практики» у STEM зазвичай зворотний: спочатку практика (придумування та конструювання пристроїв і механізмів...), а вже потім, у процесі цієї діяльності, – опанування теорії і нових знань. «Перевернуте навчання» передбачає зміну ролі вчителів, які здають свої передові позиції на користь більш тісної співпраці та спільного внеску в навчальний процес.

Потрібно відмітити такі переваги STEM-освіти:

по-перше, за STEM методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб і помилок;

по-друге, STEM-освіта – це творчий простір світогляду дитини, де вона не тільки реалізує свої потреби, а й готується до дорослого життя у соціумі, роблячи усвідомлений вибір майбутньої професійної діяльності;

по-третє, на відміну від класичної, в нашому розумінні, освіти, за STEM, дитина отримує набагато більше автономності. На процес навчання набагато менше впливають стосунки, що склалися між учнем та вчителем, що дає можливість більш об'єктивно оцінювати прогрес. За рахунок такої автономності, дитина вчиться бути самостійною, приймати власні рішення та брати за них відповідальність;

по-четверте, уроки за STEM-технологією дозволяють не тільки вивчати теоретичний матеріал. Але і закріплювати знання за допомогою можливостей практичного застосування різноманітних завдань, які можуть бути настільки цікаві, що їх трудність не викликати неприємня у учнів[2].

Щодо впровадження STEM-освіти вчитель початкової школи має перевагу в тому, що він вже є учителем-універсалом і може з легкістю здійснювати інтеграцію шкільних предметів, використовувати



дослідницько-проектну діяльність, творчий підхід до викладання, вчити учнів самостійно спостерігати та робити висновки, формуючи в них критичне мислення. Упроваджувати таку модель навчання зараз актуально, як ніколи, адже цьому сприяє нова освітня реформа [3].

Застосування STEM-технологій в умовах НУШ дасть можливість учневі розвиватися як практичний науковець, який не просто здобуває знання у школі, а й уміє використовувати їх у повсякденному житті, змінюючи довкілля на краще; як дослідник, який сприймає світ цілісно завдяки інтегрованому підходу до навчання, уміє правильно, а головне самостійно, робити спостереження, проводити досліди, експерименти, створювати проекти, задовольняючи свою природну допитливість. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для навчання у старшій школі. Такий учень зможе узагальнювати та виокремлювати суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, робити висновки.

Важливо, щоб учні вже в 1-му класі вчилися самостійно шукати інформацію, опрацьовувати її, відбирати тільки те, що їм потрібно, використовувати творчий підхід до розв'язання завдань та вирішення проблем. Якщо учні початкової школи будуть займатися саморозвитком та самоосвітою, то в них не виникатимуть проблеми зі вступом у заклад вищої освіти чи працевлаштуванням. Адже такі люди знають, чого вони хочуть, і досягають успіхів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, роль та місце STEM-освіти – можливість для учня розвиватися як практичний науковець, який не просто отримує знання у школі, а й уміє використовувати їх у повсякденному житті, змінюючи довкілля на краще; як дослідник, який сприймає світ цілісно завдяки інтегрованому підходу до навчання, уміє правильно, а головне самостійно, робити спостереження, проводити досліди, експерименти, створювати проекти, задовольняючи свою природну допитливість. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для навчання у середній та старшій школі. Такий учень зможе узагальнювати та виокремлювати суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, робити висновки. Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у використанні міждисциплінарного підходу, інтеграцію шкільних предметів, практичну спрямованість, дослідницько-проектну діяльність під час проведення занять, орієнтовуючись у своїй діяльності на концепції НУШ і STEM, ми зможемо побудувати сучасне, економічно стабільне, з високим рівнем технологізації, розумне та щасливе суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. Тернопіль, 2017. С. 14–18.
2. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 р., м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
3. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.
4. Ночевчук М. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-natemu-vprovadzenna-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html>.

УДК: 378. 37.08

Сергій ЮШКОВ

УМОВИ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

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

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

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної педагогічної підготовки, а саме, розвитку конкурентоспроможності майбутнього вчителя. У статті розкрито сутність та зміст конкурентоспроможності майбутнього вчителя. Визначено, що використання студоцентрованого підходу до навчання є однією з умов розвитку конкурентоспроможності майбутнього вчителя.

Ключові слова: *конкурентоспроможність, майбутній вчитель, індивідуальна освітня траєкторія, педагогічна умова, професійна підготовка, розвиток конкурентоспроможності, студоцентроване навчання.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Передумовами актуалізації проблеми розвитку конкурентоспроможності вчителя є соціально-економічні та освітні перетворення, що знайшли відображення у змісті державних документів з модернізації освіти в Україні. На сучасному етапі розвитку суспільства, реформування системи освіти, введення нових освітніх стандартів значно зростає роль вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу, підвищуються вимоги до його особистісних і професійних якостей, соціальної та професійної позиції, що відображено в Концепції Нової української школи [5]. Нові принципи освіти вимагають від кожного вчителя високого професіоналізму, опанування та застосування



сучасних педагогічних технологій і нових методів навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу та раціоналізму, а також готовності до змін в контексті реалізації змісту реформи НУШ.

Відповідаючи на вимоги часу, вища педагогічна освіта, повинна будуватися на ідеології розвитку і якісно змінюватися. Система професійної педагогічної підготовки повинна передбачати процес і результат опанування системою загальних та предметних компетентностей та формування на їх основі світогляду та інших якостей особистості майбутнього вчителя, серед яких конкурентоздатність. Однією з умов розвитку конкурентоспроможності майбутнього вчителя є, на нашу думку, студоцентрований підхід до організації навчання у вищій школі. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «конкурентоспроможність» відноситься до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і в педагогічній літературі. Дослідники пояснюють це складністю, багатогранністю самого поняття. Слід зазначити, що проблеми конкурентоспроможності персоналу розробляли в теорії менеджменту І. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А. Меськон, В. Дятлов, Е. Попова, В.І. Шаповалов, та ін.; особливості конкурентоспроможності педагога вивчали Ю. Андреева, І. Бех, І. Вдовенко, В. Демчук, Ю. Завалевський, О. Любченко, О. Мельничук, Л. Мітіна та ін.

Питанням впровадження студентоцентризму в освітній процес приділяли увагу Г. Андреева, І. Зимна А. Мельниченко, Ю. Рашкевич, О. Шаров.

Мета статті – обґрунтувати розвиток конкурентоспроможності майбутнього вчителя в умовах студоцентрованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж переходити до аналізу конкретних завдань, спрямованих на розвиток конкурентоздатності майбутнього вчителя, слід визначитись із термінологією. Етимологічно, термін «конкурентоздатність» походить від кореня, який є похідним від слова конкуренція. Конкуренція – слово латинського походження. У перекладі з латинської це слово означає «сходитися», «стикатися». У 18 столітті воно зустрічається у німецькій, французькій мові у значенні суперництва, боротьба за досягнення більшої вигоди. У сучасному значенні слово конкуренція корелює з такими поняттями як змагання, боротьба, престиж, репутація, кар'єра, статус. Конкуренцію і конкурентоздатність розглядають з різних точок зору – економічної, соціальної, біологічної, психологічної, педагогічної. Під конкуренцією в економіці розуміється антагоністична боротьба між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найвищого прибутку. На відміну від визначення конкурентоспроможності, прийнятого в економічних дисциплінах, сучасні педагоги-дослідники пропонують під конкурентоспроможністю розуміти здатність максимального розширення власних можливостей з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, етично.

Ми погоджуємося із дослідником М. Повідайчиком, який трактує конкурентоспроможність педагога як сукупність конкурентних переваг, що виявляються в його унікальних здібностях. Це показник успішної професійної діяльності, здатність бути більш затребуваним порівняно з іншими через низку особистісно-професійних якостей, які зумовлюють високий рівень фаховості у своїй сфері. [8, С. 329].

Ю. Завалевський, зазначає, що конкурентним є учитель, який може бути впевненим у затребуваності своєї праці. Це фахівець із дипломом відповідного рівня кваліфікації, досвідом, який знає, що не залишиться без роботи; такий, який відповідає сучасним вимогам освіти та суспільства й водночас користується повагою серед учнів та їхніх батьків. [2].

Проаналізувавши дослідження та на основі власної практики професійної підготовки майбутніх вчителів ми визначаємо конкурентоспроможність як сукупність сформованих особистих та професійних якостей і характеристик, що визначають успішність у професійній та соціальній діяльності, і виділяємо наступні характеристики конкурентоспроможного вчителя:

- професійну компетентність (більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, характеризують її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції. Це єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення діяльності в конкретних ситуаціях, характеризує його професіоналізм);

- ціннісно-мотиваційний компонент (відображає ціннісні орієнтації особистості, сформовані духовно-етичні якості, позитивну установку на різні види соціально значимій активності; головний акцент зроблено на ціннісному ставленні до професійної діяльності, наявності мотивації до конкурентоспроможності);

- прояв індивідуальності (особисті якості та здібності: мобільність, незаангажованість та творчість, наполегливість, відповідальність, високий рівень працездатності, прагнення до якісного кінцевого результату, стресостійкість, здатність переборювати труднощі, творчість, комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості, здатність до швидкого опанування нової справи).



Слід зазначити, що соціальні підстави конкурентоздатності особистості тісно пов'язані з моделлю ієрархії потреб А. Маслоу [6], де чимале значення мають потяг індивіда до визнання, статусу, пошани і самоактуалізації.

Ми вважаємо, що конкурентоспроможність майбутнього вчителя – це динамічна характеристика особистості, тому можна говорити про її розвиток як результат формування сукупності ключових компетентностей особистості, що складають професійно-особистісну основу діяльності і професійну компетентність.

В процесі професійної освіти, поряд із вдосконаленням соціальної конкурентоздатності, відбувається становлення основ професійної конкурентоздатності. Науковці розрізняють стихійну і цілеспрямовану форми соціалізації. Ми вважаємо, що у процесі розвитку конкурентоздатності майбутнього вчителя є потреба в реалізації обох згаданих форм. Процес становлення особистості вимагає створення спеціальних умов, тобто особливим чином організованого соціальнокультурного середовища.

Однією із умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця є, на нашу думку, студоцентроване навчання. Такий підхід до освіти сприяє формуванню здатності вчитися впродовж життя, розвиває організаційне, креативне, гнучке мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах змін та невизначеності.

Проаналізувавши підходи до сутності та змісту студоцентрованого підходу у навчанні, ми можемо стверджувати, що студентоцентризм є одним із важливих принципів організації навчального процесу у вищій школі. Важливими характеристиками студоцентрованого підходу є врахування власних освітніх потреб здобувачів освіти, можливість формування індивідуальних освітніх траєкторій, набуття індивідуального набору компетенцій для якісного виконання професійних обов'язків та розв'язання життєвих проблем [1].

Згідно із законом України «Про вищу освіту» студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу [3].

Отже, студентоцентризм – це підхід до організації освіти, за якої здобувач освіти перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника освітнього процесу. Студоцентрований підхід реалізується шляхом використання особистісно-орієнтованого підходу. Такий підхід дозволяє активно залучати студентів до освітнього процесу, враховуючи їх індивідуальні потреби.

Основною метою студентоцентрованого підходу є створення сприятливих умов для формування загальних та професійних компетентностей, при збереженні свобод здобувачів вищої освіти для досягнення власних культурних і освітніх цілей.

Сучасні освітні тенденції відображені в законі України «Про освіту», в якому наводиться визначення поняття «Індивідуальна освітня траєкторія» як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання». Індивідуальна освітня траєкторія враховується в індивідуальному навчальному плані, який визначає послідовність, форму і темп опанування здобувачем освіти освітніх компонентів програми. Індивідуальна освітня траєкторія передбачає можливість здобувачів вищої освіти бути активними учасниками організації освітнього процесу [4].

Одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є вибіркові дисципліни. Сьогодні в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка здобувачі вищої освіти мають право обрати вибіркові дисципліни самостійно, враховуючи власні інтереси та потреби та побудувати власну індивідуальну траєкторію навчання.

Згідно з Положенням про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка вибіркова частина навчального плану студента внесена для індивідуалізації навчання і задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб особи, ефективного використання можливостей і традицій Університету, регіональних потреб тощо.

Вибір студентом навчальних дисциплін створює умови для досягнення ним наступних цілей:

- поглибити професійні знання в межах обраної спеціальності (спеціалізації, освітньої програми) та здобути додаткові спеціальні (фахові, предметні) компетентності, у тому числі зі здобуттям професійної кваліфікації (якщо це передбачено освітньою програмою);
- поглибити свої знання та здобути додаткові загальні і загальнопрофесійні компетентності в межах споріднених спеціальностей і галузі знань;



– ознайомитись із сучасним рівнем наукових досліджень інших галузей знань та розширити або поглибити знання за загальними компетентностями;

– сформувати та реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію [10].

Дисципліни за вільним вибором студентів визначаються випусковими кафедрами, з урахуванням регіональних потреб у фахівцях певної спеціальності та спеціалізації, досвіду підготовки фахівців в університеті, особливостей наукових шкіл, запитів студентів, рекомендацій роботодавців. Дисципліни вільного вибору студентів можуть бути орієнтовані на задоволення їх освітніх і культурних потреб, додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку. Каталог вибіркового дисциплін затверджується рішенням вченої ради університету за пропозиціями кафедр та згідно рішення вченої ради факультету. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають змогу обирати як одну дисципліну із запропонованого переліку, так і блок дисциплін певного циклу за іншою освітньою програмою. У такому разі студент отримує від Університету свідоцтво про вивчення цих дисциплін, затверджене вченою радою університету.

Реалізація права студентів на вибір навчальних дисциплін відбувається згідно з Порядком організації вибору навчальних дисциплін завільним вибором студентів варіативної складової навчальних планів у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. Студенти всіх рівнів вищої освіти денної і заочної форми навчання обирають вибірково навчальні дисципліни шляхом електронної реєстрації. Відповідно до підсумків реєстрації деканати формують списки потоків і груп студентів на відповідні вибірково дисципліни [10].

Таким чином, вибірково дисципліни є одним із шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, одним із механізмів підвищення якості професійної підготовки, розвитку конкурентоздатності майбутнього вчителя.

Отже, конкурентоздатний вчитель характеризується високим рівнем компетентності, здатністю ефективно взаємодіяти із суб'єктами освітнього процесу і ефективно виконувати цю діяльність, конструктивною поведінкою на ринку праці, спрямованістю на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійно-педагогічної діяльності і на підвищення конкурентоспроможності країни в цілому.

Студентоцентроване навчання це важливий принцип організації освітньої діяльності вищої школи. Орієнтація вищої освіти на особистість студента дає можливість підвищити якість системи вищої освіти, підготувати конкурентоспроможного вчителя на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, стимулює його до відповідального навчання, розвиває соціально-професійну мобільність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Бутенко О. П., Опікунова Н. В. Роль системи зворотного зв'язку у процесі студентоцентрованого навчання. *COLLECTIVE MONOGRAPHS*, 2021.
2. Завалевський Ю. І. Особливості конкурентоспроможності сучасного вчителя. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Випуск №3(27), 2015. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Концепція Нової української школи, яка схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14. 12. 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
7. Міщенко Т. О., Стадник Н. В. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 17 (60), 2017. С. 32-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_11
8. Повідайчик М. М. Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Випуск 1 (48). С. 329-331.
9. Положення про організацію освітнього процесу в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на 2022–2023 навчальний рік. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. – 86 с.
10. Положення про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – 14 с.



МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

УДК 373.3.015.31:78(045)

Олексій БАКУМА

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

Стаття присвячена проблемі формування вокально-виконавської культури учнівської молоді у загальноосвітніх закладах. Здійснено аналіз досліджень з проблеми вокально-виконавської підготовки, визначено сутність вокально-виконавської культури, схарактеризовано педагогічні принципи її формування, подано методи, що плідно впливають на розвиток вокально-виконавських якостей учнів.

Ключові слова: вокально-виконавська культура, педагогічні принципи, вокально-виконавські якості, вокальна інтонація, учнівська молодь.

Постановка проблеми.

Сучасні глобалізаційні процеси, що охопили всі сфери розвитку суспільства, значною мірою позначилися в культурно-освітньому просторі. Стрімкі інтеграційні процеси, що відбуваються на сучасному етапі у світовому освітньому просторі вимагають від системи вищої освіти підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до самореалізації у житті і діяльності.

Важливим завданням є озброєння майбутніх фахівців комплексом інтегрованих знань щодо національно-культурних традицій свого народу та народів інших країн світу, вмінь використовувати кращі національні світові здобутки у професійній діяльності, сприяти, таким чином, духовному розвитку підростаючого покоління. Це повною мірою стосується і майбутніх вчителів музики, які засобами музичного мистецтва, зокрема, вокального, мають плідно вплинути на розвиток внутрішніх якостей учнів, сприяти розвитку їх музичних здібностей, культури сприйняття і виконання, здатності розкривати, розуміти і відтворювати художній образ вокального твору.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується зростанням інтересу молоді до вокального мистецтва. Стрімке зростання активності молоді, її участь у різноманітних популярних шоу-програмах, вокально-виконавських конкурсах, художньо-творчих проєктах, кастингах свідчить про надзвичайну популярність вокальної музики.

На сьогоднішній день спів залишається найдоступнішим, найпоширенішим та популярним видом музичної діяльності серед дітей будь-якого віку. Про це свідчить й виникнення й організація дитячих ансамблів, колективів, студій, вокальних класів у загальноосвітніх школах свідчить про зростання популярності вокальної творчості, потреби учнів у спілкуванні з цим видом мистецтва, можливості виступити на сцені, взяти участь у конкурсах-фестивалях, різних видах вокального виконавства – народному, академічному, естрадному, джазовому, хоровому та ін. У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування вокально-виконавської культури учнівської молоді, їх духовних якостей, художньо-естетичного смаку, музичного сприйняття засобами вокальної музики.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його вокально-виконавської культури у різних аспектах розкривається у наукових дослідженнях Л. Василенко, Е. Гавацко, Н. Гунько, Л. Дерев'янка, Я. Кушки, І. Назаренко, Н. Овчаренко, І. Топчієвої, І. Шевченко та ін.

Науковці розглядають музичне виконання у тісному взаємозв'язку з музичною культурою суспільства, його художньо-естетичними цінностями та критеріями [3; 4; 5; 6]. Актуальною є теза І. Назаренко: «У будь-якому мистецтві, зокрема й у співочому, належний розвиток практики без знання історії та належної розробки теорії неможливо» [6, с. 8]. Дослідник у своїх наукових дослідженнях розкриває питання історії, теорії та практики художнього співу; акцентує увагу на створенні відомих вокальних шкіл, творчості та досягненнях відомих співаків та вокальних педагогів.

Мета статті: здійснити аналіз наукових праць з проблеми дослідження; розкрити значення вокального мистецтва в духовному розвитку учнівської молоді; визначити педагогічні принципи формування вокально-виконавської культури учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх наукових працях педагоги-музиканти підкреслюють, що володіння вміннями і навичками вокального виконання сприяє розвитку в учнів творчих якостей, культури художнього сприйняття, здатності до самовираження, артистичності, комунікативності.



Тому музично-виконавська діяльність вчителя музики в загальноосвітніх закладах має бути спрямована на створення вокально-хорових колективів, залучення учнів у різні види музично-виконавської діяльності, спільної творчості, зацікавлення дітей репертуаром, сприяння розвитку музичних здібностей, художньої уяви, асоціативно-образного мислення [1, с. 162], художнього світогляду на кращих зразках і традиціях музичної культури.

Науковці зазначають, що саме вчитель музичного мистецтва повинен вчити дітей розуміти й оцінювати музику, керувати їх емоціями і почуттями, розкривати навколишній світ засобами вокального мистецтва, знайомити з найкращими творами світової музичної культури [4].

Спираючись на наукові праці відомих фахівців-вокалістів зазначимо, що методика сучасного вокального навчально-виховного процесу містить такі складові: спілкування з виконавцем; визначення характерних ознак та типу голосу; класифікація голосу; добір та освоєння індивідуальної програми з вокалістом; опрацювання всіх видів вокальної техніки; визначення взаємозв'язку між художніми і технічними аспектами виконавства; застосування ефективних прийомів, способів та методів вокального навчання; здійснення контролю і самоконтролю у процесі вокальної підготовки; визначення рівня розвитку художньо-виконавської техніки вокаліста; вияв його інтересу до саморозвитку і самовдосконалення.

Як самостійний вид мистецтва, вокальне виконання «є одним з видів художньої творчості та складовою мистецтва в цілому, характеризується структурно-функціональною двоїстістю: підкоряючись загальним законам функціонування різних видів мистецтв, вокальна творчість має відносну суверенність (самостійність), представляючи собою особливий специфічний різновид художньо-творчої діяльності» [2, с. 9], підпорядковується законам мистецтва, відображає навколишню дійсність специфічними засобами співочого голосу, системою вокально-виразних засобів, тому воно має свої характерні й неповторні особливості, а також здатність виконувати світоглядну, виховну, естетичну, комунікативну, гедоністичну та інші функції мистецтва.

Вокальне виконання як вид музично-творчої діяльності сформувалося внаслідок відокремлення виконавського мистецтва на композиторське та власне виконавське, якому притаманні такі характеристики, евристичність, варіантна множинність, процесуальність, діалектичний зв'язок традицій і новаторства, співвідношення об'єктивного та суб'єктивного, артистизм, театралізація, синестезія, що зближує його з іншими видами художньої діяльності, зокрема, театральною, образотворчою, хореографічною та ін.

Поняття «спів» дослідники розуміють у двох сенсах: як «здатність голосу висловлювати музичні думки»; як творчу діяльність, в процесі якої відбувається відтворення художнього образу музичного твору засобами вокальної техніки.

Розкриваючи особливості вокального співу, Л. Василенко слушно зазначає, що вокальне мистецтво, поєднуючи в собі енергетику музики і слова, стає зоною «надвисокої напруги», концентрацією всіх життєвих сил, інтуїції, тощо. І те, що породжується всім цим, схоже на потрясіння, яке охоплює всіх учасників цього процесу» [2, с. 14].

Важливим засобом такого художнього спілкування є «інтонація» (Б.Асаф'єв), яка «несе на собі велике культурно-інформативне навантаження, є способом емоційно-сугестивного впливу на того, хто слухає, сприймає, є «формою передачі ціннісних орієнтацій» (Л. Василенко).

Головним критерієм вокальної культури є точність інтонацій у відтворенні вокальної мелодії, передачі художнього образу. Як основний носій змісту, головна та базова навичка у професійній вокальній школі, вокальна інтонація охоплює кілька аспектів: чітке відтворення висотного положення вокальної мелодії, ритмічного малюнка та тембрового забарвлення звуків [7]. (М. Пасічник).

Формування в учнів вмінь вокального виконавства відбувається у процесі роботи з колективом, ансамблем, в класі сольного співу, роботі над репертуаром, передбачає врахування індивідуальних особливостей особистості учня, розвиток його вокально-виконавських якостей, зокрема:

- музичальності, чистоти інтонування, художнього смаку;
- вмінь, що сприяють розвитку інтонаційного слуху, мислення, художнього сприйняття, відтворенню художнього образу відповідно жанрово-стильовим особливостям вокального твору;
- креативності, що передбачає здатність виконавця творчо підходити до відтворення художнього образу, наповнювати й забарвлювати його своїм особистісним ставленням і змістом;
- здатності до художнього перевтілення, ідентифікації з художнім образом, володіння артистичними якостями, технікою художнього виконання (виразність мовних інтонацій, міміка, жести тощо);
- здатності до рефлексії, що передбачає здатність учня реагувати на ситуації, що можуть виникнути в процесі виступу, адекватно оцінювати й аналізувати власне виконання.

Організація активної діяльності передбачає визначення педагогічних принципів розвитку вокально-виконавської культури учнів:

- принцип науковості змісту та методів навчального процесу, який відображає взаємозв'язок із сучасними науковими знаннями та практикою вокального виконавства;



- принцип зв'язку теорії та практики, який передбачає розвиток вокально-виконавської культури учнів у єдності вокально-виконавської та педагогічної практик;
- принцип діалогічності, що передбачає створення творчої атмосфери, взаєморозуміння, співдію і співтворчість вчителя і учня;
- принцип суб'єктності, що орієнтований на розвиток особистості учня як унікально-неповторної індивідуальності;
- принцип креативності, що передбачає набуття творчого досвіду, використання творчих ідей і задумів у процесі сценічно-виконавської інтерпретації твору;
- принцип взаємодії мистецтв, що передбачає використання різних видів мистецтв у процесі вивчення вокального твору й сприяє розвитку художньо-образного мислення учня, вдосконаленню процесу художньої інтерпретації.

У ході розвитку вокально-виконавської культури учнів використовується комплекс методів і прийомів, спрямованих на формування вокальних навичок, співочого дихання, співочої практики, артикуляції голосних та формуванню вокально-слухового контролю; загально дидактичні методи; спеціальні методи формування сценічно-вокальної культури учнів, специфічні методи роботи зі співочим голосом; емоційні тренінги, метод синектики, метод ідентифікації, метод емоційно-морально-естетичних ситуацій, метод рефлексії, метод вокально-творчої імпровізації.

Висновки. Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок про те, що виконавське мистецтво (вокальне, інструментальне, вокально-інструментальне) відіграє важливу роль в духовному розвитку підростаючого покоління.

Вокальний спів об'єднує, організовує, виховує, дисциплінує, розвиває особистісні якості кожного учня, їх художньо-образне мислення, уяву, здатність до глибоко співпереживання і розуміння художнього образу. Тому вчителю музичного мистецтва потрібно спрямовувати свою роботу на виховання в учнів інтересу і потреби спілкування з високохудожніми творами мистецтва, формувати вокально-сценічну майстерність, емоційно-вольові якості, сценічну надійність, здатність до художнього перевтілення, культуру художнього сприйняття і виконання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Береза А. В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., допов. Вінниця : Нова книга, 2010. 184 с.
2. Василенко Л. М. Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки // Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету, 2012. № 9. С. 182–190.
3. Гавацко Е. П. Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу: науков.-метод. посіб. Ужгород: Педагогіка, 2017. 65 с.
4. Дерев'яно Л. А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя: автореф. дис. Київ, 1993. 21 с.
5. Кушка Я. С. Методика навчання співу : посіб. з основ вокал. майстерності. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2010. 288 с.
6. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: методологічний аспект. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки», 2016. Вип. 137. С. 263–266.
7. Пасічник М. Формування вокальної культури у молодших школярів у процесі гурткової діяльності». [Електронний режим] режим доступу - https://library.vspu.net/jsui/bitstream/123456789/6131/1/ZBR_v18-337-340.pdf

УДК 7:37:39

Діана ГАЛИШИНА

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

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

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті виявляється специфіка розвитку художнього смаку в сучасному освітньому просторі та роль в цьому процесі онлайн-екскурсії. Автор вважає, що під час створення в учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу, мистецька освіта базується на науковій основі різноманітних сучасних методик. Визначено педагогічні умови, які сприяють ефективності інтерактивних технологій у розвитку творчої активності учнів середнього шкільного віку та формуванню певних художньо-естетичних компетенцій. Підкреслено, що персоналізація засобів навчання та створення інтелектуальних систем навчання підвищують ефективність навчального процесу.

Ключові слова: *художній смак, дистанційне навчання, інтерактивні технології, онлайн-екскурсії, творча активність.*



Актуальність теми. Набуття національною системою освіти загальноєвропейських рис потребує використання інтерактивних технологій у процесі виховання художнього смаку в учнів. Обґрунтування та використання таких технологій підвищить ефективність навчально-виховного процесу та сприятиме підвищенню якості навчання. Сьогодні, при неможливості проведення екскурсій поза школою, викладачам потрібно знаходити нові методи художнього виховання дітей. Саме мистецька освіта є посередником між суспільно значущою культурною спадщиною та особистісними цінностями людини, які визначають її установки, естетичні смаки та ідеали.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна наука постійно досліджує проблеми художнього виховання учнів. Зокрема цій проблемі були присвячені праці Я. Коменського, С. Шацького, Ш. Амонашвілі та інших; вивчення особистісно орієнтованих, зокрема інтерактивних освітніх технологій, розглядали В. Беспалько, І. Бех, В. Гульчевська, Г. Ібрагімов, М. Кларін, О. Пометун, В. Фоменко, І. Якиманська. Питанням онлайн-навчання та розвитку художньо-естетичних смаків приділяли увагу вчені О. Голдріч, В. Годовський, В. Арабська, А. Фурман, Л. Филипович. Така інтенсивність вивчення означеної проблеми свідчить про її актуальність і потребує поглиблення в деякі проблеми, що загострені у сьогоденні.

Мета статті полягає у виявленні педагогічних умов, які стимулюють творчу активність учнів під час дистанційного навчання, сприяють розвитку художнього смаку засобами віртуальних екскурсій, спрямовують процес навчання на виявлення ефективності використання інтерактивних технологій в учнів середніх класів закладів загальної середньої освіти, розвивають в учнів середнього шкільного віку низку компетенцій, зокрема художньо-естетичних.

Виклад основного матеріалу. Швидкий розвиток інформаційних технологій і комп'ютерних засобів неминує робить суспільство більш інтерактивним, таким, що шукає нові форми для тих чи інших рішень. Нові обставини освітнього процесу змушують знаходити новітні способи навчання та зацікавлення дітей інтерактивними формами навчання та виховання. Інформаційна освіта є одним із напрямків інформаційного процесу суспільства. Пріоритетним напрямком освіти є інформування та персоналізація засобів навчання, створення інтелектуальних систем навчання, що сприяють підвищенню ефективності навчального процесу.

Сьогодні існує потреба у вихованні нового фахівця, здатного швидко адаптуватися до ситуацій стрімких технологічних змін, обробляти великі обсяги інформації в малих обсягах і постійно підвищувати свій професійний рівень. У цьому контексті особливої уваги потребує розвиток системи дистанційної освіти. Дистанційна освіта все більше проникає в освітній процес з точки зору перспектив розвитку держави та забезпечення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [3, с. 156].

Концепція дистанційного навчання поступово еволюціонує в ході реформування освіти, що включає розвиток різноманітних технологій, особливо технології змішаного типу навчання. У сучасній освітній літературі та дисертаційних дослідженнях можна відмітити, що науковці приділяють значну увагу проблемам впровадження дистанційних технологій у навчальний процес. Більшість авторів ідеї дистанційного навчання визнають, що ідея позашкільного навчання далеко не нова.

Традиційне очне навчання також має багато елементів, спільних з дистанційним. Зокрема актуалізоване використання комп'ютерів і телекомунікацій, які дають змогу модифікувати традиційні види занять, запровадження гнучкого графіку вивчення предметів, збільшення частки учнів, які займаються самостійними науковими дослідженнями, інші способи поглиблення такої форми навчання. Художня освіта та виховання учнів на уроках образотворчого мистецтва виконує важливу функцію в морально-естетичному розвитку учнів. Щороку образотворче мистецтво все більше входить у шкільне життя. Через мистецтво виражена краса життя, природи, високі думки й почуття. Але з огляду на постійні зміни в реаліях освітнього процесу школа має знаходити нові методи розвитку художнього смаку дітей [4, с. 412].

Прагнучи створити в учнів поліхудожній та полікультурний образ світу, мистецька освіта базується на науковій основі різноманітних сучасних методик і маркує рівень базової та повної загальної середньої освіти. Індивідуально-орієнтований підхід забезпечує розвиток творчості учнів, особистісних художніх здібностей. Пізнавальна та інтелектуальна діяльність, розумово-емоційна діяльність та практична сфера завжди визначають реальність внутрішнього духовного світу, самодіалогу та світогляду і цінностей. Мистецтво дає змогу особистості розпізнавати унікальні смисли людства та творити власні значення. Проактивний підхід базується на основному методологічному принципі єдності свідомості та дії [1, с. 173].

Значення мистецтва для загальноосвітньої школи визначається насамперед його духовно-моральним змістом, символічно-знаковим характером, а також накопиченим протягом багатьох століть творчим досвідом людства. Мистецтво має важливе значення для всебічного розвитку. Розвиток особистості дитини базується на системних підходах: визначення мети, формування компетентностей, вивчення змісту навчання в контексті важливих життєвих завдань, цілеспрямована організація навчальної діяльності учнів. Тому актуальним завданням для всіх митців сьогодні є формування творчого розуму, розвиток емоційної сфери, самовдосконалення емоційного стану молоді для прийняття самостійних рішень у новому житті. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій зробить уроки сучаснішими, більш захоплюючими



та цікавими для учнів, дасть змогу перейти на новий, більш високий рівень навчання, спрямований на творчу самореалізацію особистості, розвиток її інтелекту, художньо-творчої діяльності [1, с. 182].

Викладачі та учні швидко адаптуються до творчого використання нових програм і програмного забезпечення, інтегруючи їх у свій робочий процес для конспектування та навчальних посібників. Одним із головних завдань цієї роботи є відкриття нових методів для індустрії мистецької освіти, що дозволяє досягти значних успіхів у цій галузі. Регулятивна педагогіка має базуватися на двох фундаментальних теоретичних засадах візуального сприйняття та візуальної комунікації, розвитку навичок творчого мислення учнів за допомогою цифрового мистецтва і підвищення мотивації та бажання отримати всебічну гармонійну освіту [2, с. 160].

Головним розвитком художнього мислення в середньому шкільному віці є уява, якій належить репродуктивна роль. Вона передбачає представлення того, що було зрозуміло раніше, або створення зображень за заданою схемою опису, наприклад, малюнком. Уява, що відроджується, покращує точніший і повніший образ дійсності. Творча уява розвивається також у міру створення нових образів, що пов'язано з перетворенням, переробкою вражень попереднього досвіду, об'єднанням їх у нові комбінації, поєднання. Під впливом спостережливості відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їх сутності.

Аналізуючи образотворчу діяльність, ми можемо виділити низку факторів, які беруть участь у процесі творчості та визначають форми і методи розвитку пізнавальної та творчої діяльності. До першого фактора можна віднести когнітивні та емоційно-вольові процеси, відчуття, сприйняття, уявлення, увагу, пам'ять, мислення, уяву, емоції та почуття, волю, мотивацію. Кожна з них включена в саморозвиваючу базову структуру механізмів, що забезпечують розвиток діяльності, в якій головну роль відіграє творче мислення. Розвиваючись, вони виступають стимуляторами творчого процесу [7, с. 1].

Вивчення програм візуалізації художньої інформації продукує творчі ідеї та їх нестандартну реалізацію. Апробація уроків і аудиторна практика ставлять перед майбутніми вчителями мистецтва нові завдання. Кожен урок та гурткове онлайн-заняття супроводжується активною візуалізацією інформації, будь то набуття теоретичної грамотності з образотворчого мистецтва, ознайомлення з інформацією з мистецтвознавства чи навчання методам і прийомам художньої практики.

Вчителі образотворчого мистецтва, як правило, самостійно демонструють до кожного уроку презентації з фотоматеріалами, репродукціями художніх творів, покроковими демонстраціями композицій, зразками дитячих робіт, експонатами, що пропонуються для виставки. Кожне заняття супроводжується відеоконтентом, обраним і знайденим або створеним самостійно, залежно від теми заняття. Одночасно учні вчать складати ілюстровані матеріали, користуватися інтерактивними онлайн-дошками, відображати результати малювання та користуватися інструментами для малювання онлайн. Але з усіма різноманітними інтерактивними інструментами урок має бути повноцінним, ефективним і відповідати певним нормам часу на кожному етапі виконання завдання. Створення такого продукту інтелектуальної праці потребує не лише знань у галузі методики, теорії і практики образотворчого мистецтва та інших дисциплін ширшої освіти, а й певною мірою творчих навичок. Ця якість дозволяє працювати швидко, якісно, нестандартно, сміливо і креативно [3, с. 156].

Сучасні онлайн-технології сприяють саморозвитку особистості учня. Образотворче мистецтво, завдяки своїй візуальній природі, є благотворним чинником розкриття власної активізації творчого мислення та креативності. Феноменом контакту з образотворчим мистецтвом є пробудження уяви та її особливостей, а також активізація художньо-творчого мислення, стимуляція та легкість відкритості до навколишнього середовища особистості, щирості, довіри та сміливості. Однак інколи вчителі відчувають, що їм бракує онлайн-інструментів для створення нестандартних ідей. Для цього їм потрібні додаткові інструменти, щоб стимулювати власну творчість.

Є кілька цілеспрямованих методів, які методисти можуть використовувати, щоб допомогти учням активізувати свою здатність до різноманітних ідей. У той же час, коли учень засвоїть ці методи, він може використовувати їх для активізації творчості своїх учнів при ознайомленні дітей з образотворчим мистецтвом. Кожен учень, як в умовах онлайн-навчання, так і в умовах онлайн-проходження різних типів педагогічних вправ, може розвинути навички творчого мислення, які підвищують загальний творчий потенціал людини та надають специфічні інструменти для нестандартного вирішення багатьох проблем [6, с. 14-15].

Дистанційна освіта – це новий засіб реалізації навчального процесу, заснований на використанні сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, що робить можливим дистанційне навчання без безпосереднього особистого контакту викладача та учня. Практичні та інші навчальні заняття проводяться як веб-заняття, на яких учні навчаються в асинхронному режимі з викладачем, обмінюються інформацією за допомогою листування учасників навчального процесу. Цікавою є форма віртуальних турів на дистанційних заняттях з образотворчого мистецтва, а використання відеоуроків та майстер-класів, які дозволяють



відвідати будь-який віддалений музей світу, будь-якої країни та будь-якого міста нашої планети за допомогою мережі інтернет, здатне розширити уявлення про мистецтво та його історичний розвиток.

У наш час для виховання художнього смаку використовувати онлайн-музеї та онлайн-подорожі особливо доречно. Онлайн-подорожі доступні та онлайн-екскурсії роблять доступними не тільки світові музейні колекції, а й українські [5, с. 128]. Створення особливих педагогічних умов розвитку художнього смаку у школярів дозволяє з'ясувати, що дистанційне навчання надає можливість педагогам знаходити цікаві засоби для розвитку художнього смаку учнів. Більше того, дистанційне навчання та використання комп'ютерних технологій сприяє більшому залученню інтерактивних методів навчання. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє вчителю пропонувати учням різні моделі художньої освіти, які сприяють розвитку художнього смаку (інтерактивні розвиваючі творчі ігри, онлайн-екскурсії, програми для малювання, створення арт-продуктів, тощо).

Кожен учень, як в умовах онлайн-навчання, так і в умовах онлайн-проходження різних типів педагогічних вправ, може розвинути навички творчого мислення, які підвищують загальний творчий потенціал людини та надають специфічні інструменти для нестандартного вирішення багатьох проблем. Існує цілий набір цифрових інструментів, які можуть створювати інформаційні продукти для підтримки процесу навчання образотворчому мистецтву та розвитку в учнів художнього смаку. Використовуючи їх, учні можуть продемонструвати володіння темою уроку та набувати навички створення інтерактивних продуктів.

Окрім відеороликів, об'єктами цифрової творчості учнів можуть бути:

- карти понять (<https://www.mindmeister.com/>)
- комікси (<https://www.storyboardthat.com/>)
- блоги (<https://www.blogger.com/>)
- програми (<https://scratch.mit.edu/>)
- інфографіка (<https://www.canva.com/>)
- анотовані зображення (<https://www.thinglink.com/>)
- флеш-картки, власні тести тощо.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підвищенню якості викладання шкільного предмету «Образотворче мистецтво» значно сприяє розширення художнього смаку учнів за рахунок якісної та змістової реорганізації уроків образотворчого мистецтва в середній школі. Тип уроків образотворчого мистецтва може відрізнятися від загальноприйнятого дидактичного, оскільки уроки образотворчого мистецтва мають свою унікальність, належать до художньо-естетичного циклу та підвищують статус уроків образотворчого мистецтва за сучасних технологій та існуючого програмного забезпечення. Одна з характерних рис тем мистецького циклу полягає в тому, що візуальний контент потребує творчої роботи на кожному етапі, відео-аудіоматеріали з покроковою демонстрацією у вигляді презентації чи фотографії, щоб звук не заважав. Дистанційна мистецька освіта дозволяє за гнучким і комфортним графіком здобувати знання, виконувати домашні завдання у вільний час, використовувати ресурси Інтернету для реалізації власних проєктів, заохочувати родину до спільної творчості. В подальшому доцільним можна вважати дослідження самого процесу, що стає більш інтенсивним завдяки використанню віртуальних екскурсій в дистанційному навчанні, а також демонстрація результатів, що отримані під час активізації творчої свідомості учнів засобами віртуальних екскурсій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаврілова Л. Г. Теоретичні аспекти впровадження дистанційного навчання в Україні. Освітологічний дискурс. 2017. № 1-2. С. 168-182.
2. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва: методичний посібник / за ред. Н. С. Миропольської, О. А. Комаровської. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 160 с.
3. Зязюн І. А., Миропольська Н. Е., Хлебнікова Л. О. та інші. Виховання естетичної культури школярів. Київ: ІЗМН, 2018. 156 с.
4. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 412 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі: методичний посібник для вчителів. Київ: Шкільний світ, 2012. 128 с.
6. Пасічник О. В. Дистанційне навчання. Технічні особливості реалізації. Комп'ютер у школі та сім'ї: Науково-методичний журнал; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України. 2020. № 2. С. 14-17.
7. Савченко Н. С. В. О. Сухомлинський про роль естетичного виховання у процесі становлення особистості. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград, 2003. Вип. 52, Ч. 1. С. 209-213.



УДК 780.616.432.083.3.071.1(477)

Олександра ГАМОЛІЧ

НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтва)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарева Ю. В.

У статті розкрита наукова інтерпретація поняття креативність майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтовано важливість фахових компетенцій у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва, уточнено змістовні характеристики креативності як важливої якості майбутніх фахівців, одного з провідних факторів успішності викладача, який вміє креативно мислити, оновлювати освітнє середовище, відмовлятися від стереотипів, що є запорукою успіху у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: креативність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти висуває нові вимоги до підготовки студентів вищих навчальних закладів які полягають у тому, що необхідно розвивати такі здібності особистості, що найбільшою мірою розкривають її індивідуальність, самобутність і творчий потенціал, щоб бути затребуваним та конкурентоспроможним фахівцем. У сучасній мистецькій освіті креативність виступає як один з провідних факторів успішності викладача, важливим чинником розвитку особистості, яка вміє креативно мислити, оновлювати освітнє середовище, відмовлятися від стереотипів, що є запорукою успіху у подальшій професійній діяльності. Тому головною метою вищої мистецької освіти сьогодні стає підготовка компетентного, висококваліфікованого фахівця, який здатний не тільки застосовувати на практиці знання, вміння і навички з фахових дисциплін, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійне становлення креативної особистості, розвиток креативного мислення, умови для творчої реалізації особистості займають важливе місце у педагогічній теорії і практиці. Проблема креативності знайшла широке висвітлення у філософській, психолого-педагогічній, соціологічній, культурологічній, музикознавчій літературі у психолінгвістиці, валеології та ін. Загальнотеоретичні і методологічні основи розвитку креативності особистості розкриті у працях як вітчизняних дослідників (І. Волощук, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Клименко, Є. Лузік, С. Максименко, В. Роменець, О. Савченко та ін.), так і зарубіжних (Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, К. Роджерс, Е. Торренс, А. Крафт, Я. Пономарьов, М. Холодна, А. Хуторський та ін.). Філософські аспекти творчості були розглянуті у роботах І. Канта, М. Кагана, Б. Кедрова, К.-Г. Юнга, В. Соловйова, М. Хайдеггера та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Мета статті полягає в уточненні поняття креативність майбутніх учителів музичного мистецтва, його сутності, змістовних характеристик, особливостей, специфіки.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування креативності особистості є однією із вагомих проблем мистецької освіти. Вона відображає професійне становлення педагога-музиканта, що володіє фаховими компетентностями в обраній спеціальності, вміє імпровізувати та демонструвати творчий підхід у власній професійній діяльності.

Різномісна наукова інтерпретація цього поняття знаходиться у колі проблем творчості, креативного мислення, креативних здібностей особистості, креативних компетенцій та ін. У наукових джерелах термін «креативний» розглядається крізь призму поняття «творчий», а його походження зумовлюється латинським «creation», що означає творення.

Креативність є феноменом розвитку особистості, що призвело до різноаспектуальних інтерпретацій, пов'язаних із сутністю креативності та неоднозначності тлумачення терміну, який використовується для визначення різних явищ («творчість», «творча особистість», «обдарованість», «творчі здібності», «творча активність», «творчий потенціал» тощо).

Звертаючись до етимології слова «креативність» зазначимо, що «креатив» від англ. «creative» – творчий, той, що створюється. Тлумачний словник трактує «креативність» як творчу, спрямовану на створення, новаторську діяльність. Креативний – «здатний до вироблення нових, оригінальних ідей та їх втілення, спрямований на творчість» [1].

У словнику іншомовних слів «креативність» характеризує творчі інтенції особистості, готовність до формулювання, прийняття і створення принципово нових ідей та рішень, що відрізняються від традиційних або загальноприйнятих [7].

Аналіз наукової літератури підкреслив, що поняття «креативність» набуло значного поширення у ХХ столітті, коли в західній психології формується наука психологія творчості (creativity). Упровадження



експериментальних підходів у психологічних дослідженнях призводить до виділення окремих сторін творчої діяльності: вивчення творчих здібностей та інтелекту (К. Спірмен, Р. Кеттелл, Л. Терстоун); модель структури здібностей, методика дослідження інтелектуальних здібностей, дослідження коефіцієнтів обдарованості (Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен та інші).

Найчастіше трактування «креативність» розглядалось як синонім творчості та пов'язувалось із особливостями творчого процесу. Так, у філософському розумінні «креативність» розглядається як здатність до творчого мислення, що пов'язується із властивостями людей перетворювати природний та соціальний світ, а «творчість» - як вища форма розуміння креативності, яка притаманна всім рівням ієрархії буття і сприяє самозбереженню і відтворенню сущого за допомогою якісних трансформацій їх структур [1].

Найбільше поширення термін «креативність» отримало у психолого-педагогічній науці. Вперше термін увів психолог Д. Сімпсон, який «креативність» розуміє як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [1].

У психологічній енциклопедії «креативність» трактується як рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, є відносно стійкою характеристикою особистості [1, с. 220].

До основних ознак креативності науковці відносять: здатність до виявлення й формулювання проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування найрізноманітніших думок; здатність відповідати на подразники нестандартним способом; здатність вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; здатність розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Е. Торренс, характеризує креативність як загострене сприйняття недоліків, що охоплює вияв чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії тощо; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату. Вчений визначає основні параметри креативності: легкість (швидкість виконання тестових завдань), гнучкість (число переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей), оригінальність (оригінальність виконання завдань), точність (точність виконання завдань). Науковець наголошує, що інтелект і креативність утворюють єдине ціле та взаємопов'язані між собою.

Творчі прояви, за Р. Стернбергом, детермінуються основними чинниками: інтелектом як здібністю; знаннями; стилем мислення; індивідуальними рисами; мотивацією; зовнішнім середовищем. Для творчості, на думку автора, особливо важливі такі складові інтелекту: синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї [9].

Дж.Гілфорд вважав основою креативності дивергентне мислення, що у психології називають альтернативним, що відбувається усупереч причинно-наслідковим зв'язкам, а його основними властивостями є чутливість до протиріч, невизначеності, метафоричність, оригінальність [2, с. 448].

Важливими є визначення креативності з позиції гуманістичного підходу у дослідженнях американських психологів К.Роджерса та А.Маслоу. Відповідно до теорії креативної особистості А. Маслоу, креативність є установкою на самореалізацію особистості і її основою є мотивація, ціннісні орієнтири, особистісні якості. Науковець виокремлює такі типи креативності: креативність першого рівня (результат дії первинних мотивів), другого рівня (складних розумових процесів аналізу, систематизації й осмислення), інтегровану (поєднує два типи). Учений вважає, що креативність виявляється у всіх діях людини [6, с. 148].

Тотожної думки дотримується К. Роджерс, який характеризує «креативність» як здібність виявляти нові способи вирішення проблем і нові способи вираження ідей і підкреслює, що для формування креативності потрібні такі чинники: внутрішні умови творчої діяльності (відкритість новому досвіду, здатність до неординарних поєднань) і зовнішні (психологічна безпека і захищеність, визнання безумовної цінності індивіда, психологічна свобода самовираження [8, с. 76].

Багато вітчизняних дослідників зосереджували увагу на проблемі «креативної компетентності». На думку І. Зазюна, креативна компетентність, є складним особистісним утворенням, яке включає інтелектуальні, емоційні, моральні та інші набуті знання, уміння й навички, що дає змогу на принципово новому, інтегративному рівні переносити набуті компетентності з однієї сфери життєдіяльності в іншу, з метою досягнення принципово нового результату діяльності або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні. З огляду на вище викладене, завдання ВНЗ культурно-мистецького профілю полягає у виробленні адекватної технології формування креативної компетенції майбутніх фахівців культурно-дозвілєвої сфери, активізації їх творчого потенціалу під час навчально-виховного процесу відповідно до вимог сучасного соціуму [4].

Л. Калініна, досліджуючи теоретичні аспекти формування креативної компетентності студентів ВНЗ культури і мистецтв, зауважує, що креативна освіта є орієнтованою на розвиток творчих здібностей людини і закріплення в її професійній свідомості установок на пошук інновацій, аналіз проблем і варіантів



діяльності, мотивуюча самостійне осмислення дійсності, самопізнання власної індивідуальності, перетворення знань на потенціал мислення і саморозвитку. Креативна освіта характеризується такими ознаками, як системна побудова освітнього процесу, різноманітність методів навчання, збалансованість теоретичних знань і практичних навичок, орієнтованість освітніх технологій на розвиток креативного потенціалу, проблемність і безперервний розвиток знань, позитивна мотивація креативності [5].

О. Дубасенюк наголошує, що розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі вони оволодівають засобами творчості, і пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв'язання творчого завдання [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити такі узагальнення:

1. У психологічних дослідженнях «креативність» розглядається як процес творення чогось нового; її прояви завжди індивідуальні, а сам процес, механізм акту творчості – це суб'єктивний акт індивіду.

2. Творча особистість характеризується завзятістю у вирішенні тієї чи іншої задачі; оперуванням великим обсягом інформації, її інтенсивним використанням, проведенням аналогій, комбінуванням; гнучкістю розуму, широтою й оригінальністю мислення, критичним ставленням до власних ідей, незалежністю думок та оцінок; підвищеним прагненням до самовираження.

3. Креативні здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, від яких залежить успіх діяльності та створюється можливість для творчої самореалізації і розкриваються в процесі творчої діяльності в залежності від її характеру та умов навчання.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. На підставі аналізу висновків учених уточнемо визначення поняття «креативність» майбутніх учителів музичного мистецтва, під якою ми розуміємо динамічну якість особистості, що визначає її здатність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; креативність виявляється у мисленні, емоційно-вольових реакціях, діях і є необхідною умовою самореалізації особистості та вияву людиною власної індивідуальності; креативність характеризує спроможність впроваджувати нові, нестандартні, неординарні ідеї, здатність відмовитись від стереотипів, відображає внутрішню мотивацію до творчого самовираження та самореалізації. Формування креативності особистості – це глибинний процес внутрішніх кількісних і якісних змін її психологічних, інтелектуальних і духовних сил, що відбувається на основі активності індивіда й забезпечується його творчою самореалізацією.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. Психологія мышлення Москва : Прогресс, 1965. С. 443–456.
3. Дубасенюк О.А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14-40.
4. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнародної наук. конф. Харків: ХДПУ, 2000. – С.8-16.
5. Калініна, Л.В., Телешман, Ю.Б. (2020) Медіаосвітні технології у формуванні вмій 21 століття учнів старшої школи. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31259>
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Новый словарь иностранных слов. К. : Арії, 2008. – 672 с.
8. Роджерс К. К теории творчества : взгляд на психотерапию. Становление человека: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
9. Стернберг Р., Григоренко Е. Л. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. Основные современные концепции творчества и одаренности М. : «Молодая гвардия», 1976. – 177 с.

УДК 378.091.3:7

Дар'я ГОРІЄНКО

КАТЕГОРІЯ «АРТ-ТЕРАПІЯ» У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

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

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

Анотація. В статті проаналізовано наукову літературу щодо визначення категорії «арт-терапія» та особливостей застосування арт-терапевтичних технік в системі підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Актуалізовано доцільність і своєчасність звернення до проблеми впровадження у



систему мистецько-педагогічної освіти нових освітніх програм, спрямованих на отримання майбутніми фахівцями арт-терапевтичних компетенцій.

Ключові слова: арт-терапія, творчість через мистецтво, самовираження у мистецтві, психоемоційне здоров'я, гармонізація особистості.

Постановка проблеми. На сучасному етапі оновлення системи вищої мистецько-педагогічної освіти згідно сьогоденним викликам, категорія «арт-терапія» виступає інноваційним видом соціокультурної діяльності, спрямованою на відновлення ментального здоров'я українців в умовах війни та повоєнних часів. Основною метою арт-терапевтичної діяльності через мистецтво є подолання комунікативного, культурного та соціального відчуження дітей та дорослих, викликаного обставинами війни, реабілітація негативних станів людини, допомога в творчій самореалізації та створення комфортного середовища для розвитку і особистісного зростання дітей та дорослих.

Доцільно зауважити, що одним із найефективніших засобів гармонізації особистісного розвитку є мистецтво, застосування якого з терапевтичною метою знаходить втілення в арт-терапевтичній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальність і ефективність використання різних видів арт-терапії у навчально-виховному процесі ЗЗСО та мистецькій педагогіці з метою подолання психоемоційних проблем, відновлення метального здоров'я особистості, її самовираження і самопізнання підтверджується широким спектром наукових праць, присвячених музикотерапії (Л. Гаврилова, Н. Євстигнеєва, А. Зайцева, І. Зязюн, Г. Падалка, Е. Куцин, Г. Побережна, А. Растрігіна, Т. Строгаль та ін.); ізотерапії (О. Вознесенська, О. Деркач, А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко та ін.), танцювально-рухової терапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, І. Вольпер, В. Паробій, І. Шептун та ін.), бібліотерапії (Ю. Дрешер, Т. Ключенко, В. Мурашевський, В. Мясичев, В. Невський, М. Рубакін та ін.), пісочної терапії (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, М. Кисельова, Л. Лебедева, Н. Маковецька, Н. Сакович, Л. Шик, Н. Юрченко та ін.), лялькотерапії (Н. Зинов'єва, І. Медведева, Н. Михайлова, О. Федій, Т. Шишова, та ін.), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнецов, І. Вачков, А. Гнезділов, Д. Соколов, О. Тихонова та ін.) тощо.

Аналіз сучасних наукових праць свідчить про доцільність застосування зазначених вище технік у мистецькій педагогіці. Водночас проблема впровадження арт-терапевтичних методів у розвивально-освітнє мистецько-педагогічне середовище наразі все ще відкрите для наукового пошуку й потребує глибокого переосмислення та практичного вирішення з огляду на виклики сьогодення.

Мета статті є визначення сутності категорії «арт-терапія» у науковому дискурсі сучасної мистецької педагогіки та обґрунтування особливостей застосування різноманітних арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності майбутніх фахівців мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія є унікальним напрямом, який сформувався на межі поєднання мистецтва та терапії. За допомогою мистецтва кожна людина має можливість виразити свої переживання, почуття та емоції невербальним способом, крім цього широке використання малюнкових методик дозволяє розкрити великий спектр переживань через роботу із підсвідомим. За рахунок цього, арт-терапія дозволяє використовувати методичний матеріал не тільки як терапевтичний, а і як діагностичний [2, с. 56]. Термін «арт-терапія» складається з двох частин: арт (лат. – ars, англ. і франц. – art, італ. – arte) і в перекладі на українську мову означає “мистецтво” та терапія (англ. Thearpiа – догляд, турбота, лікування). Тобто, феномен арт-терапія у перекладі означає лікування мистецтвом [3, с. 86].

Мистецтво – це душа і мова культури, форма її самосвідомості, адже за допомогою мистецтва, особистість усвідомлює світ і себе у ньому. Зі здатністю до художньої творчості, гармонізації й удосконалення всього суцього пов'язаний перехід людини зі світу природи у світ культури. Перші спроби наукового осмислення механізму впливу мистецтва на людину були зроблені у XVII ст., а експериментальні дослідження у кінці XIX – початку XX ст. Зокрема, спеціальні дослідження учених В. Бехтерева, І. Догеля, І. Сеченова, Г. Шипуліна та ін.

Терапія за допомогою мистецтва виникла в 30-х роках XX століття. Уперше термін «арт-терапія» запровадив англійський лікар і художник Адріан Гілл у 1938 р. в описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях й та незабаром це поняття отримало широке розповсюдження. На його думку, завдяки можливості створювати нові образи людина відволікається від переживань з приводу своїх фізичних вад і зосереджує увагу саме на тому, що допомагає їй звільнитися від страждань [8, с. 217]. У такому контексті поняття «арт-терапія» розуміється як це психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості.

Стрімкий розвиток арт-терапії розпочався у другій половині XX століття в європейських країнах. В Україні арт-терапія поки що перебуває в процесі становлення. У 2003 році у м. Києві заснована суспільна організація «Арт-терапевтична асоціація», основною метою якої є науково-просвітницька діяльність, сприяння розвитку та впровадженню арт-терапевтичних методів в Україні [5, с.21].

Аналіз наукової літератури свідчить, що існують різні погляди на визначення самого терміну арт-терапія. М. Кисельова, зокрема, визначає арт-терапію як «метод, пов'язаний з розкриттям творчого



потенціалу індивіда, звільненням його прихованих енергетичних резервів, знаходженням ним оптимальних способів вирішення своїх проблем» [4, с. 7].

Сучасний науковець С. Гончаренко потрактує арт-терапію як «динамічну систему взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його зображувальної творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) в так званому «фасилітуючому» (від. фр. *faciliter* – полегшувати) арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо» [2, с. 36].

В енциклопедії освіти арт-терапія визначається як «лікувально-профілактична й корекційна діяльність з використанням мистецтва; складова психотерапії, складний синтез галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки» [3, с. 29].

Слід зауважити, що науковець О. Федій вважає, що основними інструментами арт-терапії є засоби, зумовлені видами мистецтва: малюнок (терапія образотворчим мистецтвом), гра (ігротерапія), казка (казкотерапія), пісок (пісочна терапія), лялька (лялькотерапія) тощо. Адже, арт-терапія, як визначальна складова естетотерапії, є «системою психолого-педагогічних впливів, яка базується на використанні мистецьких засобів у навчально-виховному процесі з метою подолання негативних емоційно-чуттєвих станів та створення особливих умов у освітньому просторі для творчого розвитку особистості» [9, с. 162].

Доцільно відміти, що в наш час відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності

На думку Л. Лебедевої, педагогічний напрям арт-терапії має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість, а також пов'язаний зі зміцненням психічного здоров'я дитини й виконує здебільшого профілактичні та корекційні функції [7, с. 28]. Науковиця вважає, що особливість використання арт-терапевтичних методик у педагогічній практиці сучасної школи як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання і виховання полягає у розв'язанні низки психолого-педагогічних завдань: діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних. Вважаємо за доцільне більш повно розкрити сутність цих завдань у контексті навчально-виховного процесу початкової школи.

Сучасний науковець О. Деркач, вивчаючи проблему використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності вчителя початкових класів, акцентує увагу на актуальності питання адаптації першокласників до умов навчально-виховного процесу школи засобами арт-терапії. Важко не погодитися з тим, що контроль за процесом адаптації учнів перших класів до шкільного життя здійснюється як з боку шкільного психолога, так і вчителя. О. Деркач визначає, що результатами шкільної дезадаптації є труднощі в навчанні аж до стійкої неуспішності; ускладнення стосунків з однокласниками чи вчителями; небажання ходити до школи; симптоми соматичних захворювань (головний біль, біль у животі, порушення сну, апетиту, гнітючий настрій, підвищена стомлюваність тощо); емоційні порушення, що проявляються у зниженні товариськості, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості та збільшенні показників емоційної збудливості, тривожності, нейротизму, а також неуважності на уроках, нездатності до тривалого зосередження [6, с. 75].

Суттєвою перевагою використання проєктивних графічних тестів, на думку Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, є поліваріантність таких завдань. Науковиця відмічає, що на сьогодні існує ряд так званих вільних та нетрадиційних тематичних тестів-малюнків, що пов'язані із деякою символізацією тих чи інших психічних процесів (наприклад, темами для вільних тестів можуть бути: «Вільний малюнок», «Мій настрій», «Малюнок із закритими очима», «Танець на папері», «Карта життя» тощо) [5, с. 21-23].

А. Растрігіна наголошує, що музичне мистецтво, володіючи надпотужним комунікаційним потенціалом й будучи дієвим засобом міжособистісного духовно-творчого спілкування, має необмежені можливості задля корекції психоемоційних станів людини, підкреслюючи нагальну потребу в удосконаленні підготовки майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти на предмет набуття навичок психолого-педагогічної допомоги як дітям, так і дорослим, які отримали психоемоційну травму в умовах воєнних дій, [10, с.73]. Тож, проблема застосування арт-комунікаційних технологій у системі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта залишається відкритою для наукового пошуку. Доцільність звернення до зазначеної проблематики підсилюється й тим, що на момент закінчення війни майбутній педагог-музикант має бути озброєний арсеналом знань та способів дій задля подолання посттравматичного синдрому, пов'язаного з травмами воєнного часу засобами мистецтва. І це стосується не тільки тих, хто навчається, емоційне вигорання на тлі війни притаманне й фахівцям освітньої галузі, спричинене значним емоційним та інтелектуальним навантаженням [10, с.75].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведений аналіз сучасної наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що арт-терапія є одним із перспективних методів відновлення та підтримки психоемоційного здоров'я дітей і дорослих, а також підґрунтям для їх творчого саморозвитку й самоствердження. Так, застосування арт-терапевтичних технологій, до прикладу,



майбутніми фахівцями-музикантами у власній музично-педагогічній діяльності сприятиме налагодженню міжособистісних стосунків в освітньо-виховному середовищі ЗЗСО, виконуватиме свою оздоровчу функцію, особливо в умовах війни та повоєнних часів. Адже, арт-терапія апелює до внутрішніх ресурсів особистості, які міцно пов'язані з його творчими можливостями й самовираженням через музичне мистецтво, що впливає на подолання посттравматичного синдрому та самопочуття вихованців в умовах війни та гармонізацію їх внутрішнього світу.

Таким чином, актуалізація проблеми застосування арт-терапії як в системі загальної шкільної, так і мистецько-педагогічної освіти, сьогодні є дійсно на часі. Оскільки, це пов'язано з нагальною необхідністю відновлення психоемоційного здоров'я дітей через мистецтво, а відтак, упровадження у систему підготовки майбутніх фахівців нових фахово спрямованих дисциплін, орієнтованих на набуття студентами арт-терапевтичних компетенцій та здатності до їх застосування на практиці. На нашу думку, це значно підвищить ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців мистецького спрямування та їхню затребуваність у сучасному соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вознесенська О. Особистісний розвиток студентів засобами арт-терапії: відповідальність системи освіти. 2009. № 1. С. 2-3.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кисельова М. В. Арт-терапія у роботі з дітьми: Січ. 2006. 160 с.
5. Заніздра Н.О., Заніздра В.В. Напрями сучасного мовознавства. *Вісник КДПУ. Гуманітарні науки*. 2008. Випуск 2/2008 (49). Част.1. С.21-24.
6. Зазюн І.А. Світоглядні пріоритети педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. у 2-х част. Ч-1 / редкол.: І.А. Зазюн та ін. Київ-Вінниця: ДОВ, 2002. С.75-84.
7. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27-34.
8. Рудестам К. Групова психотерапія. 1999. 384 с.
9. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: [монографія]. Полтава: ПНПУ, 2009. 404 с.
10. Растригіна А. Арт-комунікації в музично-педагогічній освіті: до постановки проблеми. *Теорія та практика мистецької освіти у цивілізаційних викликах сьогодення*. Ред.-упор. З. Гнатів, Т. Медвідь. Дрогобич. 2023. С. 72-79.

УДК 37.018.54:78]:37.014.68(045)

Андрій ГРЕБЕНЧУКОВ

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ – СКРИПАЛІВ В КЛАСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТУ

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

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

Анотація. *Стаття розглядає ключову роль батьків у процесі навчання дитини грати на скрипці. Обговорюються дві основні теми: інформаційна підтримка та активне залучення батьків до навчального процесу. Автор акцентує увагу на необхідності регулярного консультування з питань вибору інструмента, репертуару та рекомендацій щодо домашніх занять.*

Ключові слова: скрипка, учні початківці, школа, інструмент, педагог, навчання, батьки

Вступ. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що кожного року в музичних школах та академіях розпочинають навчання сотні молодих скрипальських талантів. Щоб вони могли досягти своєї повної потенційної майстерності, необхідний чіткий розуміння та методичний підхід до технічних аспектів гри на скрипці.

Робота в класі спеціального інструменту (скрипки) з учнями-початківцями має свої особливості. Перший рік навчання – це фундамент для подальшої успішної гри на інструменті, тому основний акцент слід робити на правильному вивченні базових елементів.

Науковий інтерес до теми технічних аспектів гри на скрипці налічує понад століття історії. Відомі педагоги, виконавці та теоретики присвятили цій темі значний об'єм роботи.

Отакар Ševčík – один з перших педагогів, який систематизував технічні вправи для скрипалів. Його «Школа техніки» для скрипки вважається фундаментальною працею з питань техніки гри на цьому інструменті [3, с.43-51].

Carl Flesch – автор «Школи скрипки», в якій детально розглядаються питання техніки гри. Він також розробив систему вправ для розвитку інтонування та технічних навичок.

Ivan Galamian – в його книзі «Принципи гри на скрипці» акцентується увага на комбінації традиційних і новаторських методів навчання.



Paul Rolland і його «Учень скрипаль: підхід до викладання» акцентують увагу на фізіологічних аспектах гри, допомагаючи учням рухатися ефективніше та економічніше [1, с.158].

У XXI столітті багато педагогів та виконавців, таких як Simon Fischer, продовжують вивчення техніки гри на скрипці, розробляючи нові методики та підходи.

Відзначимо також численні наукові конференції, семінари та майстер-класи, присвячені даній темі, що проводяться регулярно у різних країнах світу. На цих заходах обговорюються нові методики, дослідження та підходи до навчання гри на скрипці.

Тема технічних аспектів гри на скрипці завжди залишалася в центрі уваги в музичній педагогіці, і існує велика кількість вивчених матеріалів та досліджень, які можуть бути корисними для сучасних педагогів та учнів.

Метою статті є висвітлення позитивної ролі батьків у процесі навчання дитини гри на скрипці та шляхи формування ключових елементів техніки гри на скрипці, їх вплив на музичне виконавство та освітній процес, а також рекомендації для педагогів щодо оптимальних методів навчання.

Навчання гри на скрипці відоме своєю складністю та потребою в специфічних педагогічних підходах. Початковий етап навчання вимагає особливої уваги до методології, технічних навичок та мотивації учнів.

1. Методологічні підходи до навчання гри на скрипці. Музична освіта, а зокрема навчання гри на скрипці, давно була предметом інтересу для педагогів. Існує декілька методологічних підходів до цього процесу, які відрізняються за пріоритетами, методами та педагогічною філософією [4, с.351].

1)Сузукі-метод: Метод був розроблений японським віолончелистом Шінічі Сузукі, який вважав, що музичні здібності можуть розвиватися аналогічно до природного процесу вивчення рідної мови.

Методика: Учень, спершу слухає музичні твори, потім імітує їх, а пізніше відтворює самостійно.

Роль батьків: Вони активно залучені в процес навчання, служачи підтримкою та допомогою в практиці.

Групові заняття: Центральне місце в методі посідає групова практика, яка має на меті стимулювання навчання через соціальну взаємодію.

2)Традиційний метод: Цей підхід заснований на систематичному навчанні, де технічні навички та музична грамотність розвиваються паралельно.

Методика: З самого початку учні навчаються читати ноти, одночасно освоюючи базові технічні навички гри на скрипці.

Технічні вправи: Система технічних вправ включає ряд задач для розвитку лівої руки, правильного використання смичка, інтонування тощо.

Репертуар: Традиційно, учні вивчають відомі п'єси, етюди, скеровані на конкретний розвиток певних навичок.

3)Диференційований підхід: Центральна концепція – кожний учень унікальний із своїми фізичними, психологічними та соціальними особливостями.

Методика: Навчання адаптується під конкретного учня, його потреби, можливості та інтереси.

Індивідуальний підхід: Враховуються особливості темпу навчання, фізичні характеристики (наприклад, форма руки або пальців), мотивація.

Адаптація матеріалу: Вчитель вибирає або модифікує навчальний матеріал таким чином, щоб він відповідав індивідуальним потребам учня.

Важливо зазначити, що незалежно від обраного педагогічного підходу, успіх у навчанні гри на скрипці в значній мірі залежить від взаємодії між учителем, учнем і, у випадку молодших дітей, батьками.

2. Технічні аспекти навчання. Техніка гри на скрипці – це комплекс фізичних навичок, які дозволяють виконавцю контролювати інструмент і долати технічні труднощі. Освоєння техніки скрипки вимагає глибокого розуміння ергономіки, анатомії рухів і особливостей інструмента [5, с.45-49].

1)Правильне тримання скрипки:

-Тримання голови: Скрипка повинна опиратися на підборіддя та ліве плече. Необхідно уникати надмірного напруження.

-Позиція скрипки: Інструмент повинен мати невеликий нахил до землі, при цьому гриф повинен бути спрямований дещо вліво.

2)Тримання смичка:

-Правильний захват: Більшість педагогів рекомендує «французький» або «російський» захват смичка.

-Використання пальців: Палець працює як амортизатор, він регулює тиск на струни, допомагає контролювати звук.

3)Техніка лівої руки:

-Позиція руки: Зап'ясток повинно бути рівним, пальці розташовані над струнами в звивистій формі.

-Виконання двохзвуків, акордів, флажолетів: Вимагає особливої техніки розташування та натиску пальців.

4)Техніка правої руки:

-Артикуляція смичком: Як вести смичок – прямо, без відхилень вбік.



-Різні види ведення смичка: Стаккато, легато, спіцкато, флотандо та інші.

5)Інтонування:

-Розвиток слухової уваги: учень повинен відчувати та розпізнавати невірні зіграні звуки.

-Використання допоміжних засобів: тюнери, метрономи.

6)Шкала та арпеджіо:

-Основа техніки гри на будь-якому інструменті. Регулярна практика шкал та арпеджіо сприяє розвитку пальців, покращенню інтонування та координації між руками.

7)Технічні вправи:

-Етюди та вправи, розроблені для розвитку конкретних навичок. Відомі педагоги та виконавці, такі як Шрадєк, Кайзер, Фьорр, розробили велику кількість матеріалів, спрямованих на вирішення конкретних технічних завдань.

Необхідно враховувати індивідуальні особливості та потреби кожного учня. Деякі учні можуть потребувати більше часу на роботу над шкалами або двохзвуками, тоді як інші можуть мати труднощі з артикуляцією смичком. Педагог повинен відстежувати прогрес учня та регульовано адаптувати програму навчання.

Технічні навички вимагають регулярних та систематичних занять. Щоб досягти високого рівня майстерності, учню потрібно присвятити значний час роботі над базовими аспектами техніки гри на скрипці. Важливо розуміти, що кожен аспект, згаданий у цій статті, є лише частиною загальної картини, і тільки гармонійне поєднання всіх елементів техніки може забезпечити успіх у виконанні.

3. Мотиваційний аспект. Мотивація є ключовим фактором у вивченні будь-якого предмета чи навички, зокрема гри на музичному інструменті. Підтримка та розвиток мотивації учнів у процесі навчання гри на скрипці має вирішальне значення для їх успіху та прогресу [1, с.125-127].

1)Вибір репертуару:

-Індивідуальний підхід: На ранніх етапах навчання доречно пропонувати учням п'єси, які відповідають їх інтересам та музичним смакам. Це може бути класичний репертуар, популярна музика чи народні мелодії. Вибір п'єс, що відповідають емоційному стану і віковим особливостям учнів, може заохочувати їх до регулярної практики.

-Різноманітність: Пропонуючи учням різні музичні стилі та жанри, педагог може стимулювати їхній інтерес і допомогти розширити музичний горизонт.

2)Концертна діяльність:

-Сценічний досвід: Участь у шкільних концертах та конкурсах дає можливість учням демонструвати свої досягнення, отримувати відгуки та переживати радість від виконання.

-Соціальне взаємодія: Майстер-класи та групові заняття сприяють взаємному обміну досвідом, а також створюють чуттєвий колективний досвід.

3)Педагогічна підтримка:

-Позитивне навчальне середовище: Емоційний клімат на уроках має значний вплив на мотивацію учнів. Відкритий діалог, підтримка, заохочення, терплячий та співчутливий підхід до кожного учня сприяють розвитку їхнього внутрішнього бажання вчитися.

-Відзнання досягнень: Визнання зусиль та досягнень учня, навіть найменших, може служити потужним стимулом для подальшого розвитку.

У підсумку, врахування мотиваційних аспектів у процесі навчання гри на скрипці є ключем до підтримки та розвитку учнівської зацікавленості та відданості.

4.Взаємодія з батьками у процесі навчання гри на скрипці. Батьки відіграють важливу роль у процесі навчання дитини грати на музичному інструменті. Їх підтримка, зацікавленість та участь можуть стати суттєвим допоміжним фактором у успіху дитини. Отже, ефективна взаємодія педагога і батьків є вкрай важливою.

1)Інформаційна підтримка:

-Консультації: Педагог має регулярно консультивати батьків з питань, пов'язаних з навчанням: вибору скрипки, струн, смичка, підбору літератури, репертуару, а також рекомендацій щодо регулярності та тривалості домашніх занять.

-Звітність: Забезпечення зворотного зв'язку про прогрес учня, його досягнення та потреби може допомогти батькам більше взаємодіяти та підтримувати дитину.

2)Залучення до процесу навчання:

-Спільні прослуховування: Залучення батьків до прослуховування музичних записів разом з дитиною може бути не тільки корисним для музичного розвитку учня, але і сприяти спільному проведенню часу, розвитку естетичних смаків та культурного обговорення.

-Участь у домашніх репетиціях: Батьки можуть допомагати у створенні комфортних умов для домашніх репетицій, встановлювати ритм роботи, а іноді і служити «аудиторією», що мотивує дитину до вдосконалення виконавських навичок.



Висновки. Робота з початківцями у класі скрипки вимагає індивідуального підходу, систематичності та терпіння. Правильно підібрані методики, технічні вправи, мотивація та підтримка батьків можуть зробити процес навчання продуктивним та захоплюючим для учнів.

Окрім того, стаття підкреслює важливість спільного прослуховування музичних записів та участі батьків у домашніх репетиціях. Висновок статті підкреслює, що активна участь та підтримка батьків може значно підсилити мотивацію та відданість учня у процесі вивчення музичного інструменту.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування. – М.: – Львів: Галицька видавнича спілка, 2013. – 298с.
2. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.
3. Буханевич, В. В. Забезпечення гедоністичного компонента як умова інтенсивного навчання скрипалів-початківців. Наукові записки. -Педагогіка, 2019. - № 142. – с.43-51.
4. Василевич М.О. Формування досвіду сценічної витримки виконавців інструменталістів у системі професійної мистецької освіти // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. – Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: 2016. – 751 с.
5. Завалко К.В. Інноваційні концепції музичного виховання Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук праць. – Вип.11 (16). – К. :НПУ, 2011. – С. 45-49.

УДК 37.015.31:7(045)

Олена ДЕМЕЦЬКА

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ТА ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ У ШКОЛЯРІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

Анотація: У статті розглядаються специфіка розвитку творчого мислення та художнього конструювання у школярів на заняттях з мистецтва.

Ключові слова: творче мислення, художнє конструювання, мистецтво.

Постановка проблеми. Розвиток творчого мислення та художнього конструювання тісно пов'язані між собою, і переплетені один з одним. Розвиток таких якостей може надати дітям впевненості в собі, якісно засвоїти знання з конструювання, макетування та креслення, обробки різноманітних матеріалів, а також удосконалити свої творчі здібності, естетичний смак тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури з проблем творчості, яка останнім часом вже виділилась в самостійний напрям в психології, педагогіці, філософії та інших науках, дає змогу зробити висновок про те, що для здійснення соціально-економічних перетворень людині необхідно оволодіти творчими вміннями як інструментарієм не тільки у професійній діяльності, а й у повсякденному житті [5].

У багатьох галузях сучасного виробництва все гостріше відчувається необхідність у спеціалістах, здатних творчо мислити, постійно шукати нові шляхи вирішення естетичних якостей виробу, раціоналізувати, винаходити. Вчити цьому належить з раннього віку, прищеплюючи потяг до творчості. А тому у загальноосвітніх школах учнів знайомлять з різними видами образотворчого мистецтва, дають їм знання елементарних основ рисунка, живопису, ліплення, дизайну тощо.

Мета статті. Висвітлити специфіку розвитку творчого мислення та художнього конструювання у школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Акт пізнання носить експериментальний і інструментальний характер. Людське мислення по своїй природі цілеспрямоване, тому що виходить з даної йому в досвіді ситуації й прагне розв'язати поставлену цією ситуацією проблему. Але поштовх до мислення може дати тільки ситуація, різні елементи якої активно несумісні один з одним. Проблема в тому, що мислення не тільки наслідок, але й продукт досвіду. Його робота над конкретною ситуацією ускладнена тим, що мислення має справу не тільки з матеріалом цієї ситуації, але й з накопиченими в досвіді упередженими думками й готовими припущеннями. Цей комплекс соціально обумовлених неправильних і непомилкових навичок мислення, симпатій і антипатій, традиційних представлень про поняття і є культура. У визначенні Джон Дьюї, культура як умова життя в суспільстві значно ускладнює основи, на яких спілкуються й існують люди. Завдання аналізу чого мислення – перетягнути цей комплекс із метою встановити, якого роду культура настільки вільна сама в собі, що породжує політ, волю в якості свого супутника і слідства [2].

Згідно теорії Дж. Дьюї, в творчому мисленні виділяється п'ять стадій: 1 – окреслення завдання; 2 – аналіз; 3 – висунення гіпотез; 4 – обговорення; 5 – оцінка рішення.



У моделі творчого процесу головна роль відводиться мисленню, але стадія висунення гіпотез передбачає необхідність залучення уяви [6]. Образи творчої уяви створюються за допомогою різних прийомів, методів. Перетворення матеріалу в уяві підкоряється певним законам, що виражають його особливості. Для уяви характерні певні процеси, які включають елементи наочності. Так, операцією узагальнення при створенні образу уяви виступає операція типізації.

Типізація як специфічне узагальнення полягає в створенні складного, цілісного образу, що носить синтетичний характер. Наприклад, існують професійні образи робочого, лікаря і т.д.

Прийомам уяви є і комбінування, що є підбором і з'єднанням певних рис предметів або явищ. Комбінування це не просте механічне поєднання початкових елементів, а об'єднання їх по конкретній логічній схемі. Основою для комбінування є досвід людини.

Наступним істотним способом створення творчих образів є акцентування, підкреслення певних рис, ознак, сторін, властивостей, їх перебільшення або зменшення. Класичним прикладом є шарж, карикатура.

Певне значення в діяльності уяви має і прийом реконструкції, коли по частині, ознаці, властивості «домислюється» цілісна структура образу.

Рекомендується особливу увагу звернути на розвиток таких здібностей і вмінь, що розвивають уяву:

- використовувати замітники предметів;
- здійснювати «опредмечування» невизначеного об'єкта;
- створювати образи на основі словесного опису або неповного словесного зображення;
- оперувати уявними образами простих багатовимірних об'єктів (просторова уява);
- підпорядковувати власну уяву певному задумові, створювати і послідовно реалізовувати план цього задуму.

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки – кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Гнучкість думки – здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу. Оригінальність – здатність до генерацій ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Допитливість – здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Виділяють такі принципи розвитку уяви:

1. Перед тим як приступити до розвитку творчої діяльності, слід сформувати в них необхідні для цього речові та мисленні навички.
2. Нові поняття повинні вводитись тільки в знайомому змісті.
3. Зміст розвиваючих технік повинен орієнтуватися на особистості дитини і її взаємодії з іншими дітьми.
4. В центрі уваги повинно бути оволодіння смислом поняття, а не правилами граматики.
5. Слід вчити дитину шукати рішення, враховуючи перш за все ймовірні наслідки, а не абсолютні переваги.
6. Стимулювати дітей до виказування власних ідей з приводу вирішуваної проблеми.

Думки вищевказаних дослідників показують, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними способами. До таких способів належать: виділення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, ставлення запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування.

Отже, підвівши певні підсумки можна зазначити, що усяка діяльність людини, результатом якої є не відтворення колишніх у його досвіді вражень і дій, а створення нових образів або дій; буде належати до творчої діяльності. Цю творчу діяльність можна назвати уявою. Звичайно під уявою мається на увазі все те, що не реально, що не відповідає дійсності. На ділі ж уява як основа усякої творчої діяльності однаково виявляється у всіх рішучих сторонах культурного життя, роблячи можливим художню, наукову і технічну творчість.

Необхідною умовою розвитку творчої уяви дітей є включення суб'єкта в активні форми діяльності і, насамперед, предметно – творчої. Образотворча діяльність може бути успішно використана в розвитку творчої уяви в дітей.

Усі необхідні якості уяви (широта, довільність, стійкість, яскравість, оригінальність) виникають не спонтанно, а за умови систематичного впливу з боку дорослих. Розвиваючи уяву з раннього дитинства, ми не тільки удосконалюємо пізнавальні процеси і здатність до творчості, але і формуємо особистість дитини.

Л. В. Бабенко, Т. М. Стрітьєвич, Т. В. Фурсикова зазначають, що творче конструктивне мислення людини це основа її об'ємно-просторового бачення навколишнього [1].

В. П. Кутішенко вважає, що становлення людини передбачає діалектичну взаємодію двох видів розвитку – натурального і соціального. Головним новоутворенням перехідного віку є те, що в драму



розвитку вступає новий, якісно своєрідний чинник – особистість самого підлітка. Соціальний розвиток, який призводить до утворення особистості, здобуває в самосвідомості опору для свого подальшого розвитку [3].

Цей віковий період особливо плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Важливою ознакою абстрактного мислення є використання понять, що забезпечує усвідомлення особливостей перебігу думки у процесі власної пізнавальної активності.

Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язувань; пізнавальних завдань. На відміну від молодшого школяра він починає аналіз завдань зі з'ясування можливих відношень у наявних даних, висуває різні припущення про їх зв'язок, а потім перевіряє їх. У підлітка розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування мислительних завдань. Мислення на рівні формальних операцій передбачає вміння формулювати, перевіряти та оцінювати гіпотези, маніпулювати не тільки відомими фактами, які можна перевірити, а й думками, які суперечать наявним знанням. Це розвиває здатність підлітків планувати і передбачати.

Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здібностей:

- врахування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язку проблеми;
- продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу;
- об'єднання і розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом (якщо є X, то відбудеться Y).

Важливою ознакою розвитку мислення, що розкривається саме в підлітковому віці, є схильність до експериментування, яка полягає в небажанні все приймати на віру. Підлітки виявляють широкі пізнавальні інтереси, пов'язані з прагненням усе самостійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань, думок. На останньому рубежі цього вікового періоду таке бажання дещо згасає, з'являється більше довіри до досвіду інших, яка ґрунтується на раціональному ставленні до її джерела.

Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність, гнучкість.

До загальних ознак творчого характеру мислення належать:

- 1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відрізняються від звичних;
- 2) певна кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;
- 3) сприйнятливості до проблем, чутливості до суттєвого;
- 4) здійснення розумових дій доцільно, а не випадково;
- 5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;
- 6) гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи бар'єр минулого досвіду;
- 7) 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.

Розвитку мислення підлітків сприяють сформульовані керівником 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 і самостійних міркувань [7].

У сучасному художньому проектуванні застосовуються дві спеціальні проектні мови, пов'язані з творчим пошуком якнайкращого рішення проектною задачі. Це мова проектною графіки і мова об'ємного проектування – макетування і моделювання.

В процесі розробки проекту графічні і макетні роботи тісно переплітаються. Проектна думка, як правило, визріває перш за все в ескізах, начерках, після чого з'являється можливість перевести її в об'ємно-пластичну форму.

У художньому конструюванні виготовлення моделей (макетів) практикується на всіх основних етапах розробки виробу. Залежно від функціонального призначення і складності об'ємно-просторової будови виробу визначається матеріал і технологія виготовлення моделей.

У різних галузях промисловості процес проектування нової продукції і окремі його етапи мають свої особливості. Відповідно різне місце в цьому процесі займає і моделювання. В деяких випадках воно може бути завершальним етапом проектування, в других – проміжним, в третіх – багато разів повторюваною стадією. Моделі пошукового характеру можуть виконуватися і на самому початку проектування при виборі варіанту зовнішньої форми нового виробу.



Матеріали і інструменти: папір щільний; картон; ножиці; скальпель; металева лінійка; олівець; гумка; клей; косинці з кутами 30, 45 і 60°; лекало; циркуль креслярський.

Макети можна створювати з пластиліну, картону, тих матеріалів, які найбільш пластичні.

Кращим матеріалом для роботи і в домашніх умовах, і в майстерні вважається папір (картон). Це дешевий і завжди доступний матеріал, з якого можна зробити модель будь-якої складності. Папір повинен бути креслярським або рисувальним. Він володіє великою щільністю і тому зручний в роботі. Від якості паперу багато в чому залежить зовнішній вигляд моделі. Хороший папір не повинен ворситися при терті його гумкою, переламуватися при перегині.

Папір і картон – дуже зручні матеріали для пошукової роботи, але мають свої недоліки.

Якщо в процесі роботи над макетом в пластиліні можна вносити корективи, то виконуючи макет з паперу або картону це зробити неможливо.

Модель з картону можна пофарбувати гуашшю, темперою і навіть масляною фарбою, заздалегідь обробивши її масляними грунтами або прооліфивши двічі. Для початкових вправ по виготовленню моделей потрібно виконувати невеликі за розміром і нескладні за формою і конструкцією виробу. Спочатку за кресленнями виконується викрійка (розгортка), по можливості суцільно кроєна, корпусу моделі, а потім деталей. Після цього збирають всю модель.

У пошукових моделях краще всього користуватися гумовим клеєм. Він не бруднить папір, і у разі помилки можна легко розклеїти модель або деталь без всяких ускладнень і знову склеїти.

На вигинах обов'язково потрібно злегка підрізати скальпелем і папір, і картон, щоб грані були чіткі. Не можна забувати і про клапани, за рахунок яких склеюватимуться стики.

Зрозуміло, в такому матеріалі, як папір (картон), важко передати все до дрібниці, кожен деталь, кожен профіль. Все це буде узагальнено, а деякі деталі навіть умовно виражені, але образ виробу, пропорції будуть обов'язково відбиті.

Художня робота з папером, як вид декоративно-прикладної діяльності, являється найбільш доступною для творчості будь-якого віку. В сучасних умовах технократичного підходу до навчання та виховання підростаючого покоління, коли діти на кожному кроці зустрічаються з механічними іграшками, коли вони, замість того, щоб грати, звикають до того, щоб їх забавляли, художньо-трудова діяльність в процесі роботи з паперам дає змогу зробити співвідношення елементів дитячої гри з елементами праці, і тим самим дає вплив на розвиток творчої ініціативи та винахідливості. Мистецтво виконання доробок та художніх виробів з паперу допоможе в подальшій творчій діяльності учнів використовувати знання, вміння та навички роботи в інших видах декоративно-прикладного мистецтва.

Художні вироби з паперу з давніх-давен зустрічаються в народному мистецтві різних країн. В останній час зросло значення паперу як зображуваного матеріалу в декоративно-прикладному, декораційному мистецтві, в дизайні та архітектурному моделюванні.

Вивчення основ різних паперових технік дозволяє освоїти велику розмаїтість і багатство художніх засобів, способів зображення і технічних прийомів створення художньо-декоративних виробів з паперу.

Як вид декоративного мистецтва, робота з папером дає можливість активніше розвивати естетичні почуття і прилучати до просвітньої праці за законами краси і гармонії, формувати потреба до художньої творчості.

За методичними розробками Т. П. Ковальчук та М. І. Резніченка специфіка роботи з папером передбачає оволодіння художніми способами створення декоративних виробів, іграшок і прикрас, різних цікавих виробів у техніках аплікації, вирізування, витинанки, оригамі, колажу, імітації мозаїки і вітража, конструювання і паперопластики, пап'є-маше, силуету й інших технік моделювання з папера і картону.

Творчість у цій області художньої діяльності може успішно розвиватися лише за умови цілеспрямованого керівництва з боку педагога. Питання дидактичного забезпечення процесу навчання цьому виду мистецтва можуть бути вирішені педагогом з високим рівнем методичної підготовки.

Наочно-методичний посібник, як вважають Т. П. Ковальчук, М. І. Резніченко дозволить педагогові використовувати дидактичний матеріал і почерпнути методичні прийоми навчання. Дидактичний матеріал у виді наочних розробок допоможе навчити дітей способів створення виробів, художніх робіт з паперу, а також розкрити величезну палітру засобів їхнього виразного рішення.

Зміст зразків роботи що приводяться нами з папером бажано розглядати як засіб спонукання і стимулювання творчої діяльності всіх учасників процесу вчення-пізнання.

Матеріали наочно-дидактичного забезпечення процесу формування художніх і технічних навичок і умінь роботи з папером необхідно розглядати з урахуванням вікових особливостей учнів. Цей педагогічний підхід допоможе залучити їх до самостійної праці і стане важливим засобом естетичного, трудового виховання.

Пропонована система завдань може бути більш розгорнутою і конкретною, стосовно змісту програми для будь-якої навчальної установи. Автори обмежилися лише розробкою дидактичного матеріалу, що



розкриває основні види художньої роботи з папером. Приведені завдання – це методичні зразки від площинного зображення у виді аплікації до об'ємної паперопластики.

Автори вважають, що цей науково-методичний посібник допоможе педагогові творчо і з професійним знанням справи підійти до рішення задач художньо-естетичного виховання учнів засобами різних видів роботи з папером [4].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Узагальнюючи можна сказати, що завдяки мисленню ми можемо передбачати ті або інші факти і події, тому що мислення всякий раз, як би добуває знання, що є загальними для цілого класу явищ, а не тільки для одного якогось випадку. Уміння знайти в новій ситуації загальне з окремого, осягаючи загальне в різних випадках – найважливіша відмінна властивість мислення. Мислення виявляє в навколишньому світі визначені класи предметів і явищ, родинні зв'язки за тою чи іншою ознакою.

Отже, мислення, будучи пізнавальним процесом, відрізняється від інших тим, що здійснює узагальнення й опосередковане пізнання об'єктивної реальності, хоча, спирається при цьому на почуттєве пізнання при активній взаємодії людини з пізнаваним об'єктом. Активна взаємодія, перетворення предметів, різні дії людини є істотною особливістю мислення, адже тільки в ході дій із предметами виявляються розбіжності почуттєво даного, пізнаваного у відчуттях і сприйнятті. Ці розбіжності явища і сутності викликають пошук, розумову активність людини, у результаті якої досягається пізнання, відкриття істотно нового.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток вже в змозі самостійно організувати свою увагу, пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно – вольові процеси тощо.

Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку здатності до абстрактного мислення, у зміні співвідношень між конкретно – образним та абстрактним мисленням. Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення.

В ході розвитку мислення учнів середнього шкільного віку виникають його нові риси, збагачується його зміст, удосконалюються форми і засоби. Формуються елементи стилю розумової діяльності.

Виділення художнього конструювання в самостійну науку з'явилося віддзеркаленням збільшеної ролі естетичних вимог і значної самостійності їх. Різкого розмежування між окремими вимогами немає і при проектуванні промислового виробу потрібно враховувати кожну з них, тому що зрештою досконалість машини визначає їх сукупність. Естетика закладена в кожній з цих вимог. У художньому проектуванні склалися і постійно розвиваються своя техніка виконання, засоби і прийоми роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Л. В., Стрітьевич Т. М., Фурсикова Т. В. Перспектива: навчальний посібник. – Кропивницький: ПП «Ексклюзив-Систем», 2020. – 164с.
2. Джон Дьюї. Психологія и педагогика мышления. – Берлин, 1922. – 196с. Пер. вид.: How we think / John. Dewey.
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128с.
4. Ковальчук Т. П., Резниченко Н. И. Виды художественной работы с бумагой: наглядно-методическая разработка. – Одесса: Астропринт, 1998. – 76с.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелевої. – К., Нора-Прінт, 2002. – Випуск 22. – 350 с., ст. 228.
6. Психологія: Навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О.В. Винославської. – Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. – 352с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360с.

УДК 37,015,31:78 (045)

Еліна ДРОБОТ

ЗМІСТ І СТРУКТУРА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА: ДИСКУРС ПОЛЕМІКИ НАУКОВЦІВ.

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

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

Здійснено спробу схарактеризувати музичну культуру школяра в контексті варіативності її змісту та структури.

Ключові слова: культура, музична культура школяра, музична освіта, музичне виховання.

Постановка проблеми. Звернення до проблеми становлення музичної культури школярів заслуговує на особливу увагу, оскільки сьогодні питання мистецької освіти в цілому й музичного виховання зокрема,



посідають одне з найважливіших місць у документах ЮНЕСКО, Ради Європи та інших міжнародних організацій, які звертають пильну увагу на потенціал мистецтва та культури у вирішенні як культурно-освітніх так й суто педагогічних завдань. Питання становлення і розвитку музичної культури у школярів як невід'ємної частини духовності виховання, завжди залишається актуальним, оскільки вона відображає не лише рівень музичних знань, навичок та умінь дитини, а й її обізнаність та особистісну причетність до національної й світової культурної спадщини.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з музичною культурою школяра знайшли помітне місце в наукових та мистецтвознавчих працях вітчизняних учених, педагогів, митців (І. Бех, В. Бутенко, Н. Гуральник, О. Жорнова, І. Зязюн, Ж. Колоскова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Рудницька, Г. Філіпчук, О. Хижна, О. Щолокова). Це лише невелика кількість імен учених, які присвятили свої наукові розвідки процесу становлення і розвитку музичної культури школяра. Україна має багатий спадок і досвід у галузі музичної освіти та музичної культури, і дослідники продовжують досліджувати цю тему в контексті сучасного освітнього середовища. У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує концепція литовського науковця І. Кевішаса, котрий привніс нове бачення процесу становлення музичної культури школярів на засадах новітньої парадигми освіти, ґрунтованої на гуманістичних цінностях демократичного суспільства. Провідною ідеєю згаданої концепції є становлення музичної культури школярів має здійснюватися не тільки за рахунок опанування минулого культурного досвіду, а й на основі власного особистісного творчого внеску вихованців як суб'єктів навчально-виховного процесу [2].

Мета статті – аналіз наукових робіт щодо змісту та структури музичної культури школяра, як системоутворювального фактора перебудови музичного виховання школярів на засадах духовності освіти і виховання

Виклад основного матеріалу. Феномен музичної культури особистості, визнаний провідним орієнтиром музичного виховання школярів понад 30 років тому, й наразі обумовлює стратегію й тактику процесу становлення музичної культури школярів, визначаючи, як саме та з якою метою навчати дітей.

Педагогічні основи розуміння ролі музики в становленні особистісної культури в цілому виразно виявилися у дослідженнях сучасних науковців, спрямованих на подолання стереотипів минулого (І. Бех, І. Кевішас, Р. Кондратенє, О. Лобова, О. Отич, Н. Павлик, Г. Падалка, О. Ростовський, А. Растрігіна, О. Рудницька, П. Саух, Н. Ткачова, В. Хайруліна). У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії «музична культура особистості» виникла наприкінці ХХ-початку ХХІ ст., коли у практику вітчизняних загальноосвітніх шкіл було впроваджено концепції Л. Хлебнікової та Л. Масол, що націлювала «виховувати в учнях музичну культуру як частину всієї її духовної культури». Це поняття розглядається вельми широко, неоднозначно і серед його тлумачень немає єдиного вичерпного. Зокрема:

У працях науковців й викладачів-практиків феномен музичної культури фактично ототожнювався з музичною грамотністю («музична грамотність - це, в сутності, музична культура...») і музичною діяльністю, що виступає як передумова, умова, процес, форма, підсумок виявлення музичної культури людини. Одночасно музична культура розглядалася як перетворена, знята форма музичної діяльності.

О. Олексюк інтерпретує категорію музичної культури як один із проявів духовного світу школяра; як феномен духовної культури, як якість особистості, що дозволяє чути - відчувати виразність звукового світу, як спосіб цілісно-особистісного розвитку дитини, її морально-естетичного самовдосконалення в процесі художньої діяльності [5].

У працях О. Ростовського поняття музичної культури тлумачиться як індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва [7].

Різномірність тенденцій виявилася й на рівні структурування музичної культури школяра як складного інтегративного, багаторівневого утворення.

Фундаментальними дослідженнями в галузі музичної педагогіки Г. Падалка доведено, що специфіка музичної культури особистості визначається перш за все особливостями музики як виду мистецтва, а також музично-естетичного досвіду її сприймання. Розвиток музичної культури починається з емоційного відгуку на мелодію і продовжується у таких напрямках: музичний досвід, музична освіченість, музично-творча діяльність [6].

У концепції О. Хлебнікової поняття музичної культури особистості набуває досить широкого та різноманітного змісту: ввести учнів до світу музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику, сприймати її як живе образне мистецтво, народжене життям, і нерозривно з життям пов'язане; виховувати емоційність сприймання музики й особливе чуття, яке дозволяє розрізнати в ній добре та погане; брати участь у виконанні музики; оволодівати основами музичної грамоти; розвивати творчі здібності учнів.

Компонентами музичної культури особистості науковці визначали: 1) музичну діяльність як передумову, умову, процес, форму, підсумок виявлення музичної культури людини; 2) музичну свідомість як форму відображення музичної дійсності, сукупність соціально-психічних процесів, за допомогою яких відбувається осягнення музичних творів і власних вражень від них у формі емоцій, почуттів, інтересів,



потреб, оцінок, смаків, поглядів, ідеалів тощо. Загалом у дослідженнях вітчизняних науковців виокремлено такі взаємозалежні підсистеми музичної культури особистості: музикальність, мотиваційна, інформаційна, операційна, оцінна. Основними складовими музичної культури школяра визначалися інтерес до життя через захопленість музикою; естетичне споглядання; художньо-образне мислення; естетичний смак».

Білоруська вчена О. Цимбалюк до змісту музичної культури особистості включає: опанування музичних цінностей, знання специфіки різних видів музичної діяльності та досвід їх здійснення, володіння способами фіксації й аналізу музичних творів, досвід спілкування із закладами, які обслуговують музичну діяльність, міру залучення формальних і неформальних творчих об'єднань, музичне просвітництво, а також музичний смак як показник, що синтезує розвиненість музичної культури людини [9].

О.П. Рудницька у своїх дослідженнях акцентувала на особливій ролі вчителя музичного мистецтва, що через мистецтво як суспільно-культурний феномен впливає на культурний розвиток молодого покоління, залучає його до глибинного духовного надбання українського народу. Вона стверджувала, що особистісна система духовних цінностей майбутнього вчителя й вміння формувати її у своїх учнів впливають на розвиток культури усього суспільства [8].

День Юнь у дисертації «Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти» доводить, що її можна потрактовувати як особистісну якість, котра акумулює розвинуті естетичні емоції і почуття, сформовані музично-слухові уявлення і виконавські навички, вміння сприймати музичні твори і застосовувати отримані музичні знання, завдяки чому набувається досвід спілкування з музичними творами та можливість їх інтерпретувати у власній виконавській діяльності. Відтак формування музичної культури молодших школярів представлено як процес цілеспрямованого впливу на художню свідомість учня та розвиток його загально музичних і естетико-творчих здібностей в умовах інструментально-виконавської діяльності. Авторка зазначає, що послідовне формування музичної культури молодших школярів відбувається протягом всього періоду навчання у спеціалізованих музичних закладах і є одним з важливих аспектів фортепіанного навчання [1].

З огляду на вищезазначене, в основу структурної моделі музичної культури школяра покладено систему компонентів (особистісних якостей і новоутворень), що надають можливість включення дитини до музичної діяльності й здійснення її на певному культурному рівні. До складу структури музичної культури увійшли чотири узагальнені блоки: музична спрямованість, музична обізнаність, музична вихованість і музично-творча розвиненість. Розглянемо детальніше сутність означених компонентів.

Музична спрямованість особистості, представлена поєднанням мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів, виступає своєрідним пусковим механізмом, що зумовлює прагнення дитини спілкуватися з музикою. Водночас усі складові спрямованості формуються й удосконалюються в різних видах музичної діяльності [3]. Вона включає в себе різні аспекти, такі як:

-*музичний інтерес* як ступінь зацікавленості людини у музиці. Музично спрямована особистість може демонструвати високий інтерес до слухання музики, виконання музики, створення музики або навіть дослідження музичних тем;

-*музичні навички і вміння* як рівень музичних знань та навичок, які особистість володіє. Це може включати в себе навички гри на музичних інструментах, спів, ритміку, знання музичної теорії та інші музичні вміння;

-*музична емоційність* як здатність сприймати та виражати емоції через музику. Музично спрямована особистість може відчувати глибокі емоційні зв'язки з музикою та реагувати на неї відповідно до свого настрою та емоційного стану.

- *музична активність* як ступінь активності особистості в сфері музики. Це може включати в себе участь у музичних колективах, запис музики, виконання на концертах або навіть викладання музики.

- *музична освіта і розвиток* як зусилля, які особистість прикладає для вдосконалення своїх музичних знань і навичок. Це може включати в себе участь у музичних курсах, самостійне вивчення музичної теорії та практика музики.

Сутність музичної обізнаності вбачається в органічному поєднанні теоретико-когнітивних і практичних аспектів музичної освіти. Провідними елементами визначені теоретичні (музичні знання) та практичні (музичні уміння та навички) складові, які, своєю чергою, представлені трьома рівнями: ключовим, частковим, загальнокультурним [3]. Ключовими аспектами сутності музичної обізнаності визначено:

-*знання музичної теорії*: музична обізнаність передбачає розуміння основних концепцій музичної теорії, таких як музичні ноти, ритм, гармонія, мелодія, структура композицій, тональність і т. д. Ці знання допомагають особі розширювати свої музичні дослідження та аналіз;

-*зданість слухати музику*: музична обізнаність також включає в себе навички активного та уважного слухання музики. Це означає здатність розпізнавати різні інструменти, мелодії, ритмічні схеми та елементи композицій.



-*розуміння стилів і жанрів*: обізнаність у різних музичних стилях і жанрах дозволяє дитині розуміти, як музика може виражати різні емоції, ідеї і концепції. Вона також допомагає визначити особисті музичні уподобання.

-*здатність аналізувати та оцінювати музику*: музична обізнаність передбачає здатність розглядати музику критично, аналізувати її структуру, інструментальне та вокальне виконання, а також відзначати характеристики і мистецькі рішення в композиціях.

-*історичне розуміння музики*: музична обізнаність також може включати в себе історичний контекст і розуміння того, як музика розвивалася з часом та які події вплинули на її еволюцію;

-*креативність і власна виразність*: нарешті, музична обізнаність може стимулювати особистість до творчості і створення власної музики або інтерпретації існуючих творів. Це включає в себе здатність виражати свої власні музичні ідеї та емоції.

Виховна складова передбачає: власне музичне виховання, загальнокультурне виховання й опосередкований вплив музичної освіти на різнобічне виховання особистості, що конкретизується у формуванні моральних, національних, громадянських, комунікативних, трудових якостей школяра тощо.

Музична вихованість - це комплексний підхід до розвитку музичних здібностей та розуміння музики. Це створення основ для розуміння і сприйняття музики, навчання виконанню, аналізу та творчості в музичному виразі. Вона включає в себе різні аспекти і елементи, серед яких можуть бути такі:

-*музична освіта*: навчання основам музики, включаючи нотний письмово, теорію музики, ритміку та гармонію.

-*вокальна або інструментальна освіта*: вивчення гри на музичних інструментах або розвиток вокальних здібностей.

-*апробація та практика*: Виконання музичних творів, власне виконання, виступи на сцені або в інших музичних форматах.

-*естетика музики*: розуміння різних стилів музики, історія музики, аналіз музичних творів та їхній вплив на культуру.

-*активне слухання*: уміння слухати музику з розумінням, розпізнавати музичні елементи, аналізувати і оцінювати музичні твори.

-*творчість*: створення власних музичних композицій, аранжування музики, імпровізація тощо.

-*виховання музичного смаку*: розвиток власних вподобань і здатностей до апреації різних музичних жанрів та виконавців.

Основними складовими музично-творчої розвиненості є здібності сприймання, виконавські здібності, творчі прояви музикальності. Наприклад:

-*творчість та композиція*: створення власної музики або аранжування існуючих композицій є важливою складовою музичної творчості. Це дозволяє виражати власні почуття та ідеї через музику.

емоційна виразність: музика може передавати емоції та відчуття. Здатність виразно виражати свої почуття через музику робить музично-творчий процес більш виразним і особистим.

Колективна гра та співпраця: гра в музичних групах або колективне виконання музики допомагає розвивати навички співпраці, слуху та взаємодії з іншими музикантами [3].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, у наукових дослідженнях з мистецької педагогіки музична культура визначається як провідна музично-особистісна характеристика. Разом із тим спостерігається неоднозначність тлумачення її кількісно-якісного складу: від розгорнутого переліку вмінь і навичок музичної діяльності – до спроб «звести» складові музичної культури до 2-3 узагальнених компонентів (що інколи супроводжуються «втратою» суттєвих структурних одиниць. Серед елементів музичної культури школяра найчастіше згадуються : мотиваційні складові; комплекс знань, умінь та навичок; система музичних здібностей; музичний досвід; участь у музичній творчості. У загальному вигляді феномен музичної культури школяра розглядався як складне інтегроване особистісне утворення, що виникає в результаті музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання.

Неузгодженість підходів до структурування феномену музичної культури особистості підтверджує актуальність розв'язання проблеми в сучасній музичній педагогіці. На нашу думку, у контексті проблеми, що порушена нами на рівні магістерського дослідження щодо становлення музичної культури школярів, найбільш обґрунтованою, цілісною й такою, що відповідає сучасним вимогам до становлення музичної культури школярів в Новій українській школі, є концепція І. Кевішаса, яка вже починаючи з нульових років стала активно досліджуватися українськими науковцями згідно парадигмальних зрушень, що відбулися в системі музичної освіти і виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дінь Юнь. Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Дінь Юнь ; наук. керівник Щолокова Ольга Пилипівна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ, 2016.



2. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. Кропивницький: «Імекс-ЛТД», 2008.
3. Лобова О. Музична культура школяра: варіативність змісту і структури. / О. Лобова // Мистецтво та освіта. – 2012. – № 4. – С. 20-24. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2012_4_6
4. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика: [монографія]/ Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. - К.: КНУКіМ, 2006
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України,
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – [2-ге вид., доп]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 248 с.
9. Цимбалюк Е. Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні аспекти розвитку. – Київ – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004.- С. 88-89.

УДК 7.035.93-055.2(045)

Вікторія ЖОВТОБРЮХ

ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ У ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ ЕПОХИ МОДЕРНУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

Анотація: У статті проводиться аналіз дослідницького матеріалу, щодо ролі методів та засобів стилю модерн та його ролі у контексті створення жіночого образу. Дається характеристика художніх особливостей жіночого образу у творчості митців країн заходу епохи модерну.

Ключові слова: модерн, жіночий образ.

Постановка проблеми. На 80-ті роки XIX століття припадає розквіт модерну. Залучивши в область прекрасного всі види людської діяльності він сплекав нову концепцію природності та органічності і культивував свою власну іконографію краси. Новий погляд на світ та особистість в цілому, пов'язаний із кардинальними змінами у суспільстві, диктує незвичну нову роль та становище жінки і зрештою уявлення про її вроду як про особливу естетичну категорію, чим активно користувалися митці даного напрямлення, помістивши жіночне в усі області зображення. Великою значення у розробці найбільш впливових концепцій для формування стилю модерн в образотворчому мистецтві зайняла творчість таких майстрів як Жюль Шере, Анрі де Тулуз-Лотрек, Альфонс Муха та ін.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливо зазначити, що саме в стилі модерн розривається ідея коли жінка стає символом епохи. Художник займається пошуком найвдаліших форм інтерпретації своєрідного бачення жіночого образу та ідеалу, що стає основою його робіт в майбутньому. Історія показала, наскільки успішним досвід використання жіночого зображення був в епоху модерна: їх тиражували на листівках, упаковках, гральних картах, календарях, журналах, театральних афішах тощо. Багато ж сучасних творців намагаючись придати твору автентичності та вишуканості звертаються саме до основних композиційних методів, принципів та засобів цього стилю.

Мета статті. Провести аналіз дослідницького матеріалу, щодо ролі методів та засобів стилю модерн та його ролі у контексті створення жіночого образу; дати характеристику художніх особливостей жіночого образу у творчості митців країн заходу епохи модерн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогами, філософами, психологами та художниками вивчені й розкриті окремі аспекти сприймання особливостей жіночого образу епохи модерн. Серед праць, присвячених означеній проблемі, слід виділити публікації таких знаних дослідників, як В. Харді, С. Ходж та ін., вони розглядають композиційно-стильові методи і засоби стилю модерн та його роль у контексті створення жіночого образу. Підхід до розуміння сутності поняття «модерн» та його ролі у мистецтві, визначається через особливості сприймання та оцінювання публікацій таких мистецтвознавців, як З. Генатар, Г. Фар-Беккер та ін.

Стиль «модерн» (від фр. L'Art Nouveau – нове мистецтво) зародився в 1800-х роках та проіснував до початку Першої Світової війни. У кожній країні виникало своє найменування стилю: в Англії – «Модерн стайл» (новий стиль), у США – «Тіффані стайл» (на ім'я Луїса Комфорта Тіффані), в Німеччині – «югендстиль» (молодий стиль), в Австрії – «стиль Сецесій», в Італії – «стиль Ліберті», в Іспанії – «модернізм» [6]. Виникнення цього абсолютно нового напрямку пов'язане з'єднання останніх технічних досягнень поліграфії, пошуком гармонії прекрасного з утилітарністю створюваних творів та протистояння еkleктизму новими художніми прийомами. Протягом короткого терміну, переживши періоди становлення, розквіту та згасання, новий естетичний смак захопив мистецтво майже всіх цивілізованих країн і залишив помітний слід в архітектурі, образотворчому мистецтві, дизайні та ювелірній справі.



На культуру модерну суттєво вплинуло східне, зокрема японське мистецтво, що було імпортоване в Європу, починаючи з 1870-х років і яке за свою основу брало природу як втілення універсальних законів Всесвіту. Майстерність японських граверів у створенні пластичної безперервної лінії, що переходить в плаский рисунок або візерунок, було високо оцінено художнім середовищем даного напрямлення, яке ставило перед собою мету створення нової художньої мови мистецтва та за допомогою цього формування нового вишуканого стилю.

Підкреслимо, що стильова оригінальність модерна, який особливу роль відводив символізму з його тяжінням до флоріографії (мови квітів), базується на витонченій невагомості химерних ліній рослинних і тваринних орнаментів, що в результаті цілком відповідає концепції стилю природними не тільки формами, а й кольорами. Теоретики модерну для позначення стилізації елементів природи навіть використовують спеціальний термін «фітоморфізм». Так один із самих авторитетних дослідників даного стилю Г. Фар-Беккер помічає перевагу вишуканих, культивованих квітів – лілій, ірисів, орхідей, крокуси, хризантем та інших, включаючи «квітку соняшника Макмердо» [7, с.108]. Яскраві і жваві комахи та птахи (бабки, лебеді, змії, павичі і тд.) з їх натуральними силуетами часто слугували щедрим матеріалом для творчої фантазії митців.

Говорячи про шрифт в рамках стильового напрямку, можна зробити висновок, що естетика модерну майже не припускала використання симетричних прямих літер. Як один із атрибутів візуалу того часу, шрифт диктував необхідність придбання більшої оригінальності, зберігаючи при цьому відгуки надихаючої тоді художників готики, ренесансу та іншого звернення до романтичного минулого. Так, наприклад відомий графічний дизайнер Отто Екман об'єднав у графіку готичний «Fraktur» та «югендстиль»: до важких та щільних форм додав мальовничі розчерки, а діакритичні знаки зробив вигнутими. Також, треба зазначити, що нерідко слова губилися серед декоративних елементів і складних ліній, як, наприклад це часто бувало у роботах Альфонса Мухи [2, с.2].

Якщо ми звернемося до візуальних образів і того, який відбиток у мистецтві залишила ця епоха, то звернемо увагу на те, що жінка стала домінуючою темою стилю ар-нуво, так як вигини жіночої фігури, особливо в поєднанні з фантастичними завитками волосся та сукнями, пропорції яких тепер змінюються задля підкреслення вишуканості оправи, в якій вона існує, співзвучні з лініями цього стилю. А. Фон Гейл стверджує, що на зламі століття кристалізується образ нового типу жінки – «la femme fatale» («фатальної жінки») – велика кількість митців показує її як активну, сильну, загадкову, владну та контролюючу свою долю, знову ж таки всупереч класичним кодам реалістичного зображення [1, с.287].

Формується новий канон, такий стереотип жіночої вроди епохи модерну і діячі мистецтва охоче розкривають це в своїй творчості. Зауважимо, в кінці XIX – початку XX століття панував особливий дух театральних вистав, маскарадів та незабутнього враження Мулен-Руж. Так в роботах Ж. Шере та А. Тулуз-Лотрека головні героїні – це веселі парижанки, актриси або танцівниці, які ніби заграють з глядачем і грайливо запрошують його приєднатися до спільних забавок. Щоб піднести атмосферу веселощів, вічного свята та інших проявів бурхливого культурного життя, вони використовували висхідну діагональ, а також побудову об'ємного простору, де головні герої вписувалися крупним планом у динамічних позах з використанням різких ракурсів.

Цікаво, що в роботах Шере і Тулуз-Лотрека лінія не відповідала законам модерну і лише Ежену Грассе вдалося відійти від мистецтва попередників та розвинути в рамках ар-нуво, поєднавши чітко виражену контурність та хвилясту лінію. Центральним образом його робіт стає струнка життєрадісна дівчина, чие довге волосся і вільний одяг набули динамічних контурів, а сама вона оточена рослинними мотивами. Її поза, вираження обличчя та погляд штучні і свідчать що вона – втілення фатальної жінки.

Найвідомішим після Е. Грассе був художник чеського походження Альфонс Муха, що перебував у невідомості, поки не зробив свій перший плакат для Сари Бернар, яка вперше виступила тоді в п'єсі «Жизмонда». «Він завжди зображав лише одну жіночу фігуру, як правило, в повний зріст, композиція зводилась до поєднання декількох простих форм, а вся поверхня аркуша розмальовувалась простим візерунком і та орнаментом.... цілком у дусі часу [жінки] наділені томною грацією та непомітною вродою» [5]. Естетика його робіт зосереджувалась на жіночій постаті: загалом це лукаві німфи слов'янської зовнішності, з розкішною короною з волосся, що занурюється в море квітів або скручується у формі арабесок.

Жінки Мухи різко відрізняються від диявольських красунь Тулуз Лотрека, Жюльє Шере та всього, що було до цього, і поєднують у собі водночас як романтичний, так і пікантний образ, чого неможна прослідити у жодного художника епохи модерну. Із цього формується протилежний la «femme fatale» полюс, що накладають відбиток на розвиток жіночого образу періоду сецесії, а саме – ефемерній феї, божеству природи або ж так званій «la femme de fleur» (жінці-квітці), яка знаходить своє відображення в стилізації флоральних орнаментів.

На естетичні уявлення про жіночу вроду суттєво впливають малюнки Чарльз Дана Гібсона, що публікуються в журналі «Life»: високі стрункі дівчата, з фігурами у вигляді піщаного годинника, одягнені а



la mode з довгою шиєю та великими розумними очима відбивають моду на юну примарну красу яка домінувала на Заход [3, с.312-313]. Його наступнику Гаррісону Фішеру, який логічно продовжив творчість Гібсона, вдалося вловити і передати в своїх роботах не лише дамську красу, а й модні тенденції, які тільки зароджувались в американському суспільстві: він робить їх образи дещо розкутими, спортивними, інтелектуальними [4].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Таким чином, виходячи зі всього вищесказаного, можна зробити висновок, що в кінці XIX століття внаслідок великих естетичних та психологічних змін у суспільстві, відбулося переосмислення світобачення на всю оточуючу дійсність та на особистість, на роль та становище жінки і зрештою уявлення про жіночу красу як про особливу естетичну категорію. Саме своєрідний погляд художників жіночого образу та ідеалу став основою будь якого мистецького твору епохи модерну. Тоді ж з'являється концепція «жінка Мухи», «Шерета», «дівчата Гібсона» і так далі. Складаються дві нові модальності жіночої натури: «la femme fatale» – містична, згубна краса фатальної жінки; і ефемерної феї, божеству природи або ж так званій «la femme de fleur» (жінці-квітці), на образ якої суттєво який вплинули англійські прерафаеліти.

Характерною особливістю стилю модерн став культ природи, як невичерпне джерело ідей для митців того часу. Він бере за основу фантазію і органічну природу з її плавними та складними лініями флори та фауни, вигадливими рослинними орнаментами і морськими хвилями. В першу чергу він ставив перед собою пошук нових способів не досліджувати навколишній світ, а прикрашати його, тому головною ідеологією модерн проголошує оздоблення матеріально-речового середовища, а також єднання людини з природою, яка в передуючому йому романтизмі та символізмі сприймалась як вищий сенс людського існування. Внаслідок цього виник більший інтерес до прикладних мистецтв: дизайну інтер'єрів, кераміки, книжкової графіки, ювелірної справи і в особливості поліграфічного мистецтва та реклами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Anke von Heyl (trad. de l'allemand), Art nouveau, Cologne (Allemagne)/Paris, H.F.Ullmann, 2009, 287 p.
2. Art Nouveau: 50 Works Of Art You Should Know (50 You Should Know) Hardcover – November 25, 2015. – 2 с.
3. Bookishness: The Gibson Girl (англ.) // Life : magazine. — 1894. — November 15 (vol. XXIV, no. 620). — P. 312—313.
4. Classic Covers: Harrison Fisher. URL: <https://www.saturdayeveningpost.com/2012/03/harrison-fisher/>
5. Gontar, Cybele. Art Nouveau. In Heilbrunn Timeline of Art History Archived 15 May 2021 at the Wayback Machine. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000 (October 2006).
6. William Hardy, A Guide to Art Nouveau Style Hardcover – Import, January 1, 1986.
7. Фар-Беккер Г. Мистецтво мідерна. Köln, 2004. С.108.

УДК 373.3.015.31:78(045)

Катерина ЗАРЕЦЬКА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження, розкрито сутність понять «творчість», «здібності», «творчі здібності» Ефективним методом розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку визначено інтерактивний метод імпровізації, який плідно впливає на розвиток уяви, фантазії, емоційності, асоціативно-образного мислення, сприяє вдосконаленню особистісних якостей учнів, уваги, самостійності, відповідальності, здатності до художнього перевтілення, артистичності.

Ключові слова: *творчість, творчі здібності, метод імпровізації, учні молодшого шкільного віку.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі глобалізації, інтеграції у європейський простір особливої значущості набуває проблема творчої особистості і творчої діяльності. Суспільство все більш потребує творчих, креативних фахівців-особистостей, здатних до саморозвитку, самореалізації, спроможних спрямувати свій творчий потенціал на розвиток творчих здібностей учнів, їх емоційно-почуттєвої відкритості, художнього переживання, гнучкості мислення, творчого піднесення і самовираження.

Настанова на творчість у мистецькій освіті є основним гаслом, оскільки творчий розвиток учнів є найважливішою й найскладнішою проблемою загальноосвітньої школи. Розвиток творчої особистості – надзавдання, творчість є духовною вершиною, життєвою цінністю, найвищим суспільним виявом людини, сферою справжньої свободи й розкутості як індивідуальності [2].

У зв'язку з цим, професія вчителя музичного мистецтва, яка за своєю сутністю є творчою й ґрунтується на діалектичній взаємодії творчості та художнього пізнання [10], а також багатогранна музично-педагогічна діяльність вимагає від майбутнього фахівця музичного мистецтва освіченості, ерудованості, здатності бути



особистістю зі сформованим світоглядом, мисленням, бути митцем, який мислить як педагог, і педагогом, який відчуває, як митець (Г. Падалка) [6], справжнім творцем навчально-виховного процесу, здатним реалізувати свій духовний потенціал у різних видах творчої діяльності, створювати художньо-діалогову взаємодію у процесі духовного спілкування з учнівською аудиторією [12]. Тому важливо спрямувати цю діяльність на розвиток творчих якостей учнівської молоді, створення й відкриття суб'єктивно нового, розкриття й виявлення у процесі творчості таланту, здібностей, креативності, самостійності, неповторності кожного учня.

Аналіз досліджень і публікацій. Творчій спрямованості вчительської праці надавали великого значення педагоги-класики, які визначали творчість як своєрідний магніт, який притягує людину до людини; як діяльність, в якій розкривається духовний світ, внутрішні якості особистості, (О. Сухомлинський), всі резерви творчої активності, вольові якості, віра у власні творчі сили (А. Макаренко).

Проблему розвитку творчої особистості вчителя у процесі професійної діяльності, педагогічній творчості досліджують українські сучасні вчені, окрема, І. Бех, І. Зязюн, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова та ін., у наукових працях яких акцентується увага на важливості залучення особистості у різні види музично-творчої діяльності, у котрій формується художнє сприйняття, інтерпретаційні вміння, здатність до авторства, розвиваються професійні якості, що плідно впливають на розвиток творчих здібностей учнів у процесі спілкування з мистецтвом.

Метою статті є розкриття сутності базових понять дослідження, зокрема, «творчість», «здібності», «творчі здібності», визначення методу імпровізації як ефективного у формуванні творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчої особистості відбувається упродовж усієї життєдіяльності, але особливо важливо розвивати творчі здібності, зокрема, уяву, фантазію, асоціативно-образне мислення, креативність в учнів молодшого шкільного віку.

Розкриємо сутність поняття «творчість». У словникових джерелах «творчість» інтерпретується як цілеспрямована діяльність, що породжує щось якісно нове, яке характеризується неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю, пов'язується із цілеспрямованою діяльністю людини, яка опановує вже існуюче багатство культури, мистецькі цінності, набуває художнього досвіду, що стимулює інтерес до знань, до мистецтва, що спонукає до створення нових або якісно нових матеріальних і духовних цінностей; як ментальний феномен, сутність якого полягає у здатності людини створювати нове, до того невідоме (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо); як психологічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри; як людську діяльність, яка породжує нові матеріальні й духовні цінності, кінцевий продукт створення суб'єктивно нового, підкреслюючи її діяльнісний та особистісний характер [11].

Творчість – це показник цивілізованості, гуманності, активності й прогресу, родова й атрибутивна сутність особистості, особистісні внески, що втілюються у соціально-історичний образ життя, головна цінність якого – особистість людини. Саме у творчості, зазначають науковці, людина самостверджується як особистість, відчуває динамізм, повноту життя, свободу [4; 7; 8; 9; 10].

Творчість – це могутнє джерело щастя, сховище буття, котре забезпечує людині захищеність та надійність (П. Енгельгард, М. Хайдеггер), передбачає «нове бачення, нове рішення, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни» [1], самоактуалізацію, самовдосконалення, самотворення, особистісний розвиток (Р. Бернс, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Д. Морган, Г. Оллпорт, К. Роджерс, К. Тейлор, Е. Торренс, Е. Фром та ін.), найвагоміша сила впливу, у процесі якої розкривається ціннісно-особистісний потенціал, здібності, талант, художня обдарованість особистості (А. Маслоу); процес вирішення проблем, який виходить за межі труднощів і дає нові результати, створення нової цілісності, інноваційного продукту, творчого самовираження, творчого мислення (К. Тейлор); невід'ємна риса індивідуальних властивостей особистості, культурна подія, інтелектуально та соціально цінні життєві досягнення, новизна, оригінальність, розумовий процес, вияв розумових і креативних здібностей (Е. Торренс); оригінальність і комунікація, створення певного оригінального продукту, призначеного для спілкування (А. Маслоу).

Творча особистість є креативною особистістю, котра внаслідок впливу зовнішніх факторів, зазначає С. Сисоєва, набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що «сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [9, с. 22].

Ототожнюючи поняття «креативна особистість» і «творча особистість», С. Сисоєва, стверджує, що креативність детермінує творчу активність індивіда до нестимульованої зовні пошукової і перетворювальної діяльності [9].



У наукових працях творчі особистості визначаються як рушійна сила людства. Вияв таких особистостей є важливим завданням педагогіки, зокрема, мистецької.

Розкриємо поняття «здібності». Представники психологічної науки визначають здібності як індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують особистості успішне оволодіння знаннями, вміннями навичками та їх ефективну реалізацію в діяльності.

Досліджуючи внутрішню структуру здібностей, психологи виокремлюють такі їх ознаки: індивідуальні психологічні характеристики, що відрізняють одну особистість від іншої; особистісні характеристики, котрі мають відношення до успіху в діяльності; якісь нові знання, вміння та навички, котрі ще не були вироблені в індивіда: здібності набуваються й розвиваються на основі певних вроджених задатків (Л. Виготський, Б. Теплов та ін.)

Вчені виокремлюють такі здібності:

- загальні та спеціальні;
- потенційні та актуальні;
- теоретичні, практичні та комунікативні.

Внутрішня структура виокремлених здібностей містить провідні та допоміжні здібності.

Слід зазначити, що загальні й спеціальні здібності взаємопов'язані й тісно переплітаються. Так, загальні здібності – це інтелектуальні властивості особистості, які забезпечують відносну легкість здобуття знань та якісне виконання різних видів діяльності.

Спеціальні здібності передбачають схильність особистості до певних видів діяльності, наприклад, літератури, різних видів мистецтва (образотворчого, музичного, акторського, хореографічного), математики тощо. Без високого рівня загальних здібностей, зазначають психологи, неможливо успішно розвивати спеціальні, й, навпаки, розвиток спеціальних здібностей тренує й вдосконалює пов'язані з ними загальні здібності.

Науковці свідчать, що людина може мати високий рівень загальних здібностей й водночас мати високий рівень спеціальних здібностей. Так, історія свідчить, що відомі митці геніально виявляли себе у різних сферах діяльності. Так, Леонардо да Вінчі – художник та винахідник, Ф. Шопен – композитор та карикатурист, Т. Шевченко – поет та художник, Л. Українка – поетеса та музикант та багато ін.

Творчість за законами краси, ядро якої становить мистецтво, зокрема, музичне, є універсальною формою творчої діяльності. У процесі музично-творчої діяльності реалізується особистісна креативність учня, яка, з одного боку, як суб'єктивна детермінанта творчості є її мотиваційною основою, а з іншого, як об'єктивна детермінанта творчості, розвивається й формується відповідно до особливостей та умов здійснення цієї діяльності, поступово досягаючи власної духовної вершини. Тому важливо знайти способи розкриття творчого потенціалу, творчих здібностей, «розбудити» потребу і знайти способи реалізації цієї потреби у самовираженні в музичній творчості кожного учня.

Здійснити це уможливають інтерактивні методи навчання. *Інтерактивний* (з англ. «interact» inter – взаємний і «act» – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу, у процесі якого відбувається міжособистісна взаємодія всіх учасників навчання, створюються комфортні умови для творчого зростання кожної особистості, що сприяють результативності навчально-виховного процесу.

Таким інтерактивним методом є метод імпровізації. Як універсальне явище, імпровізація (від латин. *improvises* – непередбачуваний, *ex improviso* – без підготовки) є «творчістю з ходу», без підготовки. Термін «імпровізація» з'явився наприкінці XV ст. в Італії. Як вид творчості, імпровізація сягає давніх часів розвитку цивілізації, відображалась у ритуальних обрядах, вигуках, ритмах, рухах, наскельних зображеннях тощо.

Імпровізація використовується у декількох значеннях: як музичний жанр, як процес «легкого» творчого музикування для себе, для інших, як композиторська імпровізація для вдосконалення й пошуку варіантів у створенні художнього образу, як ефективний засіб формування здатності до художньої творчої самоактуалізації і самовдосконалення [3].

Імпровізація є плідним методом у розвитку творчої особистості учня. Як «мистецтво мислити і виконувати музику одночасно», імпровізація є процесом, що передбачає здатність до творення й інтерпретації, творчого мислення, уваги, самостійності, спонтанний вияв своїх почуттів, несподіваність, непередбачуваність, а отже, її непередбачуваність, творчу свободу, розкриття власних творчих можливостей [10].

Імпровізація (вокальна, інструментальна) є найбільш звичним і природним видом творчо-музичної діяльності для учнів молодшого шкільного віку, сприяє розвитку музичного слуху, почуття форми, метро-ритму, ладу, асоціативно-образного мислення, здатності миттєвого перетворення музичних образів на внутрішні слухові уявлення та їх реалізацію у звучанні голосом або на інструменті.

Вокальна, інструментальна, вокально-інструментальна імпровізація можуть здійснюватись у таких формах: запитання-відповідь, гра-діалог, музична бесіда вчителя-учні, учня-учня (у парах, трійках, групах); творчі завдання на продовження або закінчення музичної фрази, інтонації-поспівки, пісні та ін.



Плідними є такі творчі форми і методи роботи: музична гра-діалог, де вчитель співає відому мелодію, учень відгадує, продовжує і завершує її; складання мелодії, пісні, її відтворення голосом або на інструменті; створення художнього образу, музично-виконавська інтерпретація цього образу та інсценізація, що передбачає сценічне виконавство та художнє перевтілення.

Зазначимо, що вокально-інструментальні імпровізації передбачають використання різних музичних інструментів, зокрема й шумових, ударних, котрі створюють музичний супровід, фон, імітують явища природи (громовицю, шум дощу, лісу, дерев, дзюрчання струмочка, спів пташок тощо).

Цікавим творчим завданням є створення музичної казки, що передбачає не тільки вокальне та інструментальне виконання, а й театралізацію та інсценізацію. Ці інтерактивні форми і методи творчої діяльності сприяють розвитку емоційної чутливості, здатності до художнього перевтілення в конкретні художні образи, артистичності, уяви, фантазії, мотивує учнів до самовираження, самоактуалізації у різних видах музично-творчої діяльності.

Особлива роль у процесі формування творчих здібностей учнів надається вчителю. Створити відповідні педагогічні умови, доброзичливий клімат, атмосферу довіри, знайти підхід до кожного учня, розкріпачити його творчі сили, викликати позитивні емоції і почуття, залучити у творчий діалог, сприяти розвитку духовних якостей учня засобами музичного мистецтва – важливе завдання і майстерність вчителя музичного мистецтва.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних праць дав змогу узагальнити, що творчість – це процес, який приводить до створення нового продукту, зокрема, музичного твору, казки, її інсценізації та театралізації, це суб'єктивне відкриття, коли учень розв'язує проблемну ситуацію, це перевтілення і відтворення, внаслідок чого розвиваються особистісні якості, творчі здібності, зокрема, уява, фантазія, емоційна чутливість, здатність до художнього переживання і розуміння, творчого самовираження і самоактуалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти : політика і практика / Педагогіка і психологія. 2002. № 3. С. 12–15.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
3. Гуральник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано / Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць [Ред. колегія О. П. Шолохова та інші]. К. : НПУ, 2004 р. Вип. 1(6). С. 59–66.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] К. : Освіта України, 2008. 274 с.
7. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.
9. Сисоєва С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки / Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : Монографія. К., 2001. С. 229–264.
10. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: монографія. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 448 с.
11. Шапар В. Б. Психологічний глумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.
12. Шевцова О. Б. Художньо-діалогова взаємодія у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Theoretical and practical aspects of modern scientific research: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами I Міжнародної науково-практичної конференції (Т.2), м. Сеул, 30 квітня 2021 р. Вінниця-Сеул: Європейська наукова платформа, Case Co., Ltd., 2021. 230с. С.107–109.

УДК 784.781.6(477)

Анна КОСТЕНКО

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарева Ю. В.

У статті розглянуті різні аспекти проблеми етнокультурної компетентності студентів спеціальності (Музичне мистецтво), зосереджена увага на ефективності впровадження методичного інструментарію процесу формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: *етнокультурна компетентність, методичний інструментарій, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави одним із стратегічних напрямків розвитку мистецької освіти є формування висококваліфікованого фахівця, який володіє високим рівнем фахової компетентності, професіоналізму, методичної майстерності та педагогічної культури. Світовий цивілізаційний розвиток і процеси глобалізації спричиняють необхідність вирішення проблем, пов'язаних зі



збереженням культурної самобутності, ідентичності, індивідуальності нації, розвитку нової генерації національно-патріотичної інтелігенції.

Модернізація навчально-професійної системи майбутніх фахівців мистецького спрямування у закладах вищої освіти зумовлена актуалізацією та інтегративною природою їх етнокультурного і особистісного розвитку, який передбачає формування етнокультурної компетентності студентів як важливого вектора професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає впровадження оновленого методичного інструментарію (технологій, методів, форм, прийомів, засобів) формування означеного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва широко досліджується у вітчизняній науці: підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва щодо використання музичного фольклору (В. Балушок, С. Грица, Н. Савченко, О. Шалак); культурні розвідки в світ етнографії (В. Борисенко, Р. Вечірко, Л. Єфремова, А. Зякун, Б. Кіндратюк, Н. Лисенко, Г. Лозко, А. Пономарьов, Г. Скрипник, О. Сухомлинова); концептуальні засади формування етнокультурної компетентності (О. Березюк, О. Гуренко, Ю. Косенко, Е. Мілованова, О. Нестеренко, А. Осадчук, О. Отич, С. Федорова, Я. Хаштиров, Л. Соляр, Н. Шагаєва) [1; 2; 3; 4].

Мега статті – обґрунтувати ефективність методичного інструментарію процесу формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Реалізація успішного процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва можлива тільки за умови оновлення змісту музичної освіти, розширенню можливостей практичної діяльності, підвищенню рівня професійної компетентності, серед яких є етнокультурна компетентність. У вищому навчальному закладі, який забезпечує належний рівень теоретичної, практичної, методичної підготовки майбутніх фахівців, це відбувається завдяки впровадженню оновленого методичного інструментарію.

Методичний інструментарій – це комплекс заходів, спрямований на підтримку педагогів, що володіють різним рівнем кваліфікації. Сьогодні методичний інструментарій – це ключ до осмислення інноваційних ідей, збереженню і зміцненню педагогічних традицій, стимулювання новаторського пошуку, вдосконалення педагогічної майстерності. Одне з найважливіших завдань методичного інструментарію полягає в реалізації нових програм, впровадження нових науково-методичних розробок, освітніх технологій та ін. Методичний супровід можна розглядати як один з найважливіших факторів успішної мистецької освіти.

Процес формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, на думку Л. Соляр, включає такі елементи:

Звичаї, спрямовані на виховання в майбутніх учителів музичного мистецтва любові до праці і побуту народу, його працьовитості, волелюбності, справедливості і чесності. В основу цього елемента закладена повага до старших, любов до рідного краю, ненависть до гнобителів, а також прояви рис характеру українського народу, які стали визначальними для його духовного складу.

Традиції – жива та цікава народна спадщина, яка формувалася багато століть. Тому, незважаючи на культурологічну відносну молодість України як держави, за допомогою вивчення українських традицій ми повинні навчити майбутніх учителів музичного мистецтва берегти духовну скарбницю, розвивати та вміло передавати її наступним поколінням.

Обряди – це елемент етнокультурної площини у запропонованій нами моделі відповідає за відродження та розвиток народних християнських обрядів, що пов'язані з побутом та життям людей, створенням сім'ї. Важливо, щоб у кожному етнографічному регіоні дотримувались і передавали наступним поколінням свої традиції, які всі разом творять самобутній родинний лад українців.

Вірування, які представлені в етнокультурній площині сендвічмоделі, впливають на світогляд українського народу, який формувався на давньоязичницьких уявленнях, християнських переказах, що втілювались у формі легенд, колядок і щедрівок, народних звичаїв та обрядів [1; 2; 3].

Методичний інструментарій процесу формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі аудиторної та позааудиторної діяльності включає інтеграцію традиційних методів та форм з інноваційними етноформами організації музично-творчо діяльності, серед яких: етнофотовиставки, етнофотоколажі, етнофлешмоби, етноярмарки, етноквести, фолькфести, евентформи, етнофоруми, етномарафони, етноінсталяції, етноперформанси та ін. Зупинимо увагу на кожному з них.

Етнофотовиставки – документація світлин певного художника, письменника, фотографа і ін. У нашому дослідженні це етнофотовиставка житлових осель, їх інтер'єру, будова подвір'я, господарських споруд, національних костюмів, етнічна кухня, всі елементи, які формують етнокультурну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Етнофотоколаж – включає твори літератури, театру, кіно, живопису, музики різностильових об'єктів або тем для посилення естетичного ефекту за допомогою монтажу. Ці форми мають значний емоційний вплив на аудиторію, можуть сформувати зацікавлене відношення, емоційне ставлення до теми



етнокультурного заняття, студенти активно долучаються до підготовки заняття, підбору фото, готують аудиторію зразками елементів українських костюмів, кулінарії та ін.

Етнофлешмоб (від англ. Flash mob – миттєвий натовп) – це така масова акція, яка спланована заздалегідь, в якій бере участь велика кількість людей, котрі з'являються в громадському місці, виконуючи обумовлені дії (за підготовленим сценарієм), після яких швидко розходяться. За допомогою флешмобу студенти демонструють багатство українських обрядових свят, характерні костюми різних етнорегіонів. Флешмоб розкриває ґрунтовну етнокультурну ідею та дає популярність, звертає увагу громадськості на гостру проблему етнокультурної компетентності

Етноярмарки – інноваційна освітня форма, у рамках якої відбувається низка цікавих подій: майстер-класів, презентацій, вікторин, конкурсів, інтерактивних екскурсій. Зазначені заходи пов'язані з українською народною культурою і її традиціями, народним мистецтвом, історією народного костюму, українською символікою та особливостями побуту. Вони включають наочність етнокультурних зразків, що демонструються, та можливість їх показу в дії, позитивна дія елементів святкової атмосфери, безпосереднє і одночасне порівняння етнозразків різних регіонів, співпраця із професійною, етнокультурною аудиторією (показ виробів народних майстрів).

Етноквест – це пізнавальна і розважальна квест-гра, в основі якої лежить знайомство з багатою українською культурою і традиціями нашого народу, що проводиться на території етномузею. При проведенні етноквестів є можливості розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в етнокультурному напрямі або надання послуг, простота застосування, додаткові можливості вивчення матеріалу, завдяки застосуванню функціональної спеціалізації працівників і залученню представників різних етнорегіонів.

Фолькфест – музичний, тематичний фестиваль, де представляються зразки етнокультури, народної творчості, регіональні костюми та їх місце в кожному етнорегіоні. Під час різдвяних свят у кожному регіоні України співають колядки та щедрівки, люди ходять одягнені в костюми, притаманні та характерні кожному регіону. Одночасно із цим дійством народ дотримується місцевих звичаїв та обрядів. При проведенні фолькфесту відбувається демонстрація національних костюмів, звичаїв, обрядів, традицій різних етнорегіонів, звучать зразки фолькмузики, об'єднуються знавці українських національних традицій та національних костюмів.

Етноевент (з англ. слово «event» означає «подія»; «інструмент») прискорює процес сприймання театралізованого дійства, усвідомлення події, закладеної в його основу, а також загострення в акторів враження і почуттів по відношенню до нього. За своєю сутністю називають будь-які заходи, що відбуваються як на сцені, так і поза нею (концерт або інші масові заходи). Евентформи сприяють створенню зв'язку між виконавцями та представниками етнокультур, підвищують рівень сприймання в аудиторії, дають змогу забезпечити максимальну залученість учасників у творчий процес заходу.

Етнофорум – це низка інноваційних етноформ організації навчальної діяльності. Етнофорум виступає як тематичний захід, де підбиваються підсумки всієї проведеної теоретичної та практичної роботи. При проведенні етнофоруму відбувається зв'язок усіх етнокультурних груп між собою, обмін та передача національних традицій один одному поєднання та представлення всіх етноформ.

Етнопроект – це тематичний проект, у якому відбувається демонстрація українських костюмів певного етнорегіону, дегустація етнічної кулінарії, експозиція елементів інтер'єру української хати та ін. У студентів розвиваються пізнавальні навички та креативне мислення, вони набувають етнокультурних навичок самостійно конструювати свої етнокультурні знання, з'являється потреба виходу з вузької спеціалізації та інтегрування знань з різних навчальних дисциплін.

Доведено, що всі складові організації аудиторної та позааудиторної діяльності процесу формування етнокультурної компетентності мають використовуватися в органічній єдності, адже така гармонічна організація навчальної діяльності формує в студентів глибокі змістовні знання та володіння інтегрованими художньо-творчими навичками в галузі етнокультури, якими повинен володіти майбутній вчитель музичного мистецтва.

Висновки. Таким чином, формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається завдяки впровадженню методичного інструментарію, який включає використання спеціальних методів (етнопроекти, етнокейси, етнографічний (збирання зразків), та інноваційних етноформ (етнофотовиставка, етнофотоколаж, етнофлешмоб, етноярмарка, етноквест, фолькфест, етноевент, етнофорум, етномарафон, етноінсталяція, етноперформанс, етногурт); матеріальних (література, поезія, зразки українського фольклору, українські костюми, елементи з інтер'єру української хати, посуд, страви) та нематеріальних (спільноти в соціальних мережах, тематичні етногрупи) засобів методичного супроводу.

Розроблене методичний інструментарій формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва окреслює перспективи обґрунтування та розроблення спеціальної авторської програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисенко В. К. Етнокультурні зв'язки українців та поляків Східного Поділля (кінець XIX – початок XX сторіччя): моногр. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2014. 206 с.
2. Симонян В. В. Еволюція поняття «етнокультурна компетентність» майбутнього викладача / В. В. Симонян // Педагогічні науки: теорія та практика. - Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 4 (40). - С. 176-185
3. Соляр Л. В. До проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: сучасний стан розробленості. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 195–199.
4. Соляр Л. В. Сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2016. Вип. 3. С. 150–158. 5. Соляр Л. В. Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 22. С. 153–159.

УДК 159.942:78

Марина КУЗЬМІНСЬКА**ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

Автор статті на підставі вивчення педагогічно-психологічної літератури робить спробу визначити принципи розвитку емоційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: емоційна культура, емоції, принципи, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Докорінні перетворення, які відбуваються у сучасному суспільстві, зумовлюють зростання ролі освіти та зміни її функцій. Визначення особистості учня центром навчально-виховного процесу зумовлює виникнення потреби у підготовці педагогічних кадрів, здатних до створення умов для самореалізації та саморозвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Тож заклади вищої педагогічної освіти мають стати школою професійного становлення особистості майбутніх педагогів, формування емоційної культури яких є неодмінною умовою ефективної роботи освітнього закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування емоційної культури педагогів досліджується у публікаціях І. Анненкової, Л. Коваль, С. Колот, І. Могілей, Н. Рачковської, Л. Сбітневої, Г. Ястребової та ін. Зокрема, вивченням питання емоційної культури вчителя у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу займалася О. Кулеба; шляхи формування емоційної культури майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін вивчала І. Анненкова; технологію формування емоційно-вольової культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розробила Т. Роман. Водночас, проблемі формування емоційної культури майбутніх педагогів-музикантів у сучасних наукових дослідженнях приділялося уваги недостатньо.

Мета статті – визначити та схарактеризувати принципи сформованої емоційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям досліджень специфіки емоційної культури педагога є теорія емоційної стійкості особистості, що є неодмінною психологічною умовою формування емоційної культури вчителів. Емоційна стійкість характеризує здатність особистості витримувати стресові навантаження із збереженням внутрішнього балансу та рівня успішності діяльності. Безперечно, кожна людина вже має ресурси подолання складної життєвої ситуації, необхідно лише активізувати пошук стратегій успішності та необхідних цього ресурсів. Ефективним засобом досягнення цієї мети є психологічна підтримка, профілактична та психокорекційна робота з подолання емоційної нестійкості особистості. Сучасні дослідження в галузі емоційної стійкості мають декілька векторів: вивчення факторів, що сприяють подоланню стресу (Б. Бірн, Р. Лазарус, С. Фолкман); психосоматика як доказ впливу факторів емоційного та психологічного стресу (В. Гарбузов, Ю. Губачов); психологія здоров'я (В. Ананьєв, Г. Нікіфоров); розробка програм керування стресом (Н. Водоп'янова, Д. Гриберг). Зокрема, В. Семиченко в процесі вивчення проявів емоційного життя людини відзначає, що їх поділ на настрої, почуття, афекти, емоції, пристрасті, емоційні стани та стреси відбувається умовно, оскільки емоційні стани вбирають у себе емоції, а кожна емоція у певних життєвих обставинах може бути психічним станом [4, с. 52].

Емоції є важливим елементом професії вчителя, яка вимагає значних психоемоційних затрат та розв'язання складних неочікуваних педагогічних ситуацій. В тлумаченні сучасного психологічного словника, емоція – це «психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта». Емоції людини є складовою процесів внутрішньої регуляції поведінки людини, а емоційний досвід є



результатом співпереживань в процесі розвитку особистості, що виникають у комунікації з іншими людьми, під впливом засобів масової інформації та сприйняття творів мистецтва [8, с.127-128].

У науковій літературі емоції розглядаються як актуальні потреби особистості (П. Симонов), своєрідні переживання, котрі відтворюють ставлення людини до предметів оточуючої дійсності (М. Левітов), суб'єктивне ставлення людини до задоволення потреб (О. Лук). Уміння тонко відчувати настрої оточуючих, визначати та правильно оцінювати емоційний стан особистості сприяє налаштуванню емоційного комфорту і вчителя, і студентів, а також встановленню соціально-психологічного клімату у навчальній групі. Тож наявність високого рівня емоційної культури вчителя є неодмінною складовою його готовності до виконання власних професійних обов'язків. Зупинимось на визначенні поняття «емоційна культура». На думку І. Могілей, емоційна культура – це «складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції поведінки й керівництва настроєм оточуючих» [2, с. 8]. За формулюванням О. Демченко та С. Драбинюк, емоційна культура - це «система знань і якостей, які забезпечать особистості здатність відчувати й оцінювати весь спектр своїх почуттів і думок та інших людей, осмислювати їх та коригувати, орієнтуватися на загальноприйняті способи їх вираження в своїй поведінці» [1, с.67]. На думку О. Цюняк, «емоційна культура є цілісним динамічним особистісним утворенням, що має власну структуру, й представлене системою знань про емоції, їхній розвиток, формування вмінь і способів аналізу емоцій, управління ними, спрямованих на адекватність реагування, що сприяє вербалізації емоцій людини, її емоційної відкритості, емоційної емпатії та надання емоційної підтримки оточуючим за необхідності» [7, с.50].

Тож, на підставі узагальненого аналізу існуючих визначень емоційної культури ми розуміємо це поняття як особистісне утворення, складовими структури якої є розуміння власних емоцій і переживань, здатність до їх адекватного оцінювання та регулювання, а також здатність до емоційної емпатії оточуючих. У контексті нашого дослідження важливим є наголосити, що формування емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається в процесі професійного навчання, що дозволяє визначити його сутність як *професійно-особистісне утворення, що формується в процесі фахової підготовки і відображає здатність сприймати, аналізувати та інтерпретувати музичний твір як подану композитором емоційну невербальну інформацію, а також розуміти і контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших в процесі міжособистісної взаємодії та надання їй позитивного спрямування.*

Емоції в галузі мистецтва мають декілька відмінностей від справжніх людських переживань, відповідно до їх спрямованості, оскільки результатом життєвої емоції є фізична дія чи рух, а результатом художньої емоції – образ фантазії. В. Холопова пропонує наступну класифікацію найважливіших типів емоцій:

- Емоції як відчуття життя – емоції, що виникають від яскравого відчуття вагомості буття та повноти можливостей, які збільшують та загострюють відчуття;
 - Емоції як фактор саморегуляції особистості – людина, захоплена образами мистецтва, включає в процесі сприйняття цих образів власне «я» і переживання твору мистецтва проходить для нього на тлі власних життєвих переживань;
 - Емоції захоплення майстерністю мистецтва стосуються як умінь виконавця, так і майстерності композитора і є цінними для аматорів через можливість емоційної комунікації та психологічного совиконавства, а для професіоналів – через рівень майстерності музиканта;
 - Суб'єктивні емоції музиканта-практика (композитора, виконавця) належать до категорії суцього професійних емоцій і включаються під час його публічних виступів ;
 - Емоції, що відображуються в музиці (емоції образу, втіленого в музиці), обумовлені задумом твору;
- Специфічні природні емоції музики (емоції природного музичного матеріалу) мають три основних джерела: моторно-ритмічна сфера (власне музична тканина), співацька сфера та декламаційна сфера – складають домінуючий план, який визначає слухацьке переживання музики [6, с.114-144].

На думку Н. Рачковської, розвитку емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятимуть наступні принципи:

- 1) Принцип уважного ставлення викладача до емоційних станів та проявів студента в освітньому процесі навчального закладу.

Видатні педагоги минулого та сучасності підкреслюють велике значення уважного ставлення до емоційних станів та проявів учнів для успішного перебігу педагогічного процесу та розвитку інтересу у майбутніх викладачів музичного мистецтва до свого внутрішнього світу та внутрішнього світу інших [3, с.70].

- 2) Принцип емпатійного ставлення викладача до студента.

Емпатія як розуміння емоційного стану іншого, проникнення у нього, характеризується особливим зниженням аналітичного боку стосунків, зняттям рефлексивності, це пряме «прийняття на себе» емоційного стану партнера по спілкуванню, що сприяє наданню йому підтримки. Наразі високий півеень емпатії у педагога є умовою успішної педагогічної діяльності.

- 3) Принцип взаємної емоційної відкритості викладача та студента.



Цей принцип свідчить про наявність прямого зв'язку між щирістю викладача та зустрічною відкритістю студента, що зумовлює розвиток емоційної культури останнього. Взаємна щирість викладача та студента спричиняє необхідність відкритого виразу своїх почуттів кожним з них та здатність ці емоційні стани розуміти та приймати. Одним із важливих проявів щирості викладача є не тільки його здатність виглядати перед студентом впевненою особистістю, що має досвід та фахові знання, а й просто людиною, що теж має сумніви й визнає власну недосконалість, щоб допомогти студенту зрозуміти, що труднощі та помилки бувають у всіх людей. Коли успішно працюючий педагог говорить про свої минулі невдачі, у студента, що перебуває у різних життєвих колізіях, з дефіцитом досвіду і знань та комунікативною некомпетентністю, проходить відчуття ізоляції та народжується надія на успіх. Тож, принцип взаємної емоційної відкритості передбачає відмову викладача від «педагогічного п'єдесталу», зняття настороженості та недовіри у стосунках зі студентом, і, у наслідку, розкриття у педагогічному спілкуванні своїх думок і переживань, прояв щирої зацікавленості життям та емоційним станом студента, що служить профілактиці зведення психологічних захистів, народження зустрічної довірливості та щирості [3, с.71].

4) Принцип активізації процесів самовираження та самореалізації студентів у навчально-професійній діяльності.

Вираз та активне обговорення емоції дозволяє майбутньому педагогу-музиканту краще її усвідомити, відрефлексувати та зробити об'єктом морального контролю свідомості \ вольового регулювання.

5) Принцип діалогізму.

За гуманістичною традицією, освітній процес завжди постає як зустріч вихованця і вихователя та їх діалог як засіб передавання та присвоєння культурних цінностей.

6) Принцип взаємного виховного впливу викладача та студента.

Викладач та студент у педагогічному процесі здійснюють сильний вплив один на одного на свідомому та несвідомому рівні. Однак викладач з низькою емоційною культурою сам спричиняє емоційні зриви, активізує несвідоме зараження роздратуванням та конфліктністю. Наразі питання демонстрації викладачем негативних емоцій студенту ще залишається невирішеним. На думку В. Сухомлинського, учні мають відчувати щирість викладача, який може при них виразити свій гнів чи обурення у прийнятних межах, як і інша, емоційно культурна людина. Але викладач не повинен перетворитися при цьому на раба своїх пристрастей [5, с.26].

7) Принцип безумовного та безоціночного прийняття викладачем особистості студента.

Цей принцип передбачає відмову від тотального контролю, критики, зовнішнього оцінювання як основних засобів стимулювання розвитку особистості на користь коректної допомоги людині у цілепокладанні, актуалізації внутрішніх резервів на досягнення поставлених цілей та самостійного оцінювання результатів своєї діяльності [3, С. 72].

8) Принцип пріоритету духовної підтримки над корекцією поведінки студента.

Реалізація означеного принципу у процесі отримання студентом професійної освіти передбачає внутрішню єдність викладача зі студентом, підтримку його внутрішнього життя, духовно-моральних зусиль, його особистісного визрівання; відмову від будь-якого «педагогічного переслідування» у формі доган, нотацій, претензій, жорсткого і послідовного викоринення недоліків.

9) Принцип права студента на помилку.

Реалізувати цей принцип в освітньому процесі вищого навчального закладу може викладач, зусилля якого спрямовані на подолання бажання шукати помилки у знаннях і поведінці студента, моралізувати і карати. Тільки зняття у студента страху перед помилкою, звільнення від засудження чи навіть покарання стимулюють його креативність, самостійність, розвивають здатність вчитися на власних помилках, що дозволяє рухатися від полюсу захисних реакцій до полюса відкритості своєму життєвому досвіду, роблять студента здатним чути себе та переживати те, що з ним відбувається [3, с.73].

Безумовно, усі названі принципи пов'язані з доброзичливістю педагога, який зможе підтримати і надихнути студента та впевнити, що викладач сприймає його як здібну, відповідальну та гідну людину та творчу особистість. Тож, можна визначити залежності ефективності розвитку емоційної культури майбутнього викладача та глибини доторку освітнього процесу до внутрішніх сфер особистості студента.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що розвиток емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від ступеня емоційного прийняття викладачем, який має усвідомлювати, що його манера поведінки зі студентами та власне поведінка здійснюють виховний вплив на студента та створюють можливість духовної опори на викладача. Це дозволило визначити основні принципи підтримки розвитку емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, серед яких: принцип уважного ставлення викладача до емоційних станів та проявів студента в освітньому процесі навчального закладу; принцип емпатійного ставлення викладача до студента; принцип взаємної емоційної відкритості викладача та студента; діалогізму у навчанні та інші.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демченко О.П., Драбинюк С.Ю. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театрального мистецтва в інклюзивному освітньому просторі. «Young Scientists» • No 12 (112) • December, 2022. С.65-71
2. Могілей І.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики: автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.04, Харків. 2000, 16 с.
3. Рачковська Н.А. Закономірності та принципи розвитку емоційної культури майбутнього соціального педагога у ВНЗ. Вісник МДОУ. 2012. С. 68-74.
4. Семиченко А.В. Психологія емоцій / А.В. Семиченко. – К.: "Магістр – S", 1998. – С. 128.
5. Сухомлинський В. О. Про виховання / Укл. та авт. вступ. нарисів С. Соловейчик. — 6-е вид. — М.: Політгиздат, 1988. — 270 с.
6. Холопова В.М. Музика як вид мистецтва: навчальний посібник. М.1994. 320 с.
7. Цюняк О. Формування емоційної культури вчителів початкових класів у період війни. Імідж сучасного педагога. № 3 (204) 2022. С.48-51.
8. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. — Х.: Прапор, 2007.— 640 с.

УДК 371.124:792.8

Анастасія ЛАШУКОВА**ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – викладач Похиленко Є. С.

У статті обґрунтовано особливості формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа. Виокремлено етапи формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа, що дозволяють максимально розкрити творчу індивідуальність особистості, що є умовою успішного пошуку власного стилю.

Ключові слова: індивідуальний стиль діяльності, майбутній хореограф, творча активність, творча самореалізація.

Постановка проблеми. Процес формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа повинен базуватися на демократичних засадах спілкування (на противагу авторитарним); на інтерактивних методиках навчання (на противагу репродуктивним); на творчих підходах до вирішення навчальних ситуацій (на противагу стандартним). Такий підхід дозволяє сформувати неповторну індивідуальність фахівця, здатну творчо підходити до вирішення основних завдань освітнього процесу, розкривати і розвивати творчу особистість учня. Крім того, такий фахівець здатний досягти рівня свободи творчого вибору, самоактуалізації, коли стираються межі життя і професії, а людина відчуває себе щасливою [1, с. 229].

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасне хореографічне мистецтво має ряд досліджень у руслі мистецтвознавства, присвячених вивченню аспектів становлення хореографічної культури (С. Легка, А. Підлипська, О. Семак, В. Шкоріненко, Д. Шариков та ін.), психолого-педагогічних проблем розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва (Л. Андрощук, П. Коваль, П. Фриз, Т. Чурпіта та ін.) та підготовки хореографів й керівників дитячих хореографічних об'єднань (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливості формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Процес формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа складний і багатогранний. Використання творчості на всіх етапах формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа дозволяє максимально розкрити творчу індивідуальність особистості, що є умовою успішного пошуку власного стилю.

Першою складовою формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа є етап практичної самооцінки та мотивації майбутньої професійної діяльності, розробка стратегії поведінки. Він включає: самооцінку, розробку плану професійного становлення, активізацію мотиваційної сфери, пошук шляхів самоактуалізації, підготовку до індивідуальної творчої діяльності.

На цьому етапі важливо допомогти майбутньому хореографу віднайти приховані нахили, таланти і вказати можливі шляхи їх розвитку, використовуючи творчі завдання. Зокрема, аналіз самооцінки студентів включає анкетування, тестування, що дозволяють оцінити фізичні та психічні якості студентів, та творчі завдання на визначення «якостей творця» (потреби у творчості, почуття нового, інтуїції та ін.).

Розробка стратегії поведінки передбачає низку завдань.

Стратегії – психологічні програми діяльності, які включають і логічні складові, й інтуїтивні компоненти, і психічні прояви. Переосмислюючи поняття доцільно використовувати його не лише у вузькому сенсі (план вирішення конкретного творчого завдання), а й у широкому – перспективний план становлення творчої



індивідуальності. Саме в цьому контексті ми пропонуємо студентам творчо осмислити та спроектувати стратегію власного професійного зростання, розробити план професійного становлення [2, с. 20].

Одним із творчих завдань першого етапу є розробка моделі-ідеалу хореографа, тобто образу реальної людини, героя художнього твору або створеного особистістю взірця, яким вона керується в житті протягом певного часу і який визначає програму її вдосконалення на майбутнє. Риси ідеалу обумовлюються тією основною метою, до якої прагне людина. Це завдання передбачає зіставлення ідеалу з «Я» реальним та вибір шляхів професійного становлення з метою наближення до «Я» ідеального. В основі створення моделі ідеалу лежить «Я – концепція» – уявлення про себе як про об'єкт спостереження. У змісті «Я – концепції» виявляються такі компоненти, як справжнє «Я» (яким я бачу себе зараз, у цей момент), динамічне «Я» (яким я прагну стати), фантастичне «Я» (яким би я хотів бути), ідеальне «Я» (яким я повинен бути, послуговуючись опанованими моральними, естетичними, фізичними зразками), уявлюване «Я» (маска з прихованими справжніми переживаннями) [4, с. 54].

Іншою важливою складовою початкового етапу формування індивідуального стилю діяльності є активізація мотиваційної сфери, яка можлива за умови формування певної структури особистості, особливістю якої є її внутрішня єдність. Вона зумовлює народження провідної ідеї. Домінуюча ідея, зокрема прагнення стати справжнім висококваліфікованим фахівцем, мотивує особистість до наполегливої праці на ниві професійного зростання [6, с. 87].

Творчість є важливим фактором в активації мотиваційної сфери і її завданням є творчий пошук особистісних ідей і прагнень, творче осмислення мотивів майбутньої професійної діяльності, творче самовираження у прагненні стати висококваліфікованим хореографом.

Велике значення на першому етапі формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа має складова пошуку шляхів самоактуалізації. Безперечно, ця складова потребує творчого пошуку особистості.

Представники гуманістичної психології розкривають такі основні риси, характерні для самоактуалізуючої особистості: простота, природність, невимушеність як у поведінці, так і у внутрішньому житті, думках, діях; свіжість сприймання, здатність насолоджуватися навколишнім світом; наявність улюбленої справи; об'єктивний погляд на життя; творчі здібності; більше, ніж у інших людей, відчуття радості, щастя; демократичність; чітке розмежування добра і зла; повага до себе і до інших [5, с. 6–7].

Відомо, що самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан, але і сам процес актуалізації потенцій індивіда в будь-який час у будь-якій мірі [6, с. 10]. За умов актуалізації творчих потенцій відбувається запуск механізму безперервного процесу вдосконалення і творчого зростання. Звичайно, велику роль на цьому етапі відіграє викладач, який вказує студенту на перспективи його подальшого розвитку, допомагає віднайти приховані нахили і таланти особистості. Але основна роль у процесі самоактуалізації відводиться самому студенту, який повинен повірити у власні здібності, розкрити, перш за все для себе, власну унікальність, навчитися «слухати себе».

Пошук шляхів самоактуалізації – це, безперечно, творчий процес відкриття людиною самої себе.

Аналіз досвіду вчителів хореографії свідчить, що заключним елементом першого етапу формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа є підготовка до індивідуальної творчої діяльності. Цей компонент дуже важливий, і помилки викладача можуть зруйнувати професійне становлення майбутнього хореографа. Тому бажано в процесі навчання акцентувати увагу на позитивних професійних якостях особистості. Зазначене вище підтверджує думку про необхідність підтримки викладачем щонайменшого прояву творчості студента, організації виступів студентів I курсу якщо не на великій сцені, то перед батьками, одногрупниками, друзями. Адже саме демонстрація своїх (можливо, ще невеликих) здобутків, сприяє самоактуалізації і є поштовхом для подальшої активізації процесу формування індивідуального стилю діяльності [1, с. 230].

Другим етапом формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа є етап накопичення знань та формування професійних умінь.

Процес творчості відіграє важливу роль у становленні творчої індивідуальності на цьому етапі. Зважаючи на це, викладач має приділяти неабияку увагу творчій роботі студентів на заняттях. Особливо ефективний у плані творчого зростання процес постановки хореографічних номерів.

Творчий процес постановочної роботи складається з трьох фаз:

1. Збирання і узагальнення життєвого матеріалу (а це – знання загальнонародської культури), визначення теми, ідеї. Підбір музичного матеріалу, який відповідає темі та ідеї хореографічного твору.

2. Моделювання характерів, образів, запропонованих обставин, їх взаємодії. Загальне переходить у конкретне. Ідея, тема намагаються виявитися у подіях, характерах, вимальовується стиль, жанр, логіка стосунків. Хореограф створює уявні образи, підбирається хореографічна лексика.

3. Утілення зовнішніх рис образу. Відображення внутрішнього бачення в пластично-руховій діяльності. Хореограф входить в образ, народжений його уявою, але це не виключає контролю. Свідомість ніби роздвоюється: одна створює образ, живе ним, інша спостерігає збоку. Йде створення форми твору [7, с. 134].



4. Психологічний процес мислення майбутнього балетмейстера під час роботи над номером, проникнення у суть образу чи образів будується за схемою: задум – дійсність, ескіз – мотив, схема – розробка, реалізація. На всіх цих етапах у студента працює творча думка, яка перетворює інтуїтивні, асоціативні відчуття, уявлення, поняття у матеріалізовані хореографічні образи.

Як показує практика, значною мірою студент творчо самовиражається при створенні хореографічного образу в процесі виконання танцювального номеру.

Зримі компоненти хореографічного образу (рух, міміка, пози) – лише матеріал для створення внутрішньої структури, у якій головну роль відіграє емоційність, чуттєве сприйняття тієї чи іншої ситуації, дії [3, с. 18].

Впродовж навчання студентам пропонують різноманітні види творчої роботи:

1. Вирішення творчих завдань на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, наприклад:

- робота над створенням оригінального класичного та народно-сценічного тренажу;
- створення студентами хореографічних етюдів;
- виконання вправ на розвиток акторської майстерності (вправи на відображення пози, жесту, міміки; перевтілення, пошук образного рішення і т.д.);
- хореографічна імпровізація (імпровізація на задану тему, вільні імпровізації, імпровізації з використанням конкретної хореографічної лексики або пошук оригінальної імпровізаційної пластики; музична імпровізація).

2. Творча діяльність на заняттях ансамблю:

- залучення студентів до постановки танцювальних композицій;
- пошук студентами хореографічної лексики (підбір лексики за прикладом викладача; логічне продовження пошуку хореографічної пластики за початковим рухом, запропонованим викладачем; створення власної хореографічної пластики);

– творча робота над етюдами (відпрацювання хореографічної пластики, техніки виконання рухів, акторської майстерності і т.д.);

– створення студентами ескізів танцювальних костюмів;

– написання сценаріїв концертних програм, хореографічних вистав;

– участь студентів у концертах різних рівнів.

3. Творчість під час проходження педагогічної практики в школі:

– розробка планів-конспектів уроків танцю;

– створення власних хореографічних композицій для дітей;

– проведення уроків танцю та гурткових занять;

– оцінювання рівня сформованості індивідуального стилю, самоаналіз (професійна компетентність, дисциплінованість, рівень творчої активності, комунікабельність, культура спілкування, самоконтроль і т.д.), визначення напрямків удосконалення власного індивідуального стилю професійної творчої діяльності.

Третій етап формування професійного індивідуального стилю передбачає вдосконалення професійних якостей майбутнього фахівця. Відбувається остаточний вибір стилю спілкування з учнями, провідного хореографічного напрямку (сучасний, бальний, народний танець), стилю викладання хореографії та ін. Тому творчість на заключному етапі є мостом до професіоналізму. Студенти-випускники готують дипломну хореографічну постановку, яка є апофеозом формування індивідуального стилю діяльності хореографа. Адже студент самостійно визначається з хореографічним стилем майбутньої постановки, пише лібрето, підбирає музичний матеріал та виконавців, створює хореографічну композицію, працює зі студентами над засвоєнням хореографічної лексики та акторською майстерністю, розробляє ескізи костюмів і, зрештою, презентує свою роботу перед публікою.

Варто зауважити, що творча самореалізація неможлива без віри у власні творчі сили. Тож зрозуміло, що будь-які творчі завдання не дозволяють досягти бажаного результату без творчої атмосфери, взаємоповаги, взаєморозуміння і демократичних засад спілкування між студентом і викладачем. Ми підтримуємо думку, що людина має величезні творчі можливості, але ніщо так не заважає творити, як зневіра у власних творчих силах [5, с. 80].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В основі індивідуального стилю діяльності стоїть індивідуальність, творча активність якої забезпечує творчу самореалізацію на шляху професійного зростання. Творчість є основою і невід'ємним компонентом усіх етапів формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа. Залучення процесу творчості до поетапного формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа забезпечує розробку плану-стратегії творчо-індивідуального зростання студента протягом навчання у ЗВО і запуск механізму самоактуалізації особистості. Результатом формування індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа у творчості і через творчість є яскрава індивідуальність з неповторним професійним «почерком», здатна



ефективно формувати творчі особистості своїх учнів. Перспективи подальших пошуків убачаємо в розробці практичних рекомендацій вдосконалення індивідуального стилю діяльності майбутнього хореографа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л.М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії в контексті євроінтеграції. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Спеціальний випуск. Мистецька освіта: Сучасний стан і перспективи розвитку. Ч. 1. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2006. С. 229-235.
2. Андрощук Л.М. Творчість як основа формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. *Вища освіта України*. Додаток 3 (т. 1). Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К: Інститут вищої освіти АПН України. 2006. С. 18-24.
3. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю. [3-тє вид]. К.: Мистецтво, 1996. 496 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.]. К.: МАУП, 2000. 312 с.
5. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: [навч. посібник]. К.: Вища школа, 2000. 288 с.
6. Сергєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів: автореф. ... дис. на здобуття наук. ступ. доктора психол. наук : спец.19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. К., 2005. 41 с.
7. Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів: матеріали *Всеукраїнської науково-практичної конференції 12–13 грудня 2005 року*. Полтава, 2006. 282 с.

УДК 37.015.31

Катерина МАРЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова О. Б.

У статті розглянута проблема формування сценічно-виконавської культури учнів старшого шкільного віку, які приймають участь у різноманітних видах художньо-творчої діяльності, до яких можна віднести участь у хоровому колективі, вокальному ансамблі, оркестрі тощо. У контексті музично-творчої діяльності учнів старшого шкільного віку рівень сформованості сценічно-виконавської культури пов'язаний із досягненням оптимального концертного стану, тобто полягає в готовності й вмінні зобразити та передати художній зміст музичного твору, в артистизмі та акторському перевтіленні.

Ключові слова: *учні старшого шкільного віку, художньо-творча діяльність, культура, сценічно-виконавська культура, групові та індивідуальні форми занять.*

Постановка проблеми. Однією з важливіших завдань сучасності є вдосконалення художньої освіти та музично-естетичного виховання учнів, що в умовах сучасної системи освіти має націлюватися не тільки на надання знань школярам, а й на розвиток їх особистості у навчально-виховному процесі, естетичних якостей та творчих здібностей. Саме ці розвинені якості зумовляватимуть учня у майбутньому відчувати велику внутрішню потребу у сприйманні та виконанні мистецьких творів, викликатимуть почуття неможливості повноцінного життя без глибокого та постійного спілкування з мистецтвом.

Ще В. Сухомлинський писав: «Те, що втрачено в дитинстві, ніколи не відшкодується в роки юності і тим більш у зрілому віці. Це правило стосується усіх сфер духовного життя дитини і особливо естетичного виховання. Чутливість і сприйняття краси в дитячі роки набагато глибше, ніж у більш пізні періоди розвитку особистості. Потреба у красі підтверджує моральну красу, породжуючи нетерпимість і непримиренність до всього минулого, потворного» [6, с.193]. Сприймати і відчувати красу мистецьких творів, навколишньої дійсності школярі зможуть, якщо з перших днів шкільного навчання поринатимуть у атмосферу захопливої музики, цікавої інформації про композиторів, музичні твори, історію їх створення на уроках мистецтва – все це стимулюватиме допитливість, розширюватиме кругозір, спонукатиме самостійно знаходити цікаві факти, створювати мистецькі продукти, брати участь у різних видах творчої діяльності.

Отже, культурну та музично освічену людину характеризує її орієнтація у музичних стилях, жанрах, композиторах, творах. У вмінні слухати, аналізувати та інтерпретувати твори.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання проблеми музично-естетичного виховання школярів висвітлювали у своїх наукових доробках Г. Дідич, М. Гейченко, Л. Гончаренко, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Ростовський, В. Черкасов та ін..

Актуальні питання перетворення уроків музики в уроки мистецтва, роль музичного мистецтва у формуванні морально-естетичних якостей у дітей та юнацтва у системі закладів загальної середньої освіти, методика організації класних і позакласних занять музикою зі школярами розглядали О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Л. Хлебникова та ін.

Питанням формування професійно-педагогічної культури фахівців присвячені роботи С. Вітвицької, В. Гриньової, В. Лозової, В. Мішеченко, М. Пічкур, Т. Сидоренко, Ю. Смаковського, Т. Ткаченко та ін.



Цінність у контексті нашого дослідження представляють роботи з питань формування музичної культури (Р. Грубер, Н. Згурська, Д. Кабалевський, Р. Тельчарова, Чжу Цзюньцяо та ін.); вокальної культури (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Вей Лімін, Т. Ткаченко та ін.); виконавської культури (Т. Жуковська, Данся Лі, А. Михалюк та ін.); вокально-виконавської культури (Л. Дмитрієв, Н. Косінська, Ван Цзяньшу та ін.).

Мета статті – розглянути особливості формування сценічно-виконавської культури учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Музичне виховання – одна з центральних складових естетичного виховання, в умовах яких би закладів воно не здійснювалося (у закладах загальної середньої освіти або початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах) – мистецтво відіграє особливу роль у розвитку особистості.

Музику називають дзеркалом людської душі. Це мистецтво прямого та сильного емоційного впливу, оскільки сприяє народженню цілого спектру людських емоцій. У музичній освіті й вихованні у різних навчальних закладах педагогу важливо сприяти розвитку не тільки інтересу й любові до музики, вихованню почуттів, формуванню загальнопредметних компетентностей, але й акцентувати увагу на музичній ерудиції, кругозорі школярів, що набувається і розширюється шляхом самоосвіти учнів, у ході мистецького спілкування (з творами різних видів мистецтва), у процесі засвоєння понять музичного мистецтва, у музичній діяльності і безперечно, у спілкуванні на музичні чи мистецькі теми зі старшими людьми або однолітками.

Специфіка методів, за допомогою яких здійснюється музичне виховання в закладах загальної середньої освіти та позашкільної освіти обумовлена потребою в організації власної музично-творчої практики учнів у різних видах музичної діяльності – слухацької, виконавської, комунікативної тощо. Учні старшого шкільного віку беруть участь у різноманітних шкільних колективах – хорі, вокальному або інструментальному ансамблі, оркестрі, отже, актуальним є питання формування їх сценічно-виконавської культури.

Поняття «культура» у педагогічному дискурсі розглядається переважно як вища форма прояву освіченості і професійної компетентності. Поза культурою неможливе особистісне й професійне життя людини. Досвід культури (знання, почуття, рефлексивне світосприйняття, уміння) передається людині з покоління в покоління – формується на основі вже створеної культури. Відповідно, якщо людина створює культуру, то і культура створює людину [1].

З-поміж теорій, концепцій культури в освіті виокремлюється положення, яке розглядає культуру у контексті кількох аспектів: культура особистості (культура взаємовідносин і культура саморегуляції), культура діяльності (культура інтелектуальної і професійної діяльності), культура соціальної взаємодії з іншими людьми (культура поведінки і спілкування) [2].

Загалом більшість учених (соціологів, культурологів, педагогів тощо) визначають феномен культури як сукупність всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань; інші в це поняття вкладають соціально унормований комплекс, який формує основу життєдіяльності особистості; для багатьох культура є результатом діяльності людей і спосіб пристосування соціуму до природного середовища й економічних потреб.

Важливою у контексті визначення сутності культури з проєкцією на розвиток особистості через освіту є наукова думка, в якій обґрунтовано, що «культура – це все те, що відрізняє діяльність людей та її результати від тих природних явищ, які не зазнали змін при цій діяльності. У цілому вона інтегрується в єдиному контексті життя, тобто культура суспільства неминуче шукає виходу в культуру особистості» [4, с. 6].

Поняття «сценічна культура» являється містким і охоплює ряд різнорідних процесів та окремих подій, художніх тенденцій та діяльності митців, пов'язаних із сценічним мистецтвом, тощо. Варто зауважити, що сценічно-виконавська культура є складовою музичної культури і реалізується у практиці концертно-музичної діяльності. Сценічно-виконавська культура – складне та багатогранне явище, яке включає мистецьку обізнаність, сукупність фізичних, моральних і духовних якостей, знання та усвідомлення мистецьких традицій, що забезпечує успішність транслявання змісту музичних творів до глядацької аудиторії у процесі концертної музично-виконавської діяльності.

Отже, аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що поняття сценічно-виконавської культури трактують як одну з найважливіших складових культури, що обумовлено специфікою музично-навчальної діяльності учнів старшого шкільного віку, спрямованої на формування особистості та здатної надалі збагачувати загальну культуру певної особистості.

Рівень сформованості сценічно-виконавської культури залежить від спрямованості і стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність музично-педагогічної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля); повноти і глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, виконавських умінь, навичок, а також набутого музично-виконавського досвіду.



У контексті музично-творчої діяльності учнів старшого шкільного віку рівень сформованості сценічно-виконавської культури пов'язаний із досягненням оптимального концертного стану, тобто полягає в готовності й вмінні зобразити та передати художній зміст музичного твору, в артистизмі та акторському перевтіленні.

Отже, творчо-виконавська діяльність старших школярів спрямована на розкриття задуми композитора, створення художнього образу, а інтерпретація твору пов'язана із внутрішнім світом виконавців.

На основі аналізу науково-методичної літератури, можемо визначити наступні ознаки музичної обдарованості учнів старшого шкільного віку: задатки до музичної діяльності (вміння відчувати висоту звуків, їх тембр, звуковий об'єм, музичну динаміку тощо); запам'ятовування музично-звукових елементів та комплексів, музичного тезаурусу та його постійного поповнення; присутність інтелектуально-емоційного інтересу та відгуку на музику, потребу та здатність переживати її зміст; здатність до диференціювання, інтегрування та аналізу музики і музичних творів; музичний слух; відчуття динаміки та ритму музики; сценічно-виконавські здібності; самовираження та самореалізація у процесі сценічно-виконавської діяльності [1, с. 52].

Одним із найважливіших показників емоційно-естетичного сприйняття учнями старшого шкільного віку музичного твору у процесі сценічно-виконавської діяльності є співпереживання, а також вміння розрізняти характерні засоби виразності, застосовані для створення і передачі авторського художнього задуму.

Безумовно, рівень здатності учня цілісно осягнути й естетично оцінити художньо-образний зміст музичного твору залежить і від рівня його загальної культури в цілому та виконавської зокрема. Тому надзвичайно важливою є активізація емоційно-естетичного сприйняття школярів, посилення емоційного відгуку на сприйняте, показниками яких є так звана «включеність», тобто відповідна налаштованість, готовність до співтворчості на сцені [5].

У процесі формування сценічно-виконавської культури учнів старшого шкільного віку важливе значення має проведення поточних занять у поєднанні із застосуванням форм оприлюднення результатів музично-творчої роботи, що сприяє заохоченню учнів до наполегливої навчальної роботи в галузі мистецтва, до ретельного відпрацювання художньо-виконавських завдань. Водночас необхідно, щоб юні виконавці мали змогу відчути результат повсякденної роботи, насолодитись концертним успіхом, набути досвіду сценічної діяльності. Створюється можливість не лише для індивідуального самовдосконалення, а й для художньої комунікації, переживання юними виконавцями відчуття радості від мистецького спілкування зі слухацькою аудиторією. Систематичне залучення старшокласників до концертної діяльності є одним з найважливіших аспектів навчально-виховного процесу, що має велике значення для творчого росту школярів

Важливою умовою формування сценічно-виконавської культури є залучення старшокласників до групових занять в процесі художньої роботи у єдності із впровадженням індивідуальних форм музичного навчання. Групові заняття містять можливості для обговорення художньо-виконавських проблем, для набуття юними співаками-інструменталістами досвіду публічного виконання.

Традиційною формою організації навчального процесу в мистецькій освіті є індивідуальна форма занять. Така форма має цілий ряд переваг: вона дозволяє врахувати індивідуальні можливості й особливості кожного учня; допомагає правильно вибрати темп навчання і характер педагогічного спілкування. Індивідуальні заняття дозволяють регулювати швидкість просування музично-творчого розвитку учня відповідно до його підготовки та художніх схильностей. Індивідуальний підбір художнього репертуару набуває також самого серйозного значення. Індивідуальна форма занять створює можливості для здійснення систематичного контролю за творчим розвитком учнів старшого шкільного віку.

Разом з тим, групова форма навчання має певні переваги над індивідуальною: по-перше, кожне групове заняття являє собою свого роду форму концерту, учні звикають до присутності слухацької аудиторії, що допомагає їм впоратися зі сценічним хвилюванням (взаємна психологічна підтримка), вільно тримати себе на сцені. З кожним заняттям старшокласники разом набираються більшої впевненості в собі, у правильності виконання; по-друге, отримання основних теоретичних знань в групі оптимізує процес їх засвоєння і дає економію в часі; по-третє, можливість ознайомитись із новим матеріалом у виконанні інших, зокрема вивчити нові технічні вправи; по-четверте, групові заняття стимулюють процеси навчання та самонавчання (аналіз власних помилок, і помилок інших тощо). Групові заняття дозволяють створити ситуації, близькі до репетиційної роботи з учнем на уроках, на яких можна засвоїти прийоми роботи над формуванням вокальних, хорових або інструментальних виконавських навичок, етапи розучування музичних творів, оволодіння навичками хореографії, сценічного втілення художнього образу та інше.

Також сприяють підвищенню ефективності занять оцінне колективне судження учасників групи щодо результатів сценічно-виконавської діяльності певного учня. Таким чином, поєднання та чергування індивідуальної форми з групою в процесі художньо-творчої музичної діяльності старшокласників може ефективно виконувати різноманітні педагогічні функції, діапазон яких достатньо широкий.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, підсумовуючи зазначимо, що музичне виховання є однією з центральних складових естетичного виховання і в умовах яких би закладів воно не здійснювалося (у закладах загальної середньої освіти або початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах) – мистецтво відіграє особливу роль у розвитку особистості. Специфіка методів, за допомогою яких здійснюється музичне виховання в закладах загальної середньої освіти та позашкільної освіти обумовлена потребою в організації власної музично-творчої практики учнів у різних видах музичної діяльності – слухацької, виконавської, комунікативної тощо.

Учні старшого шкільного віку беруть участь у різноманітних шкільних колективах – хорі, вокальному або інструментальному ансамблі, оркестрі, що визначається наявною сценічно-виконавською культурою, яку ми розуміємо як одну з найважливіших складових культури, що обумовлено специфікою музично-навчальної діяльності учнів старшого шкільного віку, спрямованої на формування особистості та здатної надалі збагачувати загальну культуру певної особистості.

Подальшу роботу вбачаємо у визначенні структурних компонентів, критеріїв та показників рівнів сформованості сценічно-виконавської культури в учнів старшого шкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валькевич Р. Сценічна культура та виконавська діяльність. Зібрання статей з питань культури сценічно-виконавської діяльності майбутнього вчителя. Наукове видання. Кіровоград, 2011. С. 50–53.
2. Жуковська Т. І. Виконавська культура у площині сучасних українських мистецтвознавчих досліджень. Культура і сучасність. 2015. №2. С. 141–146.
3. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
4. Косінська Н. Л. Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». 2017. №10(18). С. 4–8.
5. Лі Данься. Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики. Психолого-педагогічні науки. Київ, 2013. №1. С. 29–31.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3. Київ: Рад. шк., 1977. 670 с.

УДК 178. 11:36

Анна МАТУЛЯК

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

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

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

У статті автор розглядає проблему формування вокально-виконавської майстерності школярів на заняттях вокального ансамблю. Підґрунтям майстерності є сформовані вміння та навички. До вокальних вмінь та навичок, володіння якими на високому рівні є майстерністю автор відносить вокальне дихання, звукоутворення, інтонування, артикуляцію, використання музично-технічних засобів. Також складовими вокально-виконавської майстерності є оволодіння прийомами сценічної пластики, руху та розвиток акторської майстерності.

Ключові слова: *вокальний ансамбль, вміння та навички, вокально-виконавська майстерність, музичний розвиток школярів.*

In the article, the author considers the problem of formation of vocal performance skills of schoolchildren in vocal ensemble classes. The foundation of mastery is formed skills and abilities. The author includes vocal breathing, sound production, intonation, articulation, and the use of musical and technical tools as vocal abilities and skills, the mastery of which at a high level is mastery. Also, mastering techniques of stage plasticity, movement and development of acting skills are components of vocal performance skills.

Keywords: *vocal ensemble, skills and abilities, vocal performance skills, musical development of schoolchildren.*

Постановка проблеми. Спрямованість сучасної української школи на виявлення і розвиток творчого потенціалу школярів підтверджується положенням Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), законів «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті, Болонської декларації тощо. Комплексний, системний підхід до проблеми всебічного розвитку здібностей кожного індивіда вимагає активного пошуку якісно нових методів і засобів навчання, що дозволяють розкрити соціально-психологічні механізми формування особистості. У цьому аспекті важливого значення набуває музичний розвиток, зокрема, вокальний, який є одним із ефективних засобів, що дозволяють дитині розкрити якості творчої, здатної до культурного саморозвитку і самовизначення особистості.



Аналіз досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблемі музичного розвитку школярів присвячено чимало вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних праць. Цим питанням займалися А. Козир, М. Мозговий, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Холоденко, В. Черкасов, О. Шевченко, Ю. Юцевич та ін.

Велику увагу питанням вокального навчання школярів приділяли В. Антонюк, Н. Горбова, Є. Курдіна, Н. Овчаренко, О. Соболева, В. Откидач, Н. Фаріна, І. Цуканова та ін.

Провідні педагоги-практики Е. Гавацко, М. Жишківич, Я. Кушко, Е. Малініна, Т. Пляченко, Г. Стець, В. Юшманов та ін. у своїх наукових розробках визначають спів як основний засіб музичного виховання дітей.

Питання формування та розвитку вокально-виконавських умінь та навичок школярів розглядали Л. Василенко, Е. Макарова, О. Маруфенко, Н. Овчаренко, О. Петрикова, Т. Пляченко, І. Шевченко та ін.

Мета статті – розглянути процес формування вокально-виконавської майстерності школярів на заняттях вокального ансамблю.

Виклад основного матеріалу. Заняття вокалом відкривають можливості для розвитку дітей як гармонійних особистостей, емоційно та творчо відкритих; впливають на емоційно-вольову сферу людини, її самооцінку, надають широкі можливості її підвищення. Часто студія вокалу або вокальний гурток, які функціонують у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, стають засобом психологічної та моральної реабілітації дітей.

Пошук якісно нових форм, методів та засобів навчання зумовлює комплексний, системний підхід до проблеми розвитку індивіда, його здібностей, механізму формування особистості. У цьому аспекті набуває значення музичного розвитку, зокрема, вокального, який є одним із ефективних засобів, що дозволяють кожному розкрити якості творчої, здатної до культурного саморозвитку та самовизначення особистості. Формування вокальних умінь і навичок школярів є одним із завдань їхнього вокального становлення, а досягнення учнями різної за видами музичної діяльності з акцентом на вокальне виконання має особливе значення для їхнього особистісного самовираження, що є найяскравішим виявом творчої активності [1, с. 137].

Спів, на відміну інших видів музичної діяльності, найдоступніший дитині будь-якого шкільного віку. Ця доступність обумовлена тим, що незалежно від того, має дитина задатки та музичні здібності, її співацький інструмент завжди «при ній». Але щоб стати активним слухачем і виконавцем, правильно користуватися своїм природним інструментом – голосом, школяру необхідно опанувати певну систему музичних знань, умінь та навичок, засвоєння яких може статися лише за умови планомірного, систематичного вокального навчання у процесі індивідуальної та групової роботи

Виразне виконання вокальних творів допомагає найбільш яскраво та поглиблено пережити їх зміст, розвиває естетичне ставлення до навколишньої дійсності. У співі успішно формується весь комплекс музичних здібностей, а саме ладове почуття, музично-слухові уявлення, почуття ритму та емоційна чутливість.

Оскільки процес співу є найдоступнішою формою музикування та самовираження, то особливої актуальності у музичному розвитку школярів набуває формування вокальних художньо-технічних умінь та навичок на яких ґрунтується вокально-виконавська майстерність.

В процесі занять у вокальному ансамблі відбувається сприймання, відтворення й засвоєння творів музичного мистецтва. У процесі поєднання музики і поезії виховується інтерес до музики й художньо-виконавської діяльності, формуються вокально-хорові вміння та навички, розвиваються музично-творчі здібності, відбувається самовиявлення і самореалізація особистості.

Робота у вокальному ансамблі передбачає оволодіння як вокальними, так і хоровими навичками. Під навичками ми маємо на увазі доведені до автоматизму багаторазові повторення певних дій без усвідомленого контролю. До вокальних навичок належать співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами керівника вважаються хоровими [2].

Керівник вокального ансамблю повинен знати особливості голосового апарату й голосоутворення різних вікових груп; дотримуватися гігієнічних вимог під час співу; враховувати індивідуальні можливості співаків; знати механізми та специфіку звукоутворення, дикції, дихання, методику роботи з різними типами голосів тощо, що в комплексі дозволить сформувати та розвинути вокально-виконавську майстерність школярів [2].

На думку Н. Фоломєєвої, розвиток вокально-виконавської майстерності відбувається синтетично як єдиний неподільний процес, але умовно його можна поділити на два взаємопов'язані рівні. На першому рівні складовими вокально-виконавської майстерності є оволодіння вокальним диханням, звукоутворенням, інтонуванням, артикуляцією та використанням музично-технічних засобів. На другому рівні складовими вокально-виконавської майстерності є оволодіння прийомами сценічної пластики, руху та розвиток акторської майстерності [4, с. 35].



Н. Фоломеева вважає, що можна умовно виокремити дві форми вокально-виконавської майстерності: внутрішня, що передбачає психологічну й вокальну художньо-технічну готовність та здатність до здійснення сценічно-концертної вокально-виконавської діяльності та зовнішня, яка передбачає здатність до виконання вокального твору на практиці в умовах сценічного дійства [4, с. 56].

Коротко схарактеризуємо кожну з означених складових обох рівнів виконавської майстерності. Отже, вокальне дихання – це процес раціонального накопичення і використання співаком повітря. Від дихання залежить тривалість і сила звуку, його темброве забарвлення.

Звукоутворення – це процес утворення співочого голосу, тобто звуку певної висоти, сили і тембру. Звукоутворення пов'язано з роботою дихального і голосового апаратів, що знаходяться у взаємодії і керуються центральною нервовою системою. Велике значення в правильному звукоутворенні має слух. Співак має бути спроможним відрізнити якість звуку і таку здатність називають вокальним слухом.

Інтонування у співі – це точне відтворення голосом звуків по висоті. Простіше кажучи – це чистий спів, точне «потрапляння» голосом в ноти. Правильна («чиста») інтонація – це чистота співу мелодії, правильна координація звуковисотного слуху і голосу.

Артикуляція – це частина голосового апарату, що формує звуки мови, а органи, що його складають – артикуляційні органи. Робота цих органів, спрямована на створення звуків мови (голосних і приголосних) називається артикуляцією. Артикуляційний апарат фактично є головним «настроювачем» голосу. З його допомогою виконавець і створює найбільш сприятливі, вигідні умови роботи гортані – так званий оптимальний імпеданс, що дозволяє значно збільшувати коефіцієнт корисної дії всього голосового апарату, а також управляти динамікою звучання голосу. В кінцевому рахунку, вся вокальна техніка значною мірою визначається технікою артикуляції.

Інтенсивність і узгодженість роботи артикуляційних органів визначає якість вимови звуків мови, розбірливість слів або дикцію. Під дикцією розуміється ясна і чітка вимова всіх звуків з правильною їх артикуляцією, при чіткому і виразному проголошенні слів і фраз. У свою чергу ясне вимовляння слів забезпечується за рахунок правильної артикуляції кожного звуку. Дикція є засобом донесення текстового вмісту до слухачів і одним з найважливіших засобів художньої виразності в розкритті музичного образу вокального твору.

Музично-технічні засоби – це усі прилади, пристрої та обладнання, які призначені для здійснення оптимального процесу поширення звукової інформації для підвищення наочності, видовищності і художньої виразності у вокальному виконавстві. Уся система взаємопов'язаних приладів, пристроїв та обладнання називається музично-технічним комплексом. Оскільки налаштування усього різноманіття зразків апаратури та їх використання у концертній діяльності є завданням інших фахівців, вокаліст має бути спроможним користуватися тим приладом, який безпосередньо пов'язаний зі співом, – мікрофоном. Напрацювання автоматизму у використанні у концертно-сценічному виконавстві мікрофонів є важливою складовою підготовки вокалістів на заняттях вокального ансамблю.

Сценічний рух – найважливіша складова зовнішньої техніки вокаліста, повне розуміння якої неможливо без її розгляду в комплексі зі сценічно дією. Рухи – основа активного і цікавого для глядача існування на сцені. Метою розвитку цієї здатності є вироблення реакції, координації рухів, здатності передати внутрішній світ і переживання героя через мову тіла.

Акторська майстерність – це один з видів професійної творчо-виконавської діяльності виконавця, що полягає в створенні сценічних образів (ролей) різними засобами виразності на основі принципу перевтілення (зовнішнього та внутрішнього). Шляхом впливу на глядача під час виступу створюється особливий концертно-сценічний простір [3, с. 7].

Мистецтво ансамблевого виконавства виокремлюється із спільного музикування і засноване на поєднанні індивідуальної та колективної форм роботи. Ансамблева майстерність базується на вмінні виконавця поєднувати власну художню індивідуальність з індивідуальністю партнерів – це забезпечує злагоджене гармонійне виконання як в інструментальному, так і у вокальному ансамблі. Вокальний ансамбль – група співаків, які виступають спільно (дует, тріо, квартет, квінтет тощо). Вокальні ансамблі бувають однорідними (дитячі, жіночі, чоловічі) та змішаними.

У вокальному ансамблі індивідуальність співака не лише має можливість проявитися, але є необхідною складовою виразного виконання. Відповідно учасникам вокального ансамблю важливо розвивати голос, власний індивідуальний тембр, артистизм. Не менш важливим є вміння слухати інших учасників, виходячи із розуміння того, що голоси мають органічно поєднуватися між собою, особливо у межах однієї партії.

Також зауважимо, що важливою педагогічною проблемою є вибір репертуару вокального ансамблю. Цей вирішальний чинник стимулює художнє та технічне зростання співаків-ансамблістів, а тому має дуже велике значення. Репертуар вокального ансамблю залежить цілковито від його керівника, поставлених педагогічних завдань і будується в межах вокальних можливостей школярів та програмних вимог.



Добираючи репертуар, викладач повинен керуватися принципом поступовості та послідовності в оволодінні художньою і технічною майстерністю ансамблевого виконання. Залежно від рівня підготовки кожного окремого складу ансамблю, можуть бути обрані твори для виконання різного рівня складності.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, підсумовуючи зазначимо, що ансамблевий спів це складний і багатогранний вид музичного виконавського мистецтва. Опанування ним вимагає від співака наполегливої кропіткої праці, самовідданості, відповідальності, емпатії, самовиховання, вміння працювати як самостійно, так і в команді.

Головними завданнями занять вокального ансамблю є накопичення досвіду колективного виконання музичного твору, підпорядкування індивідуальності ансамбіліста єдиному творчому плану, виховання індивідуальної та колективної відповідальності й творчої дисципліни.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Волошин П. Розвиток вокально-виконавської майстерності вокалістів мистецьких навчальних закладів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип 4, 2021. С. 136–142.
2. Заверуха О. Л., Чернета Т. О. Вокальний ансамбль: навч. метод. посібник для студентів ЗВО. Корсунь-Шевченковский, ФОП Майданченко І. С., 2022. 116 с.
3. Методика роботи з вокальним ансамблем: методичні рекомендації до практичних занять і самостійної роботи студентів освітнього рівня «Бакалавр» спеціальності 025 «Музичне мистецтво» / розроб. О. М. Мирошниченко. Київ: НАКККіМ, 2018. 32 с.
4. Фоломєєва Н. А. Виконавська майстерність естрадного співака: навчально-методичний посібник. Суми:ФОП Цьома С. П., 2021. 169 с.

УДК 373.3.015.31:78(045)

Іван МЕЛЬНИК

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова О. Б.

У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження; розкривається зміст і структура художнього сприйняття, його внутрішні компоненти: асоціативно-образне мислення, уява, емоційність; визначаються етапи формування художнього сприйняття учнів середнього шкільного віку.

Ключові слова: художнє сприйняття, асоціативно-образне мислення, уява, етапи педагогічної роботи.

Постановка проблеми. На сучасному етапі радикального оновлення нашого суспільства особливої значущості набуває проблема духовного розвитку особистості, якій притаманні такі якості, як висока культура, моральність, освіченість, креативність, здатність адекватно сприймати й оцінювати навколишній світ, усвідомлювати зміст людських почуттів і стосунків, творчо самореалізовуватись у життєдіяльності.

У зв'язку з цим, значно актуалізується проблема формування художнього сприйняття учнів середнього шкільного віку, розвиток їх здатності адекватно сприймати, оцінювати й осягати художні реалії світу, оволодівати мистецькими цінностями, розуміти їх художньо-образний зміст, що спонукає до самореалізації, самовираження і самовдосконалення. Це відбувається за умови сформованості художнього сприйняття, що благотворно впливає на когнітивно-емоційну, творчо-діяльну сфери особистості школяра, сприяє розвитку його внутрішніх якостей, здатності до художнього мислення і творчості. Тому проблема формування художнього сприйняття учнів середнього шкільного віку є важливою й актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення категорії «художнє сприйняття» спирається на наукові дослідження вчених різних галузей науки: філософії, психології, мистецтвознавства, педагогіки, в яких розглядається структура художнього сприйняття, розкриваються його особливості, внутрішні механізми функціонування, акцентується значення у розвитку творчих якостей особистості.

Теоретичні концепції щодо структури й внутрішніх механізмів художнього сприйняття розробляються в наукових працях О. Костюка, В. Мазепи, О. Рудницької, Н. Яранцевої та ін., які визначають художнє сприйняття як емоційно-інтелектуальний процес, 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. В. Мазепа зазначає, що в процесі сприйняття художній твір розкриває проблеми навколишньої дійсності, відтворює складні процеси людської психіки [1, с. 72].

Питання формування художнього сприйняття учнівської та студентської молоді порушуються у працях педагогів-музикантів, зокрема, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Стратан-Артишкової, О. Щолокової та ін.), які розглядають цей феномен у різних аспектах, визначають форми та методи формування художньо-інтерпретаційних умінь, образного мислення, уяви як внутрішніх компонентів художнього сприйняття.



Метою статті є розкриття сутності і змісту поняття «художнє сприйняття», визначення етапів його формування в учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Художня сприйняття є активним і складним творчим процесом, що передбачає розуміння, творення, розкриття художнього образу. Художній образ не є миттю чуттєвого сприйняття, що зупинилося. Він являє собою процес-образ, ланцюг образно-сміслових асоціацій, через які тільки й може бути виражений зміст художньої ідеї. І щоб зрозуміти, виявити смисл твору, розум сприймача повинен зробити складну духовну роботу. Образна структура художнього твору становить своєрідну ієрархічну систему опосередкувань від найбільш загального образу-ідеї до найбільш конкретних первинних образів, котрі безпосередньо дані сприймальному суб'єкту в матеріальних структурах твору. Процес розуміння відповідно відбувається від розуміння первинних образів до образів більш загального порядку (вторинних образів), від вторинних до ще більш загальних тощо, максимально наближаючись таким чином до тієї ідеї, яку мав на увазі автор [8].

Аналізуючи дослідження з проблем специфіки художнього сприйняття, можна відзначити, що їхні автори, виокремлюючи послідовність окремих ступенів освоєння художньої образності, характеризують їх такими ознаками: «переживання, роздуми, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття змісту форми; враження, захоплення, уподобання, осмислення, зіставлення, оцінка, осягнення змісту; емоційно-естетичний відгук, слухова диференціація, звуковий потік, асоціативно-зорова активність» (О.Костюк); «безпосередньо-відображувальний рівень, проміжний рівень осягнення ладово-гармонійних тяжінь і переживання метроритму, найвищий рівень інтелектуального усвідомлення художнього змісту»; «перцептивне сприймання музичних звучань, їхнє слухове розрізнювання, аналіз виразно-сміслового значення музичної мови, її розуміння, естетична оцінка, інтерпретація» (О. Рудницька).

Заглиблення в «почуттєву стихію предмета, стихію фарб, звуків, форм і ліній» починається на безпосередньо-відображальному (перцептивному) рівні, які дослідники умовно розподіляють на три шаблі: перший – відображення загальноакустичного, оптичного й оптико-акустичного середовища твору; другий – відображення його проміжного прошарку, котрий надає акустичним та оптичним знакам специфічно-художньої організованості; третя – знакова сторона твору, яка відтворює чуттєві образи виразно-сміслових елементів і створює, таким чином, передумови для осягнення його змісту на вищих емоційно-інтелектуальних щаблях емпатійної взаємодії.

Процес художнього сприйняття має, насамперед, емоційно-чуттєвий характер. Але суб'єкт художньої взаємодії може й не відчувати справжньої насолоди від твору, оскільки інтенсивність і насиченість цього процесу залежить від здатності «вживатися» в художній образ, проникати й переносити себе в думки та переживання автора та образів твору [2; 6].

Емоції і почуття, що виникають на ступені перцептивного сприйняття і ґрунтуються на життєвому досвіді, є тільки першим поштовхом для здійснення повноцінного співпереживання, занурення в авторську модель, що пов'язано з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості того, хто сприймає.

Пронизуючи з різною мірою інтенсивності весь процес художнього спілкування та характеризуючись на першому етапі художньою суб'єктивацією, емоції і почуття надалі набувають більшої сконцентрованості та осмисленості. Вчені вказують, що почуттями процес художньої взаємодії не обмежується, що вони є «глибокодумними», й при тому дуже проникливими й глибокодумними (Б. Теплов). Поєднання емоційної реакції з аналітичними операціями суб'єкта художнього спілкування і є тим шляхом, по якому відбувається проникнення в художню «тканину» твору.

Основним механізмом процесу художнього сприйняття є асоціативне мислення суб'єкта художнього сприйняття. Саме завдяки асоціативно-образному мисленню тому, хто сприймає стають доступні цілісні враження про предмети і події матеріальної дійсності, що відображені в музичних творах. Музика викликає особливий потік художньо-образних асоціацій. Дослідники визначають їх як «позамузичні елементи», «позамузичні уявлення», «позамузичні образи», «позамузичні засоби» тощо. До них відносять зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями та ін. І хоча наявність такого роду асоціацій не обов'язкова, їх виникнення свідчить про більш глибокий і творчий характер сприйняття, відповідний розвиток емоційної сфери суб'єкта художньої взаємодії. Адже, чим більше наочних уявлень виникає у суб'єкта художнього спілкування, тим повнішим і багатшим виявляється його суб'єктивний зміст, внутрішня сутність, тим досконаліше й глибше стає процес осягнення змістової сутності твору [2; 5; 6].

Процес художньої взаємодії з художнім твором передбачає виникнення різних асоціативних зв'язків – від локальних до міжсистемних, кожен з яких відіграє важливу роль в процесі художнього спілкування, забезпечує відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджує й активізує всі елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, емоції, фантазію, увагу, допомагає засвоїти й «декодувати» специфічну мову музичного мистецтва.

Провідну роль у процесі художнього «вживання» відіграють уява та фантазія суб'єкта сприйняття, які ґрунтуються на емоційно-чуттєвих процесах. Художній образ – це завжди продукт уяви, яка безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. Слід зазначити, що опосередковано вона з необхідністю



перетворює і «Я» самого реципієнта. Визначаючи діяльність уяви як особливу форму мислення, психологи зазначають, що процес художнього сприйняття пов'язаний з активною діяльністю емоційного мислення, котре відбувається в переживанні.

Вчені зазначають, що переживання викликаються власне не самим художнім твором як таким, а «добудовою», що містить особистий досвід, витвір уяви того, хто сприймає, тобто переживається саме конкретизація, яку отримує твір у свідомості суб'єкта художньої взаємодії.

Проте, слід зазначити, що різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору. Об'єктивована у творі авторська модель організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання в певне русло, створити емоційні уявлення, породити особливі асоціації, тобто якнайбільш активізувати особистісний досвід сприймача. Цей досвід спрямований на пізнання тієї моделі, котру пропонує автор, її оцінку під кутом зору свого особистісного ставлення. У такий спосіб, художнє переживання доцільно визначити як глибокоопосередкований роботою інтелекту процес, котрий у силу свого емоційного характеру є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням.

Виходячи з вищевказаного, можна констатувати творчий характер процесу художнього пізнання-переживання, адже реципієнт бере участь у художній творчості, конкретизує, доповнює створені та втілені художником образи твору. Отже, сама потенційна сила художнього переживання визначається твором як об'єктом художнього сприйняття, але конкретна його визначеність залежить від суб'єктивності сприймаючого, від неповторних особливостей його характеру, художнього досвіду й тезауруса й навіть певною мірою від стану його психіки в момент спілкування з мистецьким твором. Завдяки складній психічній діяльності суб'єкта відбувається «вживлення» в художній образ, ідентифікація з ним, «перевтілення», що приводить до виникнення найбільш сильної і своєрідної «відповіді» сприймача, стану, котрий сприяє розв'язанню особистісного завдання (Л. Виготський).

Виконуючи твір на уроках музичного мистецтва, вчитель не просто його сприймає або відтворює його звучання «про себе», а й знову змушує звучати за допомогою інструмента. Учитель створює художній варіант не тільки на рівні ідеального образу, а й матеріального втілення, тому цей варіант має бути художньо значущим, відкривати нові межі художньої цінності оригіналу.

Для здійснення цього творчого процесу вчитель повинен сам «вжитися» у твір, який виконується, «перевтілитися» в художній образ, у результаті чого відтворюється художнє «Я» автора, з яким він (вчитель) себе ідентифікує. Виразність і майстерність виконання, доповнюючи образну словесну інтерпретацію, сприяє вдосконаленню процесу художньої взаємодії зі учнями, збагаченню досвіду художнього сприйняття [3; 6; 7].

Педагогічні погляди на основоположне значення художнього сприйняття в духовному розвитку особистості, визначення його змісту і структури, уможливають установлення етапності його формування в учнів середнього шкільного віку.

Визначимо такі етапи:

- *ціннісно-орієнтаційний*, який передбачає ознайомлення учнів із різними видами мистецтва, пробудження в них інтересу до розмаїття їх жанрів і стилів. На цьому етапі відбувається накопичення знань, розкриваються специфічні ознаки різновидів художньої творчості, усвідомлюється «художня картина світу», певна історична епоха, в умовах якої складався образний світ того чи іншого художнього явища;

- *процесуально-творчий етап* як найбільш важливий у формуванні художнього сприйняття учнів. На цьому етапі важливо активізувати різні види музично-виконавської діяльності школярів, залучити їх до безпосередньої участі у процесі співпереживання та усвідомлення образного змісту твору, що якнайбільш сприятиме розвитку й удосконаленню емоційно-пізнавальної сфери школярів;

- *рефлексивно-оцінний етап*, який передбачає аналіз та самоаналіз власної діяльності та діяльності інших учнів, самопізнання, самовдосконалення на основі отриманих художніх вражень.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз педагогічних досліджень дає змогу визначити, що художнє сприйняття – це складний вид художньо-творчої діяльності, з яким органічно пов'язані такі музичні форми, як слухання, виконавство, імпровізація, процес творення, критичне судження, слухання, сприйняття та інтерпретація музичного твору.

Процес художнього сприйняття передбачає складну взаємодію когнітивно-пізнавальних, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів і є генералізованою особистісною якістю, котра характеризується, насамперед, загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками і вміннями суб'єкта художньої взаємодії осмислювати організацію художнього матеріалу в єдності з емоційно-почуттєвим розумінням художньо-образного змісту твору. Внаслідок глибокого розуміння сутності твору, завдяки володінню певними знаннями, вміннями художнього сприйняття, учень розкриває глибину своїх почуттів і переживань, своє ставлення до твору, навколишнього середовища, самого себе.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. К.: Наук. думка, 1974. 213с.



2. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 5. С. 3–11.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга: Богдан, 2005. 358 с.
5. Рудницька О. П. Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія. 1994. № 4. С. 98–106.
6. Стратан-Артишкова Т. Б. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал. 2023. № 7(21) 2023. 516 с. С.476–484.
7. Шевцова О.Б. Художньо-діалогова взаємодія у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Theoretical and practical aspects of modern scientific research: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами I Міжнародної науково-практичної конференції (Т.2), м. Сеул, 30 квітня 2021 р. Вінниця-Сеул: Європейська наукова платформа, Case Co., Ltd., 2021. 230с. С.107–109.
8. Яранцева Н.О. Творчий характер художнього сприйняття. К., 1979. 21с.

УДК 378(477):780.614.131.03(045)

Євген МУДРИЙ

РОЗВИТОК ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ГІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (історичний аспект)

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження, у яких розкриваються шляхи розвитку інструментальної гітарної освіти в Україні, обґрунтовуються методичні основи викладання гітари у XIX – XXI ст.; визначено завдання сучасного навчання гри на гітарі як виконавського мистецтва, що плідно впливає на розвиток внутрішнього світу особистості.

Ключові слова: музична освіта, інструментальна гітарна освіта, гітарне мистецтво, історія гітари.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасного музикознавства є дослідження українського гітарного мистецтва як феномена світового музичного виконавства. Становлення української гітарної школи нерозривно пов'язано із розвитком світового гітарного мистецтва, тому виникла потреба в дослідженні й розкритті зв'язків світового гітарного мистецтва з українським.

Як важлива складова музичної освіти, інструментальна гітарна освіта сформувалася в середині ХХ ст. на підґрунті підвищеного інтересу й потреби у професійному навчанні гри на гітарі. У сучасних умовах розвитку українського суспільства інструментальна гітарна освіта має бути зорієнтована, насамперед, на духовний і творчий розвиток особистості, формування особистісних якостей, емоційно-інтелектуальної сфери майбутнього фахівця музичного мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти гітарного мистецтва та освіти досліджували українські науковці, зокрема, В.Ганіїв, В. Козлін, О. Кригін, В. Сидоренко, В. Ткаченко та ін.). Так, В. Ганіїв та В. Ткаченко у культурологічному аспекті прослідкували походження та еволюцію конструкції класичної гітари, зосередили увагу на специфіці музичного мислення виконавців-гітаристів. О. Кригін досліджує життєвий і творчий шлях відомих виконавців-гітаристів, вплив їх творчості на розвиток світової та вітчизняної інструментальної гітарної освіти.

Мета статті – здійснити аналіз наукових праць, в яких розкриваються особливості розвитку гітарного мистецтва в Україні.

Виклад основного матеріалу. Перші ознаки освітнього процесу гітаристів зафіксовано на Галичині (XIX ст.), коли відомий педагог і композитор М. Вербицький займався педагогічною практикою – викладав гру на гітарі, популярного тоді музичного інструменту в середовищі домашнього музикування. Результатом педагогічної роботи М. Вербицького стало бажання записати основні правила гри на гітарі. Так, у Відділі рукописів Львівської національної наукової бібліотеки ім. В. Стефаника знаходиться ескіз першого вітчизняного посібника гри на гітарі «Поученіє хітари» (короткі правила навчання гри на інструменті), який М. Вербицький написав для музикантів-початківців [1]. Автор подає назви гітарних струн, різновиди тривалості нот, види ритмічних групувань у такті, різновиди пауз, знайомить читача з різними тактовими розмірами, подає вправи на різних струнах для лівої та правої рук, традиційні для гітари гармонічні фігурації, найбільш зручні для гри на гітарі гами та короткі етюди [2].

М. Вербицький здійснював для гітари транскрипції відомих творів європейських композиторів, komponував численні солоспіви як на оригінальні теми, так і на теми відомих галицьких пісень, деякі з яких були запозичені із збірок В. Залеського, К. Ліпінського, які надалі ставали окремими номерами його творів, зокрема, народних комічних оперет [3, с.10-11].

Збірка нот, яка зберігається у фондах Відділу рукописів Львівської національної наукової бібліотеки



Україні імені В. Стефаніка, має назву «Guitarre № 16». Аналіз музичних творів свідчить про їх складність, довершеність, високий художній рівень, професійне володіння педагогом виконавською технікою і композиторською майстерністю [4, с.17].

Науковці зазначають, що твори, котрі складають збірку «Guitarre № 16», мають різну складність, тому їх можуть виконувати учні та студенти мистецьких та музично-педагогічних навчальних закладів. Це сприятиме розвитку у майбутніх фахівців інтонаційного мислення, розуміння жанрово-стильових особливостей гітарного мистецтва епохи Романтизму, набуттю знань та виконавських умінь, збагаченню досвіду художнього сприйняття.

Дослідники підкреслюють схожість розвитку гітарного мистецтва в Україні, наявність різних гітарних шкіл, традицій відповідно особливостям й специфіці певного регіону. Так, найпершим гітарним осередком науковці вважають південь України, зокрема, м. Одесу (XIX ст.), яка, маючи зв'язок з багатьма європейськими країнами морським шляхом, увібрала в себе кращі зразки європейської культури.

Дослідники зазначають, що західний регіон довгий час був пов'язаний з культурними традиціями Галичини та отримав лідера в гітарному освітньому просторі – М. Вербицького (XIX ст.).

У м. Києві гітарна освіта сформувалася на педагогічних засадах піаніста М. Геліса (початок XX ст.). Гітарну школу східного регіону та м. Харкова у другій половині XX ст. очолював відомий гітарист В.Доценко [7, с.120-122].

Аналізуючи історію західноєвропейського гітарного мистецтва, В. Ганіїв прослідкував походження та еволюцію конструкції класичної гітари від стародавнього інструменту «нефер», індійського щипкового інструмента «віну», староарабського інструменту «уд», як можливих родоначальників сучасного інструмента, до теперішнього вигляду інструмента, який остаточно сформувався у майстра А. де Торреса (близько 1850 р.). Автор зазначає, що наявність великої кількості конструкцій гітар у XX ст. сприяла помилковому віднесенню класичної гітари до кафедри (відділу) народних інструментів [3, с.8-9].

У процесі визначення різновиду гітари В. Ганіїв акцентує увагу на тому, що у світовій практиці різновид гітар, зокрема, «класична шестиструнна гітара», називають «класична гітара» або «шестиструнна гітара», тому слід запобігати тавтології [5, с.5]. Науковець пропонує змінити освітню модель та створити нову, яка б відповідала статусу академічного інструмента. Автор розглядає нову освітню модель, зорієнтовану на практичну підготовку з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій [5, с.14].

Цікавою є наукова праця О. Кригіна «Універсалізм творчості Андреса Сеговії та його вплив на становлення вітчизняної гітарної школи» (2015 р.), [5, с.17]. у якій розкривається вплив виконавського мистецтва А. Сеговії на становлення гітарної школи та формування професійної гітарної освіти в Україні.

А. Сеговія (1893–1987), зазначає автор, пропагуючи гру на класичній гітарі по всьому світу, повернув гітарі авторитет класичного інструмента, завоював серця прихильників, виховав своїх послідовників, створив освітні осередки у багатьох країнах. [5, с.10]. Вагомим здобутком А. Сеговії науковець називає «проведення численних майстер-класів під час своїх гастрольних поїздок по всьому світу, які завдяки прогресу комунікаційних технологій стали доступними для широкого кола музикантів-професіоналів і шанувальників гітарного виконавства» [5, с.11].

У праці О.Кригіна читаємо, що гастролі А. Сеговії відбулися також й у містах України, зокрема, у Києві (1927 р., 1936 р.), Одесі (1936 р.), Харкові (1927 р.) та ін., які проходили з великим успіхом. Дослідник звертає увагу на проблему, з якою зіштовхнувся А. Сеговії під час своїх виступів у великих концертних залах. Динамічно слабкий звук інструмента не міг наповнити звуком зал, тому використання нігтьового засобу звуковидобування, за школою Д. Агуадо, сприяло досягненню відповідного сценічного ефекту й виконавського успіху. Ці концерти, підкреслює О. Кригін, змотивували вітчизняних педагогів та викладачів гітари до розгляду й аналізу традиційної методики викладання гри на гітарі, вдосконалення й укладання нових репертуарних збірок, спонукали до відкриття класів гітари в навчальних закладах [5, с.19].

Фундатором наукової думки у галузі методики викладання гри на гітарі вважають В. Козліна, автора перших наукових праць, присвячених гри на гітарі. У своїх наукових дослідженнях, присвячених методології гітарного виконавства, науковець обґрунтував важливість вдосконалення технічно-виконавських вмінь та навичок через впровадження нових методик навчання гри на гітарі. Так, у науковому дослідженні «Методика формування рухових навичок гри на гітарі у роботі з підлітками» (1992 р.) автор зазначає, що порівняно із підготовкою гітаристів-початківців XIX ст., у сучасного гітариста-початківця недостатньо вільного часу для самостійної підготовки, для вдосконалення технічних навичок гри на гітарі, що сприяють повноцінній підготовці виконавця до ансамблевої гітарної гри. На думку дослідника, процес підготовки гітариста-початківця можна прискорити засобами раціоналізації його музично-ігрових рухів. Навчальний процес, слушно зазначає В. Козлін, потрібно збагатити теоретичним і практичним матеріалом, поглибити знання про виконавсько-ігрові рухи, вдосконалити методи роботи над опорно-руховим апаратом гітариста, формуванням сили звука та тактильних відчуттів у процесі виконання [4, с. 25-27].

Висновки та перспективи подальших пошуків наперед. Аналіз наукових праць з проблеми становлення гітарного мистецтва дав змогу зробити такі висновки:



- гітарна освіта плідно впливає на духовний розвиток, емоційно-інтелектуальну сферу, культуру художнього сприйняття особистості;

- розвиток гітарної освіти передбачає взаємозв'язок різних культур, збереження традицій, пошук і впровадження інноваційних технологій, методичних і практичних засобів навчання.

Проведений теоретичний аналіз розвитку інструментальної гітарної освіти не вичерпує всіх її аспектів. Важливими завданнями є визначення педагогічних умов формування вмінь гри на гітарі, форм і методів навчання, що сприятимуть вдосконаленню духовної культури майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький М. Поученіє гітари. *ВРЛННБС*. Ф. 163. Оп. 20/49, п. 13. 4 арк.
2. Барроуз Т. Все про гітару. Подрібний посібник гітариста / Террі Барроуз ; пер. з англ. Київ : АСТ, 2004. 251 с.
3. Ганів В. Р. Класична гітара: до проблеми академічного статусу: автореф. ... дис. канд. мистецтвознавства. Львів, 2006. 23 с.
4. Козлів В. Й. Теоретичні основи структурно-функціональної організації опорно-рухового апарату гітариста: автореф. дис. ... д-ра мистецтв. Київ, 1996. 32 с.
5. Кригін О. Універсализм творчості Андреса Сеговії та його вплив на становлення вітчизняної гітарної школи [Текст] : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Кригін Олександр Іванович ; Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2015. 20 с.
6. Коваленко А. С. Педагогічні та наукові досягнення В. Сидоренко в контексті вітчизняної інструментальної гітарної освіти. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Умань, 17–18 трав. 2017 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 51–53.
7. Ткаченко В. М. Володимир Доценко і його гітарна школа. /Культура України. Харків, 2015. № 51. С. 118–127.

УДК 373.3.091:7

Анастасія НІКІФОРОВА

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

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

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

У статті актуалізовано проблему творчості молодших школярів. Здійснено спробу на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури робити визначити поняття «здатність до творчості».

Ключові слова: *здатність до творчості, молодші школярі, творчість, креативність.*

Постановка проблеми. Оскільки наразі феномен дитячої творчості і питання, пов'язані з творчими можливостями дитини молодшого шкільного віку залишаються розв'язаними недостатньо, тому розвиток здатності учня до творчості залишається однією з актуальних проблем сучасної шкільної педагогіки. Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте у генезі її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди розвитку. Так наприклад, це період молодшого шкільного віку, коли активно відбувається становлення і розвиток здатності до спостереження, порівняння, критичного оцінювання діяльності, розвивається уява та навички фантазувати, творчо мислити тощо. Становлення у молодших школярів здатності до творчості є надзвичайно важливим процесом для системи освіти загалом, оскільки діти молодшого шкільного віку, що виявляють творчі здібності і мають розвинені навички самостійної художньої діяльності, продовжують їх розвивати і надалі. Існує залежність між рівнем розвитку творчих здібностей, комунікативності, пізнавального інтересу у галузі мистецтва та рівнем успішності шкільного навчання молодших школярів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку вже впродовж кількох десятиріч років є предметом досліджень багатьох учених, серед яких відомі психологи та педагоги Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, Г. Костюк, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, Є. Суботський та інші. Оскільки існує багато суджень про творчість, **метою** нашої статті стало узагальнення існуючих тлумачень та визначення нашого власного розуміння дефініції «здатність до творчості».

Виклад основного матеріалу. Діти виражають власні почуття безпосередньо та спонтанно, вони з легкістю плачуть та швидко заспокоюються, настрої залежить від обставин, радість, горе, подив не мають меж, тож ефективним шляхом розвитку чуттєвої сфери дитини є її залучення до творчої діяльності, яка включає музичну, образотворчу, театралізовану та художньо-мовленнєву діяльність. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст яких міститься у створенні образу кінцевого продукту – результату творчості. На думку І. Волкова, творчістю молодшого школяра є створення дитиною оригінального продукту або будь-якого виробу, в процесі роботи над яким вона самостійно застосовує засвоєні знання, навички та уміння й здійснює їх перенесення, комбінування способів діяльності або створення нового для неї підходу до виконання завдання [4]. Відзначимо, що найбільш цілісну та повну концепцію творчості як психічного процесу запропонував психолог та педагог Я. Пономарьов, який



розробив структурну модель психологічного механізму творчості. На його думку, цінність творчого мислення полягає в тому, що для творчої людини важливий результат діяльності, який є чимось новим, незвичайним, раніше невідомим. Зазначимо, що багато психологів пов'язують здатність до творчої діяльності передусім з особливостями мислення. Наприклад, відомий американський психолог Д. Гілфорд, встановив, що для творчих особистостей є властивим так зване дивергентне мислення. Для людини з таким типом мислення характерним є не пошук єдиного правильного рішення, а багатьох шляхів як варіантів до розв'язання проблеми. Дивергентний спосіб мислення є основою творчого мислення, яке характеризується наступними властивостями:

- швидкість як здатність висловлювати максимальну кількість ідей;
- гнучкість як здатність висловлювати різноманітні ідеї;
- оригінальність як здатність до продукування нових нестандартних ідей;
- закінченість як здатність вдосконалювати свій продукт чи надавати йому закінченого вигляду [11].

За Е. Торренсом, передумовою творчості є креативність, яка виступає як потенційна здібність до різнобічного мислення чи основа продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що сприяє її розвитку. Реалізація творчого потенціалу через творчі зусилля є містком між можливостями дитини та її реальним життям, що запускає процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей та їх втіленням. За Г. Айзенком, креативність є компонентом загальної розумової обдарованості. М. Холодна вважає креативність одним з типів інтелектуальних здібностей, це «здатність породжувати велику кількість оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності» [10, с.141].

Згідно теорії інтелектуального порогу Е. Торренса, немає креативів із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Разом з тим, на підставі підходу Воллаха та Когана, які провели тестування інтелекту та креативності дітей 11 років, було виявлено чотири групи дітей, які відрізнялися за способами адаптації до зовнішнього середовища та розв'язання життєвих ситуацій. А саме:

- діти з високим рівнем інтелекту та креативності були впевненими у собі, мали адекватний рівень самооцінки, володіли високим самоконтролем. Будучи маленькими дітьми, за необхідності, вони поводитися як дорослі: цікавилися всім новим та незвичайним, були ініціативними та мали високий рівень пристосованості до вимог соціального оточення, зберігаючи при цьому особисту незалежність думок та дій;
- діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності прагнули шкільних успіхів та високих оцінок. Як правило, такі діти важко сприймають невдачі, не люблять публічно висловлюватися, мають дуже мало близьких друзів, не люблять бути на самоті й знаходяться в очікуванні адекватного оцінювання своїх результатів навчання або вчинків;
- діти, що мають низький рівень інтелекту та високий рівень креативності часто стають «білими воронами», вони мають незвичайні хобі та є відвідувачами різних гуртків. Вони важко пристосовуються до шкільних вимог та однокласників, часто бувають тривожними та неуважними, тримають дистанцію у стосунках з однокласниками та потребують зовнішнього схвалення;
- діти з низьким рівнем інтелекту та креативності добре адаптуються, мають адекватну самооцінку, товариські та мають розвинений соціальний інтелект.

Таким чином, згідно означеного дослідження, був доведений взаємозв'язок інтелекту та креативності [9, с.599]. Разом з тим, на думку Д. Богоявленської, креативність не можна пояснювати лише властивостями інтелекту, оскільки вона є властивістю цілісної особистості та поєднанням її мотиваційно-афективних та пізнавальних особливостей. Науковиця наголошує, що спонтанність творчого процесу позбавляє дослідників можливості виміряти його природничо-науковими методами, оскільки неможливо передбачити момент осяяння і творчого рішення та визначити творчі ідеї, які можуть виникати поза зв'язком з процесом пізнавальної діяльності. Вона переконана, що креативність є здатністю до перетворення і розвитку та здатністю до нестимульованої продуктивної діяльності [3].

На думку А. Маслоу, креативність – це етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту та його предметне оформлення. Автор впевнений, що навчання через творчість сприятиме розвитку доброї та позитивної людини [8].

С. Степанов зазначає, що дослідження категорії «креативність» проводилися протягом декількох десятиліть й зумовили виникнення великої кількості її визначень, котрі наразі вже неможливо й порахувати. І це більше заплутало розуміння згаданого явища, ніж пояснило його. Тому дослідники іронізують, що процес тлумачення поняття «креативність» сам потребує креативного підходу [6]. Тож, багатоваріантність визначень поняття креативності актуалізувала проблему наукового аналізу підходів до його тлумачення, перш за все, психологами.

За результатами системного дослідження І. Особова [1], категорія «креативність» розглядається як:

- особливості поведінки особистості, які виражаються у нестандартних засобах виробництва продукту (Дж. Рензулі)
- процес переконструювання елементів у нових комбінаціях за вимогами корисності (С. Медник)
- здатність оновлювати досвід (Ф. Баррон)



- сукупність різних здібностей (С. Тейлор)

- здатність народжувати нові рішення у якості розв'язання або постановки проблеми (М. Воллах) [1].

О. Морозов спробував відшукати спільне у представлених вище визначеннях й дійшов висновку, що їх поєднує ідея про те, що для креативної особистості є характерним володіння певною сукупністю різних здібностей до творчості [1].

Зауважимо, що в педагогіці та психології термін «творчість» розглядається в контексті поняття «творча діяльність». Наприклад, В. Левін визначає творчість як людську діяльність, що створює нові матеріальні та духовні цінності, які мають суспільну значущість. За Л. Єрмолаєвою, творчість є особистісною якістю, підґрунтям якої є розвинуті вищі психічні функції, а творчість як навичка включається у всі види діяльності, поведінки та комунікацій особистості [5].

На думку І. Білої, «дитяча творчість – це процес створення образів з казки, оповідання, гри, драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку» [2, с.13].

Найважливішу роль у творчості грає уява. Здатність уявляти є універсальною якістю, яка виявляється у різноманітних видах діяльності. Уява на ґрунті життєвих вражень створює образ, наповнює його фарбами та переносить у світ мистецтва [10]. Також реалістична уява сприяє виникненню цілісного образу раніше, ніж його частин, що відкриває можливість до експериментів з техніками, матеріалами, інструментами тощо.

Для дитячої творчості характерною є відсутність внутрішніх перепон, які сприяють скрутості та ускладнюють сам творчий процес, який має першочергове значення для дитини та надає їй можливість відчуті особливе задоволення, більше, ніж від досягнення кінцевого результату [2, С.15].

Таким чином, узагальнюючи існуючі тлумачення креативності, у межах нашого дослідження ми визначаємо «здатність до творчості» (креативність) як *прагнення до створення оригінального чи оновлення традиційного продукту (досвіду), що сприяє розвитку уяви, творчих здібностей та компетенцій учасників творчого процесу.*

Висновки. Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних джерел надав підстави не тільки схарактеризувати поняття «здатність до творчості», а й дійти висновку про те, що творче мислення характеризується пошуком принципово нових розв'язань, виходом за межі існуючих шаблонів. Ключовою характеристикою творчості є принципова новизна створеного продукту, а її критерієм – унікальність результатів, а її продуктом (у молодших школярів) може бути вірш, малюнок, музичний твір, танець тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова О.Є. До проблеми визначення сутності поняття креативності: проблеми та пошуки // Нові технології навчання: Наук.- метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 8-15.
2. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. К.: Фенікс, 2014. 137 с.
3. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей / Д. Б. Богоявленська. – М. : Академія, 2002. – 320 с.
4. Волков І.П. Навчаємо творчості / І.П. Волков. –Київ: Просвіта, 1986. – 230 с.
5. Єрмолаєва-Томіна Л. Б. Психологія художньої творчості: навч. поібник для вузів.Київ: Академічний Проект, 2003. 304 с.
6. Креативність // Степанов С. С. Популярна психологічна енциклопедія. – Київ. 2005. – С. 328-331
7. Палій А. Диференціальна психологія. Навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ. 2010. 954 с.
8. Поклад І.М. Креативність у концепції А.Г. Маслоу. Режим доступу:<http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960>
9. Режисер працює у школі : теоретичні та методичні проблеми : зб. наук. пр. / під ред. Е. К. Чухман. 1991.130 с.
10. Холодна М. А. Психологія інтелекту. Парадокси досліджень / М. А. Холодна. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ.2002. – 272 с.
11. Шумакова, Н.Б. Дослідження творчої обдарованості з використанням тестів П. Торренса у молодших школярів при спеціальному навчанні / Н.Б. Шумакова, С.И. Щєбланова, Н.П. Щєрбо. // Питання психології. – 1991. – № 1. – С. 27-32.

УДК 378.147.091.31-059.1]:78(045)

Катерина НІКОЛЕНКО

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження, визначено поняття «компетентність», розкрито сутність музично-виконавської компетентності як професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва; схарактеризовано етапи формування досліджуваного феномену.



Ключові слова: мистецька освіта, компетентність, музично-виконавська компетентність, музично-виконавська діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна мистецька освіта спрямована на формування і розвиток цілісної особистості, її духовності, творчої індивідуальності, інтелектуального та емоційного багатства.

Метою сучасної мистецької освіти, зокрема, музично-педагогічної, є підготовка майбутнього фахівця як носія високої професійної культури, компетентного, високоосвіченого, творчого, професійно мобільного, здатного адекватно сприймати й оцінювати художні явища, критично мислити, оволодівати здатністю до самостійного пошуку, що дають змогу успішно здійснювати професійну діяльність. Особлива увага приділяється формуванню музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, які засобами мистецтва впливають на розвиток особистісних якостей учнів, здатність адекватно сприймати навколишній світ, виражати своє ставлення до нього, до самого себе.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових працях І. Бега, І. Зязюна, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Стратан-Артишкової та ін. зазначається, що професійна компетентність забезпечується розвитком професійно значущих особистісних якостей, котрі визначають здатність педагога до професійно-педагогічної діяльності. Тобто, слушно наголошують науковці, головним є не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними якостями, вміннями самостійно їх використовувати у практичній діяльності, застосовувати на практиці. Такими професійними особистісними якостями є: логічне мислення, рефлексія, емпатія, емоційна стійкість, контактність, творче мислення, здатність до авторства, котрі в поєднанні зі стійкою системою духовно-моральних цінностей становлять основу формування духовно-творчої особистості майбутнього фахівця [7].

Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі з учнями. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, підкреслює Г. Падалка, – означає мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [5, с. 38], інтерпретаційно-комунікативною культурою, професійно-особистісними якостями, що виявляються у відповідних художньо-інтерпретаційних вміннях [8, с. 287].

Вивчення стану сформованості музично-виконавської компетентності в освітній мистецькій практиці дає змогу констатувати, що ця проблема актуалізується як структурний компонент загальної освітньої парадигми, основною метою якої є формування у майбутніх фахівців здатності до самостійного художньо-творчого проектування, здатності до творчого самовираження у нових умовах сьогодення.

Мета статті. Здійснити аналіз ключових понять проблеми дослідження, визначити сутність і зміст музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки ще не отримала достатнього теоретичного і практичного обґрунтування, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасній освіті вже склалися необхідні передумови й набутий певний досвід щодо її теоретичного та практичного осмислення і сутності.

Вивчення проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі музично-виконавської діяльності передбачає, насамперед, визначення ключових понять, зокрема, «компетентність», «компетенція», що визначають якісні характеристики особливостей музично-виконавської компетентності, її внутрішніх компонентів і структури. Тому доцільно звернутись до словникових та енциклопедичних джерел, наукових праць та досліджень, у яких визначається поняття «компетентність», виявити її сутнісні характеристики та зміст.

У словникових джерелах поняття «компетентність» визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність. Новий тлумачний словник української мови характеризує термін «компетентний» так: «той, який має достатні знання у будь-якій галузі; який добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [4, с. 305]. Ми дотримуємося наукових висновків про те, що поняття «компетентність» і «компетенція» є взаємозалежними і взаємодоповнюваними, але не ідентичними [2] (В. Гриньова).

Розглядаючи поняття «компетентність» у контексті культурологічного підходу, науковці наголошують на її спрямованості на духовні потенціали особистості. В основі їхнього формування виступає поєднання знань, навичок і вмінь з індивідуальним переживанням, емоційно-почуттєвим досвідом, створеного різноманітними життєвими ситуаціями [3, с. 2].

Компетентність, зазначають науковці, має діяльну характеристику, яка розкриває здатність вчителів здійснювати необхідні професійні дії, успішно реалізовувати набуті знання, вміння і навички в практичній діяльності. Музично-виконавську компетентність дослідники визначають як складну інтегративну



особистісну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, сформованість якої зумовлено здатністю до художньої інтерпретації в різних видах музично-виконавської діяльності [8].

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, важливого значення набуває музично-виконавська діяльність, у процесі якої набуті теоретичні знання застосовуються на практиці, а саме:

- музично-теоретична грамотність;
- текстова грамотність;
- володіння художньо-виконавською технікою;
- знання принципів трактовки музичного твору;
- знання методів і прийомів самостійної роботи;
- володіння виконавським репертуаром.

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає володіння такими вміннями:

- виконувати музичні твори різних жанрів, стилю та форми;
- адекватно розуміти, інтерпретувати художній образ;
- самостійно працювати над нотним текстом;
- володіти навичками читання з аркуша.

Розглянемо основні етапи формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва – ціннісно-мотиваційний і творчо-діяльнісний.

Відомо, що діяльності без мотиву не існує, оскільки невмотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом, тобто мотив – це фактор, який перетворює установки в активну діяльність, дає змогу суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації з системою цінностей, якими він керується в поведінці.

Науковці зазначають, що мотиви діяльності майбутнього фахівця формуються на основі потреб і розвиваються як у процесі підготовки до певної діяльності, так і в самій діяльності [1, с. 48].

Під час професійного зростання мотиви сприяють виробленню об'єктивного ставлення й оцінки власних знань і вмінь, допомагають поглибленню професійного інтересу, активізують творчі можливості, стимулюють розумові процеси в розв'язанні пізнавальних завдань, мають значний вплив на якість знань, на потребу до їхнього набуття й оновлення та є однією з умов виявлення потреби до самоосвіти.

Успіх роботи вчителя й оволодіння професіоналізмом визначається професійно-педагогічною спрямованістю особистості вчителя, котра впливає як на якість знань вчителя, так і на потребу їхнього набуття. Педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики складається зі знань, навичок, суджень, умінь пов'язувати набуті знання з практичним, педагогічним та музично-виконавським досвідом.

Ціннісно-мотиваційний етап містить зміст ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, котрі опосередковуються особливостями професії учителя музичного мистецтва, розкривають зміст і сутність музично-педагогічної діяльності, визначають її мету й завдання та передбачає визначення основних напрямів формування музично-виконавської компетентності вчителів музичного мистецтва. На цьому етапі накопичуються знання, вміння, досвід, формується ціннісне ставлення до різних видів мистецтва, своєї професії.

Наступний етап – творчо-діяльнісний, – передбачає використання набутих теоретичних знань на практиці. Плідними на цьому етапі є такі інтерактивні форми і методи навчання, як музикування, аранжування, композиція, проектування, що впливають на розвиток внутрішніх структурних компонентів музично-виконавської компетентності, сприяють вдосконаленню емоційно-інтелектуальної та творчо-креативної сфер майбутніх вчителів.

Таким чином, на цьому етапі мають бути сформовані такі вміння: спроможність до самостійної творчості, до створення та втілення особистих художніх концепцій на основі вже набутих та розвинених навичок музичного виконавства; здатність відтворювати стиль музичного твору, вміло користуватися художніми інструментально-виконавськими засобами виразності; створювати власні інтерпретації, аранжування інструментальних творів, як творчої діяльності; спроможність за допомогою комплексу музичних виражальних засобів, створювати художній образ.

Здійснення музично-виконавського процесу відбувається в три етапи. Перший етап передбачає осмислення виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій через розкриття семантичного значення твору; другий пов'язаний з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій етап характеризується завершенням перших двох та показом драматургічного задуму виконання.

На початку вивчення музичної композиції у виконавця активізується слухова та емоційна сфера. Значною мірою це залежить від того, наскільки художньо змістовим є музичний твір. Відповідно, процес його творчого опрацювання, сприйняття й інтерпретації буде енергійним, зацікавленим, змістовим. У процесі вивчення музичного твору відбувається накопичення звукової інформації, розвиваються аналітичні



вміння, осмислення авторської концепції, остаточна інтерпретація художньо-образного змісту музичного твору.

Під час наступного етапу роботи, дії виконавця націлені на вирішенні рухово-технічних завдань, вдосконалення елементів фактури, закріплення остаточного варіанту художньо-виконавської концепції. Така діяльність інтерпретатора, як робота над вдосконаленням звукової форми твору, по суті є «шліфовкою» художнього образу, його створенням і розумінням. Виконавець створює в своїй уяві певний музичний образ твору, втілює й відображає надалі цей образ засобами свого інструменту, художньо-технічними вміннями, здатністю до емоційно-образного сприйняття-переживання. У такий спосіб, виконання стає співтворчістю, процесом власного творення, «переродженням» музичних символів та слухових уявлень у реальне звучання й відповідний художній образ.

Важливим у створенні художнього образу є володіння виконавцем художньою уявою, художньою інтуїцією, розвиненим музичним слухом, пам'яттю, здатністю до рефлексії, сценічно-вольовими якостями. Саме уява стає підґрунтям для вдосконалення музично-виконавських умінь, здатності «вживатись» в образ, розкривати його зміст за допомогою словесних характеристик. Необхідно, щоб уява виконавця була спрямована не тільки на музичне звучання, а й створення певного образу ігрового руху. Як підкреслює М. Степанов, важливо не тільки слідкувати за звуком, а навчатись імпровізації, музикуванню, організації прийомів звуковидобування.

Особливість художньо-образного розуміння музики полягає в тому, що необхідно відшукати прихований в нотному тексті зміст. Здійснення цього процесу виконавцем відбувається через чуттєве сприйняття, емоційне переживання, раціональне осмислення, а також створення на основі цього особистої виконавської інтерпретації.

Справжнє життя музичного твору розпочинається тільки з моменту його виконання, яке в свою чергу повинно бути звичайним продовженням і завершенням композиторського задуму. Виконавська діяльність неможлива без нотного тексту – першооснова музичного виконання. Нотний текст є певною мірою системою кодування. Такі проблеми, які: проблема усвідомленого виконання, глибоке проникнення в музичний твір, тісно пов'язані з прочитання авторського тексту, який звичайно має свої особливості. Фіксуєчись нотним записом, він потребує не лише грамотного прочитання, а й розкриття намірів композитора, а інколи можливо і таких, про які він і не міг уявити. Зараз є можливість дуже точно фіксувати звучання музики завдяки системі нотних знаків. Педагогу-музиканту потрібно відчувати що саме виражають умовні знаки.

Створення цілісного музичного образу відбувається через проникнення виконавця у виразно-слуховий підтекст, осмислення логічної організації звукових структур. Розвиток музично-слухових уявлень йде від елементарних до більш змістовних та поглиблених, від фрагментарних та розрізнених до більш масштабних та узагальнених. У структуру даного явища, таким чином, включаються елементи формоутворювального, жанрового, стильового порядку, що дає змогу не тільки осмислювати й розуміти художньо-стильові особливості музичного твору, а й художню картину світу, естетику та стиль епохи, в яку творив композитор.

На наступному етапі – творчо-діяльнісному – набуті теоретичні знання і вміння знаходять свою практичну реалізацію у різних видах музично-виконавської діяльності. Залучення майбутніх фахівців у сценічно-виконавську діяльність, участь у конкурсах, концертах, фестивалях створює атмосферу творчості, спільного художнього спілкування з аудиторією, сприяє розвитку сценічно-вольових якостей, плідно впливає на розвиток мотиваційно-ціннісного і творчо-діяльнісного компонентів музично-виконавської компетентності, формує особистісно-рефлексивну сферу майбутніх фахівців музичного мистецтва, сприяє розвитку особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця [6]. У процесі концертного виступу посилюється діалогова активність інтерпретатора-виконавця, усвідомлення і проникнення в художній образ, здатність донести його до аудиторії, що свідчить про рівень сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є важливою й необхідною професійною якістю, яка характеризує майбутнього фахівця як компетентного, освіченого, ерудованого, здатного до творчого самовираження і самоактуалізації у майбутній професійній діяльності.

Подальшого вивчення і розкриття потребує питання визначення педагогічних умов, інноваційних форм і методів формування музично-виконавської компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С. 2004. С. 45–50.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Х.: Основа, 1998. 300 с.
3. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Мистецтво та освіта. 2004. № 1. с. 2–5.
4. Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Т. 3. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. К.: АКОНІТ, 1998. 910 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.



6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
7. Стратан-Артишкова Т.Б. Поліпарадигмальний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2022. Випуск 204. 346 с. С.71–74.
8. Шевцова О.Б. Музично-виконавська інтерпретація у структурі професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2022. Випуск 204. 346 с. С.284–288.

УДК 7:37:39

Валерія ПАВЛЮЧУК**ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЛЬ СОЛЯРНОГО КУЛЬТУ В УКРАЇНСЬКОМУ ОРНАМЕНТІ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

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

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті розглядається роль солярного культу в українському орнаменті, його окремих знаків і комплексів. Виявляється значення загальносвітового символу сонця, який вважався центром світу і джерелом життя, символізував небесну духовність, часто приймаючи вигляд і уособлення окремих богів. Основні положення статті присвячені витокам такого явища, як орнаментика взагалі, формуванню її символіки та можливим функціям орнаментики в культурі українців. Підкреслене значення даних знань для учнів, які вивчають традиційну українську культуру на уроках образотворчого мистецтва.

Ключові слова. *Народна творчість, символ, метафорика, культ сонця, орнамент, формування уявлень про традиційні зображення орнаменту.*

Актуальність теми. Українське мистецтво є відображенням світогляду, художньої творчості та історичного розвитку українського народу. В орнаменті українців донині збереглася міфопоетична картина світу наших предків, закодована в знаково-символічних компонентах, відтворена впродовж століть різними матеріалами та техніками. Вивчення орнаментів є актуальним з точки зору розгляду етногенезу та етнокультурних зв'язків українського народу, становлення та еволюції його традицій і звичаїв, духовної культури в цілому. Актуальність теми статті пояснюється необхідністю виявлення ролі і значення формування уявлень в учнів про традиційні орнаментальні зображення та їхні змістовні наповнення.

Аналіз досліджень і публікацій. Солярні знаки, символічні зображення сонця, а також вогню, який вважається невід'ємним сонячним атрибутом, є досить поширеними – українська орнаментика в цьому випадку є тому доказом. Це зображення кола, хрестів, модифікацій хрестів, свастики, хрестів у колі. До речі, хрест у колі може бути як знаком сонця, так і знаком вогню або блискавки – «небесного вогню». Зображення та значення солярного культу у віруваннях давніх слов'ян дослідила у науковій статті О. Матюхіна, яка підкреслила, що культ сонця, поряд з культом Богині-Матері належить до найдавнішої верстви релігійних уявлень слов'ян. М. Еліаде, аналізуючи міфологію світу, спостерігає, що в багатьох міфах головний герой уподібнюється сонцю. Про ці спостереження та психологічну основу образу сонця давньоукраїнського населення йдеться у деяких працях дослідника. Про українську міфологію, культ сонця та його образи досліджується в науковій праці В. Завадської, О. Таланчук, Я. Музиченко та О. Шалак. Проаналізувавши дані дослідження та публікації, можна стверджувати, що розкриття автентичного змісту орнаментів та солярного культу стало можливим завдяки міфологічним джерелам, науковим працям, книгам, реконструкції релігійних уявлень епохи та відкриттю основних елементів архаїчних культів і ритуалів. При цьому виявлення значення для навчального процесу різних міфологічних образів зустрічається не часто, тому наше звернення до даної тематики є актуальним і допоможе сформулювати методологічні підходи, які допоможуть учням більш повно уявити традиції в створенні української орнаментики.

Мета статті. Розглянути особливості формування уявлень про специфіку символу сонця в українському орнаменті в учнів на уроках образотворчого мистецтва. Поглибити знання про космогонічні орнаменти, символи та метафоричні елементи в українському орнаменті, обґрунтувати тезу, що український орнамент займає одне з найважливіших місць у збереженні етнокультурної спадщини української нації.

Виклад основного матеріалу. Орнамент вивчається як художня, етнокультурна категорія, як певний засіб спілкування, як невербальна мова, як специфічний засіб запису та передачі інформації в синхронному режимі та діахронічному рівні існування етнічної культури, як символічна система або комплекс символів. Орнамент – візерунок, що складається з елементів, які повторюються. Серед основних груп і типів орнаментів (геометричних, рослинних, зооморфних і антропоморфних) дослідники виділяють групу символів небесних світил (сонця, місяця, зірок та ін.), які, звичайно, переплітаються і поєднуються з основними елементами орнаментальних символів і мотивів.



Орнаментальне мистецтво, охоплюючи розумову діяльність учнів, прискорює процеси розвитку просторового мислення, творчого бачення, розвиває емоційну сферу, спостережливість, почуття гармонії. В процесі вивчення орнаментики в учнів розвивається ініціативне та оригінальне мислення, бачення та навички створювати щось нове та оригінальне. Відчуття ритму, гармонії кольору, рівноваги форми і кольору, які учні отримують у процесі вивчення орнаментики, дозволяють реалізувати себе в багатьох видах розпису, створювати декоративні композиції, підвищувати рівень професійної майстерності в цілому. Важливо те, що орнамент бере участь не тільки у створенні художнього образу, але й допомагає учневі побачити культурну інформацію, закладену епохою [11].

Народній творчості українців притаманні метафоричність і символічність, виплекані віковими світоглядними традиціями. Закодовані в художніх творах символи, відображають міфопоетичні уявлення наших пращурів про космос як упорядкований світоустрій. Символ – це знак, може бути образом у творах мистецтва та житті людини, що позначає іншу сутність. Знак може бути предметом, зображенням, письмом, словом, явищем і навіть дією, яка замінює якесь інше поняття за допомогою асоціації, подібності чи згоди. Символи вказують на ідеї, концепції чи інші абстракції. Розуміння саме символіки орнаменту допомагає учням зрозуміти природу орнаменту, дає змогу виконувати завдання на побудову орнаментальної композиції, що важливо для формування цілісності в художньому творі і має на меті розвиток відчуття композиційних законів побудови форми та декору.

Небесний вогонь вважався першоосновою світу, який також був проявом світла сонця, зірок і місяця, які часто висвітлюються у фольклорних текстах через образи тварин. Сонце наші предки пов'язували з образами півня, орла, сокола, кабана; в деяких казках воно перетворюється на золоту пташку, царицю тощо [1]. За словами М. Єліаде, «солярні ієрофанії передають релігійні значення незалежності та сили, вищої влади, мудрості. Тому в деяких культурах ми спостерігаємо процес соляризації вищих істот. Небесні боги поступово втрачають релігійну актуальність, але в деяких випадках структура і значення цих богів зберігається в сонячних богах, особливо це було виражено у високорозвинених цивілізаціях, які відіграли важливу роль в історії (Єгипет, елліністичний Схід, Мексика)» [2].

Сонце ототожнювалося з божеством у багатьох світових міфах. У Стародавньому Єгипті сонячним божеством був Ра, у греків – Геліос. У слов'янській міфології було кілька божеств, пов'язаних із сонцем: Сварог, Дажбог, Коляда, Купало, Перун і Ярило. Сонце символізувало небесну духовність та вважалося центром світу і джерелом життя, часто приймаючи вигляд і уособлення окремих богів. Культ Сонця був загальносвітовим.

Український фольклор зафіксував міфопоетичне ставлення до Сонця – «Ока Божого», яке наділене епітетами «святе», «праведне», «ясне», «красне», «прекрасне». Не випадково затемнення сонця уявлялося як викрадення світила темними силами, а тому це явище віщувало лихо. Можна примітити, що в християнських традиціях Христос постає як «Сонце правди», а київського князя Володимира Святославича в народі охрещують метафоричним прізвиськом «Красне Сонечко» [3].

Залишки культу Сонця також збереглися в народній обрядовості, образи його постають у вигляді обрядової випічки: паляниці, калити, весільного короваю та печива; писанки (особливо червоні) чи крашанки, ритуальні керамічні миски, дівочі віночки зі стрічками (символ багатопрояву світла – веселка) і жіночі головні убори, пояси, намиста, весняні ігри з кружлянням «за сонцем», ляльки Купайла, святкування Різдва та Великодня, свято «Колодія» або Масляна, численні обряди родинного та календарного кіл [6]. Важливо дати зрозуміти учням, що орнамент можна розглядати не лише як художню композицію та декор, а як символічно-знаковий комплекс, що відображає світогляд народу та певні аспекти системи його вірувань та переконань.

З сивої давнини гончарні, ткані, вишиті, мальовані, плетені, різьблені, муровані предмети побуту українців оздоблювалися різноманітними орнаментами, які несуть у собі світоглядну семантику і композиційно складаються з найбільш типових елементів архетипного плану; наприклад, традиційні точки, зигзаги, криві, завитки, прямі та спіральні лінії, кола, хрести та ін. Центральне місце в таких орнаментах займають астральні знаки небесного вогню, зірок, сонця і місяця, згодом трансформовані в квіти, зокрема – в космополітичні «троянди», які були популяризовані світловою подачею французького парфумера Анрі Брокара наприкінці XIX ст. Сергій Колос також підкреслив, що пізніший традиційний орнаментальний мотив «повна ружа» походить не від квітки, а від світанку чи сонця, тобто має солярну, а не рослинну символіку [8].

Активною та ефективною формою засвоєння теоретичного матеріалу з декоративного мистецтва є безпосередній зв'язок з археологічними пам'ятками. Аналізуючи давні українські артефакти, можна сказати, що в них переважали динамічні композиції, що відтворювали закручений рух кола з центральними опорами – розетками, колами, квадратами, сваргами, спіралями тощо. Найдавнішими відомими нам графічними символами є спіралі, меандри, зигзаги, хвилі, паралельні насічки тощо, які й сьогодні зустрічаються в народному орнаменті українців, подібні до загальноприйнятих астрономічних і календарних знаків для фіксації розташування Сонця, Місяця та інших небесних світил [7].



Можна згадати трипільську орнаментальну систему, яка має яскраво виражену космогонічну символіку. Так, згідно з дослідженнями Вадима Щербаківського, Левка Чикаленка та Юрія Липи, сварга (свастья, свастика) – знак Сварога – та безкінечник, який згодом перетворився на меандр, є найдавнішими елементами українського орнаменту. На керамічних виробах часто зустрічаються «розетки», які, за глумаченням археологів, також набули солярного значення. Часто їх можна побачити на посуді з пшеворської, черняхівської та інших археологічних культур. І хоча етнічна приналежність цих спільнот досі залишається суперечливою, цілком очевидно, що цей символ можна зустріти в слов'янській культурі й сьогодні [9].

Доктор археології Микола Чмихов вважав, що «космічна символіка орнаменту підкреслює наявність космічної моделі, що виникла з подібності зі сталою соціальною організацією» – посуд з єдиним орнаментом відповідав «відносинам рівності первісного суспільства, а вибір домінуючого елемента орнаменту, що символізував про глибоке соціальне розшарування суспільства та поділ посуду на «світську» (для побутових потреб) та «священну» (для церемоніальне, ритуальне використання)». Трипільський орнамент втілює гармонійне поєднання індивідуальних мистецьких ідей майстра-творця з глибокими світоглядними концепціями індоєвропейської міфології [10]. Її домінуючими мотивами (натуралістичними та стилізованими) є: бик або роги бика (часто з диском Сонця між ними), (бик-Сонце). У багатьох народів Сонце позначалося колом з крапкою всередині – як геометричне зображення центру світу у його динамічному аспекті, на відміну якого символом Землі був квадрат. До символів вогню та сонця належать так звані «сонячні диски» – хрести у колі. Солярні знаки у виразній формі часто зустрічаються на сорочках, рушниках, килимах, прикрасах-галісманах, різьблених скринях, сувоях і віконницях, «божих» полицях, іконах-хрестах, великодніх яйцях, чашах, розписах на печах та стінах будинків, на прикрасах одягу, надгробків і т.д. [3, с.10-18].

Різноманітні хрести – найдавніший астрально-космічний символ, який зустрічається також на протонеолітичних і неолітичних пам'ятках буго-дністровської культури. Конотація хреста різноманітна – від сенсу життя, щастя, енергії, сонця до християнського символу космічного Христа та розп'яття Ісуса. Примітно, що цей знак асоціювався з поклонінням сонцю у багатьох стародавніх культурах, і до 4 тисячоліття нашої ери ранні християни вважали його язичницьким. Графічний образ чотирикінцевого хреста знайшов своє продовження у шести- та восьмикутних «зірках», які символізували астральні тіла на небі, перемогу світла над темрявою та були оберегами в побуті наших предків [5].

За словами археолога В.Щербаківського, основні елементи орнаменту – «зірки, кільця (сонце), очі», знайдені на неолітичній східноазіатській кераміці, а згодом і на грецькій теракоті, «в давнину мали своє магічне і... апотропеїчне значення, щоб відлякувати. злі духи сила, чаклунство, погані очі... Скрізь вони служили або символами божеств (Сонця, богині Венери), або магічними апотропейними знаками». Ці функції є відлунням культу сонця і, як обереги, притаманні стилізованим солярним зображенням на творах народного мистецтва українців сучасності [4].

Всі ці знання необхідно надати учням в процесі вивчення орнаменту на уроках образотворчого мистецтва, що допоможе їм зрозуміти закони створення слов'янського орнаменту, значення кожного знакового елемента та розуміння образності орнаментального зображення.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підводячи підсумки, можна припустити, що одним з головних божеств наших предків був бог Сонця та його культ. Він шанувався як покровитель світла, врожаю, захисник порядку. З ним було пов'язано багато легенд та міфів, релікти яких збереглися у вигляді символів на елементах побуту, знаряддях праці, прикрасах та ін. Розкрити для учнів семантичне значення орнаментів, в тому числі і солярних, можливо лише шляхом вивчення міфологічних джерел, реконструкцій релігійних і соціальних уявлень і вірувань тієї чи іншої епохи та детального вивчення елементів обрядовості та архаїчних культів. Протягом століть символіка та способи представлення певних подій і вірувань передавалися з покоління в покоління, не піддаючись іншим впливам і змінам, але з часом символіка і сакральний зміст все більше спрощувалися. Тому поглиблений аналіз традиційної символіки народу веде спочатку до пізнання та розуміння власної національної культури, а вже потім до вивчення первинного смислового значення символів. У цьому контексті міфопоетичні візії та уявлення наших предків підтверджуються сучасними космогонічними концепціями та гіпотезами та свідчать про культурну самобутність і духовну неповторність української романтичної натури.

Мистецтво орнаменту розкриває високий потенціал з точки зору самопізнання та розкриття творчих можливостей учнів, формує їх творче мислення та кругозір, розширює професійну майстерність. В майбутньому доцільно розглянути поєднання в орнаменті культу сонця з іншими символами та виявити складну символіку подібних поєднань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біляшівський М. Про український орнамент. Записки Українського наукового товариства в Києві. Київ, 1908. С. 40-54.
2. Еліаде М. Трактат з історії релігій. Пер. з фр. Олексія Паняча. Київ: Дух і Літера, 2016. URL: https://issuu.com/duh-ilitera/docs/tractat_eliade_extract



3. Завадська В., Музиченко Я., Таланчук О., Шалак О. 100 найвідоміших образів української міфології. За заг. ред. О. Таланчук. Київ: Книжковий дім «Орфей», 2002. С.10-18, 36-40.
4. Клименко О. Народна кераміка Опішні (до проблеми традицій та інновацій в народних художніх промислах): автореф. дис. канд. мист. 17.00.06. Львів, 1995. 19 с.
5. Лупій С., Істоміна Г. Художня кераміка. Історія декоративного мистецтва України. Том п'ятий. Київ: видавництво ІМФЕ, 2016. С. 117-127.
6. Матюхіна О. А. Солярний культ у віруваннях давніх слов'ян. Проблеми слов'язознавства. № 50. Львів: ЛНУ, 1999. С.210-214.
7. Мотиль Р. Гончарний посуд українців 1990-2020 років: діалог традицій та сучасності. Народознавчі зошити. 2020. № 4 (154). С. 413-429.
8. Селівачов М. Р. Українська народна орнаментика XIX-XX ст. Іконографія, номінація, типологія: Автореф. дис. ... д-ра мист-ва. Київ, 1996. 35 с.
9. Сержант Л. Витоки символіки форми й орнаменту кераміки Чернігівщини. Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: Зб. наук. пр. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2008. С. 157-165.
10. Чмихов М. Від яйця-райця до ідеї Спасителя. Київ: Либідь, 2001. 235 с.
11. Щербань П. Формування національної самосвідомості студентів. Освіта. 2008. № 22-23 (28 травня – 4 червня). С. 6-7.

УДК 373.3,015.31:355,01]:78(045)

Маргарита ПЕРІХАНЯН

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОГО МИСТЕЦТВА

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

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

У статті автор розглядає проблему формування патріотизму в учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів засобами фортепіанного мистецтва.

Наразі актуальним питанням є відродження та формування національної культури українського народу. Важливе місце в патріотичному вихованні учнів ПСМНЗ посідає виховання почуття патріотизму та любові до рідного краю, поваги до народних традицій, звичаїв, культурних надбань, що спрямоване на формування знань про музичну культуру українського народу, вміння виконувати музичні твори, які відповідають національно-патріотичній темі.

На думку автора, засобами фортепіанного мистецтва можна визначити розвиток у особистості високих художньо-естетичних ідеалів та поглядів, формування мистецького досвіду в процесі художнього осмислення реальності. Мистецтво активізує відчуття й сприймання дитини, її уяву та мислення, впливає на розвиток художньо-творчих здібностей, а також формує естетичний смак, ціннісні орієнтації та духовно збагачує особистість

Ключові слова: патріотичне виховання, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, фортепіанне мистецтво, українські композитори, народна творчість.

In the article, the author examines the problem of forming patriotism in students of primary specialized art educational institutions by means of piano art.

Currently, the urgent issue is the revival and formation of the national culture of the Ukrainian people. An important place in the patriotic education of the students of PSMNS is the education of a sense of patriotism and love for the native land, respect for national traditions, customs, cultural heritage, which is aimed at forming knowledge about the musical culture of the Ukrainian people, the ability to perform musical works, which correspond to the national-patriotic theme.

According to the author, the means of piano art can be used to determine the development of high artistic and aesthetic ideals and views in a person, the formation of artistic experience in the process of artistic understanding of reality. Art activates the child's feelings and perception, his imagination and thinking, influences the development of artistic and creative abilities, and also forms aesthetic taste, value orientations and spiritually enriches the personality

Keywords: patriotic education, primary specialized art educational institutions, piano art, Ukrainian composers, folk creativity.

Постановка проблеми. Патріотичне виховання є вічною проблемою педагогіки. Кожна епоха, кожна історична ситуація по-своєму відображається на патріотичному вихованні. Сьогодні це почуття кожного з нас піддається серйозним випробуванням. Змінюється країна, переглядається її минуле, турбує сьогодення і серйозно насторожує своєю невизначеністю майбутнє.

Наразі актуальним питанням є відродження та формування національної культури українського народу. Важливе місце в патріотичному вихованні учнів ПСМНЗ посідає виховання почуття патріотизму та любові до рідного краю, поваги до народних традицій, звичаїв, культурних надбань, що спрямоване на формування



знань про музичну культуру українського народу, вміння виконувати музичні твори, які відповідають національно-патріотичній темі.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливого значення набуває виховання громадянина-патріота, високоморальної особистості, і як наслідок – відродження духовності у суспільстві, національно-культурна самоідентифікація, усвідомлення себе в навколишньому світі.

Національна система виховання, яка ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу минулих епох і сучасності, найбільшою мірою сприяє формуванню патріотичних почуттів, соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності як складників духовності людини. Носієм патріотизму в соціумі є особистість і завдяки її творчості, зусиллям, ідеям розвивається соціальний феномен – патріотизм, який є не лише почуттям, принципом, а й моральною цінністю.

Аналіз досліджень і публікацій. Зміст патріотичного виховання зумовлений соціальним замовленням української держави в галузі освіти і виховання, яке конкретизується у Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, у Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті тощо.

Виховання патріотичних почуттів і переконань у процесі залучення молоді до культурної спадщини свого народу через різноманітні види мистецтва висвітлено у працях вчених минулого. Серед класиків педагогічної науки до цієї проблеми зверталися О. Духнович, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

В останні десятиліття XX століття роль мистецтва у формуванні патріотичних почуттів молоді розглянуто вченими Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Рудницькою та інш. Вплив засобів мистецтва на розвиток особистості та значущість мистецької діяльності для стимулювання її творчої активності розкрито в естетико-мистецтвознавчих дослідженнях Л. Левчук, М. Киященко, О. Оніщенко та ін.

Роль мистецтва в естетичному вихованні особистості висвітлено в роботах Б. Бриліна, В. Клименко, І. Климук, Л. Побережної, Л. Яковенко, Н. Фоломєєвої, О. Михайличенка, Т. Скорик та ін.

Мета статті – розкрити особливості виховання патріотизму учнів ПСМНЗ засобами фортепіанного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах соціально-економічної кризи та національно-демократичної нестабільності загострюються проблеми патріотичного розвитку молодого покоління та повної перебудови мистецької освіти в Україні. Актуальним питанням залишається відродження та формування національної культури українського народу

Прослідивши етимологію слова «патріотизм» О. Онопрієнко доводить, що це поняття має іноземну основу. У латинській мові слово «*patria*» означає походження по батькові, від *pater* – «батько», далі – «покоління», «рід», «плем'я», «родина», а в цілому перекладається як вітчизна, батьківщина. Сміслові навантаження слова «*patriots*» у грецькій мові – співвітчизник, земляк. Як бачимо, у цих двох різних древніх мовах поняття патріотизму тотожне, що підтверджує і настільки ж давнє виникнення цього терміна. Згодом він поширився у багатьох інших мовах світу [5, с. 103].

У Тлумачному словнику української мови термін «патріотизм» трактується як «любов до своєї батьківщини, відданість своєму народові» [1, с. 367].

Отже, словникові інтерпретації доводять, що сутність поняття «патріотизм» історично формувалося спочатку на основі родинно-племінних відношень як спектр почуттів відданості своїй родині, роду і як любов до рідної землі і батьківщини [5, с. 104].

Більшість дослідників вважають, що не можна забувати про виховання справжнього патріота своєї держави засобами мистецтва. Нашу думку підтверджує вислів В. Сухомлинського «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [6, с. 544]. Підкреслюючи роль мистецтва у патріотичному вихованні підростаючого покоління, педагог зазначав: «...музика – це мова почуттів. Музика й співи в школах – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання, який має надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини» [6, с. 553–554].

Видатний український діяч вважав, що художня творчість та заняття мистецтвом є однією з умов самоствердження дитини в сучасному світі, пояснюючи це тим, що завдяки мистецтву збагачується емоційна сторона життя, розкриваються таланти, здібності, нахили дітей, які складають соціально-національні цінності [6, с. 5].

Невипадково ще видатний педагог К. Ушинський підкреслював, що для розвитку особистості значення має музика, образотворче мистецтво та природа. Велику увагу педагог приділяв вивченню історії народу, рідної мови, літератури й особливо фольклору [7].

Важливе місце в патріотичному вихованні учнів ПСМНЗ посідає виховання почуття патріотизму та любові до рідного краю, поваги до народних традицій, звичаїв, культурних надбань, що спрямоване на формування знань про музичну культуру українського народу, вміння виконувати музичні твори, які



відповідають національно-патріотичній темі. В класі фортепіано діти залюбки виконують улюблені обробки народних пісень та танців, починаючи з першого класу Викаладач підбирає музичні твори, які за складністю є доступними для виконання кожному учневі, адже індивідуальний підхід в освіті є важливою складовою у навчанні і розвитку дітей у мистецьких школах і наприклад, для учнів перших років навчання слід запропонувати українські народні пісні «Дударик», «Ой дзвони дзвонять», «Шпак», «Білодень»^[1]_{SEP}, «Лисичка», «Казачок», «Ой ти, дівчино заручена», «Ой, лопнув обруч», «Ой на горі два дубки», «Коломийка, а також українські народні пісні в обробці Г. Заславець «Ніч яка місячна», «Ой у вишневому садочку», «Місяць на небі», «Ой, Марічко» [3].

Для першого та другого року навчання гри на фортепіано чудово підходять твори для початківців українських композиторів Л. Жульєвої, Г. Заславець, А. Філіпенка тощо.

Впродовж 3-4 року навчання учні можуть вже виконувати такі твори українських композиторів, як Я. Бобалік «Різнобарвна веселка нот», Е. Брилін «Сонячне намисто. Українські народні пісні в обробці для фортепіано», Р. Савицький «Український фортепіанний альбом для початківців», В. Скуратовський «Альбом для дітей», І. Щербаков «Дитячий альбом» тощо.

Для учнів 5-6 року навчання можна запропонувати поліфонічні твори на основі українських народних пісень за обробками українських класиків в перекладі І. Берковича, а також твори В. Косенка, І. Левченко, Л. Жульєвої, Ю. Щуровського, М. Степаненка тощо.

У випускному класі учні з задоволенням виконують твори М. Жербіна, М. Скорика, І. Степанової-Боровської та ін.

Також зауважимо, що ефективність патріотичного виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Важлива роль належить усім предметам, які викладаються у початкових спеціалізованих мистецьких закладах, я-от спеціальний інструмент, сольфеджіо, музична література, хор, оркестр та ін., на яких також відбувається формування та розвиток національно-патріотичних почуттів.

Застосування форм і методів патріотичного виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, а також вміння міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати відповіді, аналізувати проблеми, робити власні висновки, брати участь у патріотичних заходах, набувати вмінь та навичок адаптації, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізовуватися тощо.

Існують різні погляди на класифікацію форм патріотичного виховання учнів, але найбільш поширеною є класифікація за кількістю вихованців, задіяних у процесі виховної діяльності: індивідуальна – сольна гра, групова (гурткова) – гра в ансамблях малого або великого складу та фронтальна (масова) форма роботи – гра в оркестрі та спів у хорі молодших/старших класів [3, с. 8].

З метою патріотичного виховання викладач може створювати фольклорні ансамблі (дуети, тріо, квартети тощо), які б виконували народні пісні, танці, музичні народні потішки і забавлянки. Згодом, такий вивчений музичний репертуар можна використовувати під час організації і підготовки до проведення тематичних лекцій-концертів, концертів присвячених календарно-обрядовій тематиці та заходів з приводу державних свят та пам'ятних дат. Наприклад, тематичний концерт «Весняний зорепад», де б учні зіграли вивчені ними різноманітні веснянки («Подольочка», «Вийди, вийди Іванку» тощо), тематичний концерт «Зимові візерунки», на якому учні виконали б різноманітні щедрівки, колядки та дитячі пісні («Щедрик, щедрик», «Нова радість стала», «Їде віз» тощо).

Важливе місце серед форм виховної роботи з формування патріотичних якостей займають тематичні вечори. Педагогічна практика накопичила найрізноманітнішу тематику – присвята історичним і пам'ятним датам у житті українського народу; військовим діячам українського війська різних періодів визвольних змагань; діяльності міжнародних прогресивних організацій; патріотам, які загинули в різні історичні часи та епохи; жертвам голодомору; морально-правовим, морально-естетичним проблемам; питанням літератури, мистецтва, діяльності видатних учених, письменників, художників, композиторів; висвітленню проблем держави та церкви, ролі священнослужителів у духовному відродженні нації тощо.

Одне із основних завдань музичної педагогіки полягає в тому, щоб переживання учнів, які виникають в ході опанування музичного досвіду, який історично склався, відповідали сучасним вимогам національного виховання та були зорієнтовані на загальнолюдські цінності. Уроки в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах мають забезпечити формування духовної культури особистості в тісному зв'язку з культурою її народу та готувати дітей до життя й творчості в умовах певних історичних традицій.

Мистецтво, що відображає людське життя, в усій його красі й розмаїтті, викликає в нас естетичні переживання, котрі мають свої особливості, адже ми розуміємо, що в творах мистецтва сприймається не саме реальне життя, а його відображення. Складність естетичного почуття пояснюється і його більш пізньою, у порівнянні з іншими почуттями появою у дітей. Чим старшою стає дитина, тим складніші її естетичні судження, тим сильніше її бажання пізнати сутність краси. Перед педагогом постає завдання поетапного розвитку ціннісних орієнтацій, художньо-естетичного смаку, естетичних інтересів та потреб, активізації учнів, їх тенденції до самостійності, виховання здатності до узагальнення й підвищення рівня



самосвідомості. Тому важливо створювати сприятливі умови для формування у підростаючого покоління високих естетичних ідеалів, повноцінних критеріїв оцінки музичного твору, вміння узагальнювати естетичні судження, а також для створення можливостей національної ідентифікації особистості, яка здійснюється в процесі емоційного спілкування з національним музичним мистецтвом, стимулює особистість кожного учня в емоційному вдосконаленні внутрішнього світу, активному ставленні до творчої діяльності.

Виступаючи основою духовного життя суспільства, національне мистецтво виражає потреби цього суспільства і слугує джерелом виховання історичної пам'яті; знань про народ, життєвий уклад українців, обряди, звичаї, традиції та культуру; формування національних ідеалів і сподівань (національна ідея); непереможного прагнення до волі й ненависті до рабства й неволі; щирого патріотизму й любові до України; любові й пошани до батьків, родини, роду, народу; чистоти й ширості почуттів, людяності, працьовитості.

Отже, використання в педагогічному процесі творчої спадщини народу та його яскравих представників сприяє втіленню в життя національної ідеї, основних ідеалів добра та краси, гармонійному розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, засобами фортепіанного мистецтва можна визначити розвиток у особистості високих художньо-естетичних ідеалів та поглядів, формування мистецького досвіду в процесі художнього осмислення реальності. Мистецтво активізує відчуття й сприймання дитини, її уяву та мислення, впливає на розвиток художньо-творчих здібностей, а також формує естетичний смак, ціннісні орієнтації та духовно збагачує особистість. Ставлячи за мету виховати в дитині здоровий патріотизм, педагоги мають пам'ятати, що до цього не слід підходити формально, лише з приуроченням до знаменних дат. Патріотичне виховання вбирає в себе високу внутрішню культуру, шанобливе ставлення до пам'яток історії, любов до ближнього, гідність, вихованість, ввічливість, відкритість, чесність і решту чеснот, якими завжди славився український народ. Лише подаючи дітям належний приклад, педагоги зможуть дбайливо й по-справжньому зростити в дітях почуття патріотизму та виховати в них гідних громадян своєї країни.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. В. Бусел]. К.: Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К.: Фенікс, 2014. 200 с.
3. Левицька В.А., Денесюк О.А. Вплив мистецтва на формування національно-патріотичних почуттів особистості. Молодий вчений, № 12.1 (64.1), 2018 р. С. 5–9.
4. Майборода Н. Патріотичне виховання засобами мистецтва вихованців сільських навчально-виховних комплексів у контексті ідей Василя Олександровича Сухомлинського. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. № 41. С. 176–181.
5. Онопрієнко О. Патріотичне виховання як науково-педагогічна проблема: понятійний аспект. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2007. № 21. С. 103–110.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. 649 с.
7. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Т. 2. К.: Радянська школа, 1983. 347 с.

УДК 378.147.091.33-027.22:78 (045)

Анна ПЕТРОВА

ДО ПРОБЛЕМИ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗВО

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

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

У статті окреслені деякі аспекти розвитку вокально-виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів, висвітлено актуальні питання з означеної проблеми, а також організація навчання в вокальному класі.

Ключові слова: *вокально-виконавська підготовка, заклади вищої освіти, майбутній вчитель музичного мистецтва, педагог-музикант*

Постановка проблеми. Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Особливої уваги вимагає підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б могли продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання музичної педагогіки у відповідності з європейськими світовими стандартами. Тому актуальною стає проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яке набуває особливого значення в умовах розвитку національної системи освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Вокальна підготовка майбутніх педагогів-музикантів є важливим компонентом фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування, що набуло широкого висвітлення у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі. Питання професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та сучасної теорії музично-педагогічної освіти



розкриваються у працях О. Дем'янчука, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики розглядаються в дослідженнях Л. Арчажнікової, В. Муцмахера, Ю. Ростовської, Л. Хлебнікової. Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич. Теоретичний аналіз наукових праць, у яких представлені результати наукових досліджень, показав, що проблема підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики ще залишається актуальною.

Мета статті – висвітлення змісту вокально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій сфері з проблем вокального навчання, питання ефективного методичного забезпечення підготовки вокалістів є чи не найвразливішим місцем, оскільки його розв'язання триває вже протягом багатьох століть.

Поліфункціональність професії педагога-музиканта вимагає від нього володіння знаннями і вміннями у різних сферах діяльності: науково-методичної, викладацької, організаторської, виконавської. Так, майбутній вчитель музичного мистецтва має досконало володіти власним співацьким голосом, грати на музичному інструменті, бути виконавцем, лектором, володіти педагогічною майстерністю, ґрунтовними знаннями методики музичного виховання учнів, бути обізнаним у сучасних тенденціях розвитку культури та освіти.

Багаторічний досвід людства поставив в основу оптимальної формуючої системи розвитку вокального мистецтва академічний стиль голосоутворення, який здатний забезпечити фізіологічно доцільне функціонування звукоутворювальної системи людського організму.

Традиційна методика розвитку голосового апарату співака поряд з накопиченим практичним педагогічним досвідом спирається на наукові дослідження в різних галузях суміжних наук, пов'язаних з розвитком і діяльністю голосового апарату людини, зокрема: фізіології, психології, фоніатрії, біофізики, акустики, педагогіки тощо, що в сукупності сприяє накопиченню достатньо об'єктивної наукової бази вокальної педагогіки. Наряду з тим, науково-технічний прогрес суспільства, розвиток цивілізації створює перспективний резерв новітнього бачення проблеми і відкриває щоразу нові грані як об'єктивної, так, і суб'єктивної науково-практичної інформації у вокальному мистецтві.

Традиційний підхід до розвитку голосу ґрунтується на емпіричній методиці сприйняття співацького процесу і орієнтує виконавця на взаємозв'язок і взаємодію м'язово-нервової системи, результатом якої є біоакустичний звукотворчий ефект – спів.

Традиції вокальної педагогіки спираються на методи формування виконавського рівня співацького мистецтва, відшліфованих багатовіковими надбаннями в історико-культурному розвитку національних рис даного народу і утверджених через стилістичні епохи й напрями: бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, імпресіонізм, експресіонізм, модерн тощо. Таким чином, методи виховання ґрунтуються на традиціях, пов'язаних з національно-мовними особливостями, а також історією і культурою різних народів у широкому розумінні, що в кінцевому результаті формує певний еталон звуку й узагальнюється поняттям вокальної школи. Зазвичай виділяють італійську вокальну школу, німецьку, французьку, радянську. Проте у вокальному навчанні найважливішою стає не школа, а манера вокального виконавства, яку наразі називають «європейською академічною оперно-концертною манерою співу»[2].

Еталоном європейського академічного співацького тону, як свідчить література, є певне середньоарифметичне узагальнене уявлення про співацький тон, яке сформоване на базі багаторазового прослуховування висококваліфікованих спеціалістів, майстрів вокалу. У слухове уявлення входять тембр і динаміка. Свій еталон має кожен тип жіночих і чоловічих голосів і може бути диференційованим серед академічного стилю за стилями і епохами: бароко, бельканто, веризм. Еталон може стосуватися також і конкретного автора: «вердієвський голос», «моцартівський бас», «вагнерівський голос» тощо [6].

Результативність застосування методів вокального навчання майбутніх спеціалістів нерозривно пов'язана з визначенням рівнів готовності студентів до опрацювання того чи іншого виду співацької техніки та опанування навчальним матеріалом. Діагностична характеристика, яку здійснює педагог-вокаліст на початковому етапі роботи зі студентом стосується передусім:

- наявності у студента наукових знань про співацький процес як художнє, біофізичне та фізіологічне явище;
- рівня розвитку музично-вокального (і вокально-моторного) слуху як основного засобу відображення музичного образу у співацькому процесі, що спирається на взаємодію слухових, м'язових та акустичних аналізаторів;
- ступеня індивідуальної вокально-виконавської майстерності, що ґрунтується на свідомо керованому голосоведенні;
- ступеня кваліфікованої обізнаності в спеціалізованому вокальному матеріалі – вокальному репертуарі, науково-методичній літературі – показників, що допомагають викладачеві з'ясувати реальний стан готовності студента до вокального навчання;



- конкретних вокально-музичних даних студента, тобто, вокально-музичних здібностей.

Ці відомості дозволяють визначити рівні підготовленості студентів, за допомогою яких педагог-вокаліст зможе конкретизувати навчальні завдання, згідно з індивідуальними здібностями кожного з них. Студентів умовно можна поділити на такі рівні:

- з початковою музичною освітою (ДМШ, музичні студії, школи мистецтв тощо), але без попередньої (елементарної) вокальної підготовки;
- з середньою спеціальною музичною освітою (музичні коледжі, середні спеціалізовані школи, що прирівнюються до них), але без попередньої вокальної освіти;
- з початковою музичною освітою (ДМШ, музичні студії, школи мистецтв) і попередньою (базовою) вокальною підготовкою;
- з середньою спеціальною музичною освітою (музичні коледжі, середні спеціалізовані музичні школи тощо) і базовою початковою вокальною підготовкою на диригентсько-хорових та народних (бандуристи-співаки) відділеннях;
- зі спеціальною вокальною підготовкою (вокальні відділення середніх спеціальних музичних навчальних закладів).

Кожен рівень попередньої музичної освіти передбачає і відповідний обсяг навчально-методичного матеріалу. На кожному з рівнів результативність вокальної роботи з голосом повинна забезпечуватися поетапним формуванням вокально-технічних навичок з урахуванням стилю музичного сприйняття і творчого мислення кожного зі студентів, тобто, його музичного інтелекту та послідовністю викладення науково-теоретичної інформації, диференційованої відповідно до навчальних можливостей і музично-вокальних здібностей кожного, що ґрунтується на конкретній науково-теоретичній базі вокальної педагогіки [5].

Цілеспрямований педагогічний процес повинен поєднувати в собі таку організацію музичної діяльності студентів на заняттях, яка би в процесі формування потрібних навичок активізувала одночасну роботу різноманітних нервово-м'язових механізмів: слухового (ілюстрація-показ педагога, слухання записів майстрів вокалу), голосового (мовленнєвого, розповідь-пояснення), зорового (візуального, тобто, співу нотами та практичних спостережень за співом інших), тактильного і загальнорухового (моторного, з використанням тактування, диригування, пластики рухів тощо), з постійною активізацією мислення (конкретизація творчих завдань, індивідуальний аналіз і діагностування отриманих вражень, самоаналіз та самооцінка власного виконання тощо), з метою використання всіх внутрішніх резервів, скритих здібностей і талантів кожної людини.

Крім того, успішне навчання співу неможливе без активності студента, тобто, вольового, цілеспрямованого і свідомого виконання тих дій, які необхідні для оволодіння вокально-технічними навичками. Розвитку ж високої активності сприяє самостійна навчальна діяльність.

Це особливо важливо враховувати в системі вокальної підготовки студентів, адже, успішність індивідуальних занять у вокальному класі залежить не тільки від вокальних даних студента, а й від його індивідуальних здібностей до навчання взагалі та рівня особистої культури. В залежності від підготовки і розвитку спеціальних здібностей (формування звуку, дихання, резонування, артикуляція, рухливість) та конкретних індивідуальних особливостей, темп засвоєння навчальної програми і рівень знань у студентів є різним, що впливає на ефективність та результативність педагогічного процесу.

Осмислений підхід до вокального навчання у ЗВО як основа «інтелектуального» співу розвивається двома паралельними лініями:

- особиста робота над голосом, участь в самостійній роботі над якісним звукоутворенням, розвитком відчуттів і вокальних уявлень через розуміння голосоведення і нейромоторної діяльності організму співака;
- робота над вивченням методики розвитку вокальних і музичних здібностей засобами вокального мистецтва, опанування музичним репертуаром і вокальною творчістю композиторів різних епох і народів.

Таким чином, навчальні завдання містять в собі як технологічні проблеми звукоутворення, так і педагогічні основи їх опанування, що і надає теоретичній підготовці студентів особливого значення, оскільки систематизує і конкретизує їх розуміння предмета.

У зв'язку з цим, охоплення цілісної структури співацького процесу відбувається з урахуванням всіх сторін діяльності голосоутворювальної системи виконавця (фізіологічної, акустичної, фонетичної, естетичної, емоційної та ін.) і складає найважливіше завдання щодо системно-методичного забезпечення навчального процесу загалом. Проте, якщо у виконавському спрямуванні навчання співу вокальна педагогіка ґрунтується на яскравих і добре виражених здібностях співака, то в загальному музичній структурі (в умовах загальноосвітніх шкіл, різноманітних вокально-хорових колективів, дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв тощо) мова може йти лише про формування фізіологічно вірного та естетично грамотного звукоутворення, яким повинен володіти кожен викладач музичного мистецтва, незалежно від його музичних та вокальних даних.

Висновки. Складність і багатогранність завдань, які необхідно розв'язати за короткий час (наприклад,



за 1 год. на тиждень, згідно програмних вимог навчальної дисципліни «Сольний спів») у вокальній підготовці студентів, що, загалом, не володіють співацькими навичками, вимагають від викладача-вокаліста пошуку шляхів інтенсифікації навчального процесу, постійного вдосконалення більш глибокого осмислення психології кожного співаючого, що дозволило б через систему вокального навчання та індивідуальний підхід знайти шляхи ефективного виховання кваліфікованого спеціаліста.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонюк В.Г. Формування української вокальної школи: історико – культурний аспект: дослідницька праця / В. Г. Антонюк.- К.: Українська ідея, 1999 -24с.
2. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк: наукове дослідження / В. Г. Антонюк - К.: Українська ідея, 1998.- 148с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
4. Жишків М. Основи вокально-педагогічних навичок / Методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації / М. Жишків. – Львів, 2007. – 43 с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
6. Стахевич О. Вчення про співацький голос в оперній культурі Італії XVII- XVIII століть / О. Стахевич //Музична культура Італії та Франції: від бароко до романтизму (проблеми стилю та міжкультурних контактів): зб. наук. праць. / Ред.- упоряд.: М.Р. Черкашина; Г.В. Куколь. – К.: Держконсерваторія, 1991.- с.26-40.

УДК 374.793.3:792.8

Владислава РУДА

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)
Науковий керівник – старший викладач Сивоконь Ю. М.*

У статті розкрито головні аспекти розвитку класичної хореографії, проблеми розвитку балету. Серйозність театрального балету та важливий аспект сучасного розвитку балету на території України.

Ключові слова: класична хореографія, балет, трупа, балетмейстер, танцювальні твори.

Постановка проблеми. Історія та розвиток класичного танцю на протязі довгого часу. Головні потреби до сучасних балетмейстерів, та важливість перейняти головні досягнення до наших часів. Чітко та змістовно транслювати всю проблематику балету. Поглибитись в історію українського балету, за часів поневолення та до наших днів.

Аналіз досліджень і публікацій. Великий обсяг матеріалу розповідає нам про вплив на історію балету інших культур. Класичний танець постійно доповнювався народно-сценічним. Але все одно залишався закритим, через великий вплив зовнішніх факторів (В. Цветкова, О. Чепалов, В. Котов, та ін.).

Мета статті це було не поглиблено дослідити розвиток балету, дізнатись про головних постатей в балеті та дослідити театри, завдяки яким відроджується та розвивається балет. Також дослідити дію балету на території України, та під час повномасштабного вторгнення.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Термін «класичний танець» виник наприкінці XIX ст. та витіснив попередні назви: «шляхетний», «серйозний», «академічний». Вітчизняні теоретики хореографії стверджують, що епітет «класичний» бере свої історичні джерела з античної доби.

Мистецтво класичного танцю бере свій початок в народній танцювальній творчості. Нескінченне джерело народної хореографії дозволяє балетному театру придбати та створити всю ту різноманітність різних засобів, якими він володіє на сьогоднішній час. Балетний театр у своєму становленні та розвитку розробив специфічні виразні засоби, за допомогою яких можна відрізнити народно-характерний танець від істрико-побутового, класичний танець від гротескного, а також від дійства пантоміми.

Перш за все, необхідно зазначити, що класичний танець володіє надзвичайно стрункою та чітко розробленою системою сценічних рухів, діапазон його виконавської техніки досить широкий. Ця особливість дасть змогу балетмейстеру створювати найрізноманітніші хореографічні композиції, як і в музиці. На основі прийнятого звукового ряду композитор будуть різні звуко висотні поєднання. Виразні засоби класичного танцю дозволяють балетмейстеру створювати танцювальні твори самого різного змісту і форми, від невеликого концертного етюду до багато актових вистав, від кордебалетних ансамблів до сольних танцювальних партій.

Становлення і розвиток мистецтва балету пов'язані з культурами Італії, Англії та звичайно Франції. Саме в цій країні почалось відокремлення балету від опери і надався балетному мистецтву статус самостійної галузі культури.

Провідними школами класичного балету з початком XIX ст. стають італійська та французька, які удосконалюють, розвивають, виносять на новий рівень основні принципи балету XVII – XVIII століття, ведуть пошуки нових засобів і прийомів, значно ускладнюють техніку стрибка, обертання тощо.



Класична хореографія зародившись в Італії, згодом поширилась по всьому світі. По мірі того як класичний танець проникав у культури різних країн, він піддавався впливу культурних особливостей цих країн і, таким чином зазнавав деяких змін. У результаті такої асиміляції на сьогоднішній день існують три основні школи класичної хореографії, кожна з яких має свої індивідуальні особливості.

Це власне італійська, французька та російська школи класичного балету. Як вид придворних розваг балет зародився при дворах італійських монархів в епоху Відродження. У наступному столітті класичний балет досяг найвищого розвитку у Франції. Прихід в балет професійно навчених виконавців сприяв подальшому розвитку танцю. Цей процес був тривалим. Поступово балет став самостійним видом мистецтва, оновлювалась танцювальна техніка, поштовхувався темп, полегшувались костюми. Важливою подією стало відкриття у Франції в 1661 році Королівської академії танцю. Тринадцять академіків на чолі з балетмейстером П'єром Бошаном повинні були розвивати благородне мистецтво танцю. В Італії, Франції, Англії кожен по своєму шукав чітко виражену форму балетного спектаклю, нові можливості танцювальної техніки, пантоміми, музики, декоративного і костюмованого оформлення.

З'явилися сміливі новатори, які намагалися звільнити балет від штампів. Одним з них був і француз Жан Жорж Новер, Новер хотів, щоб балет став мистецтвом у високому сенсі слова, він стверджував, що танець повинен бути дієвим, осмисленим і емоційно виразним. Два роки попрацювавши в трупі актора Девіда Гавріка, Новер вирішив створити окремий великий театр танцювального спектаклю, незалежного від опери. Так в 1754 році в Парижі, в Опера-комік створив свій перший танцювальний спектакль «Китайські свята» (фр. *Les Fêtes chinoises*). Таким чином не зупиняючись на одному досягненні він продовжив розповсюджувати самостійний сюжетний балет та ввів новий балетний термін *ballet d'action* – балет дії.

Не дивлячись на гарний розвиток балету в Європейських країнах, в Україні все було не так швидко та втішно. Але не дивлячись ні на що, ні гніт та притиски класичний танець в Україні також має свій розвиток. Класична балетна культура своїм корінням сягає українського кріпацького театру. У 1801 році була показана перша балетна вистава у виконання трупи Д. Ширая, що складалася із підготовлених танцюристів і кріпацького оркестру.

В творчості вихованих іноземними хореографами артистів-кріпаків широко побутував класичний танець, що сприяло утвердженню балетного мистецтва й піднесенню музичної і театральної культури України. У кріпацьких театрах, що існували в Україні, часто ставилися класичні балетні спектаклі. Репертуар їх складали переважно танцювальні пантоміми на міфологічні сюжети, („Амур і Психея”, „Венера і Адоніс”, „Павел і Вірґінія” та інші), а також дивертисменти, в яких виконувалися українські народні танці з віртуозними стрибками й обертаннями.

Класичний танець на українських сценах з'являється не лише у виставах кріпацьких труп, але й у міських театрах. Так, зокрема, в Миському театрі у Харкові, відкритому у 1780 р., давалися уривки з балетів, що були в репертуарі петербурзького Маріїнського театру, постановки яких здійснював Іваницький. Останній у 1778 р. відкрив у Харкові балетну студію, де майбутні танцівниці „усі з харківців” опановували основи класичного танцю.

Починаючи з першої половини XIX ст., коли на зміну кріпацькому приходив „вільний” театр, театральні трупи, які працювали на Україні (О.Ленкавського, І.Штейна, Л.Млотковського) та заїжджі (петербурзькі, московські) продовжують ставити на сцені різні за жанрами класичні балети, що за своєю тематикою і хореографією були близькі до поширеного в той час в Західній Європі балетного репертуару.

Про існування в Києві професійної балетної трупи, що показувала класичні дивертисменти, вперше згадується у 1823 році. З цього часу періодично виступали музично-драматичні театральні трупи приватних антрепріз. 27 жовтня 1867 р. відкрився постійний Київський оперний театр, де з 1893-1909 рр. працювала балетна трупа під керівництвом польських балетмейстерів С.Ленчевського та М.Ланге. Вони поставили балети „Жнива в Малоросії”, „Приморське свято” (1893), „Фея ляльок”, „Коппелія” (1903), де вперше зробили спробу поєднати елементи класичного і українського народного танцю. Періодично приїжджали на гастролі видатні майстри класичного балету, артисти Великого і Маріїнського театрів Е.Гельцер, Л.Єгорова, М.Морджін і ін. До 1915 р. балетмейстери театру – випускники Варшавської театральної школи С.Ленчевський, Ф. Віттіг, Н.Новаковський, А.Романовський. В 1915 р. невелику балетну трупу Київської опери очолив А.Кочетовський (з Москви), Б.Ніжинська (з Петербурга), послідовні пропагандисти класичного танцю.

Загалом, попри те, що в українській музично-драматичній літературі XIX - початку XX ст. немає завершених, самостійних балетних творів, чіткий музичний профіль українського музично-драматичного театру певною мірою компенсував відсутність національної оперно-балетної сцени – необхідної бази розвитку професійного хореографічного мистецтва.

Формування характерних рис національної балетної музики і класичної хореографії виразно простежується у численних дивертисментах і окремих танцювальних номерах, що розцвічували українські класичні опери, оперети і водевілі. Особливо плідними і перспективними виявились намагання українських композиторів і хореографів театралізувати різні жанри і види танцювального фольклору. Народний танець і



танцювальна музика влилися живильним струменем у музично-драматичне мистецтво, збагатили його образно-виражальні засоби, набуваючи, своєю чергою, відповідно до вимогами театральної сцени і традиціями класичного балету, нових якостей і форм.

Про серйозні зміни можна говорити з 1925 року, коли у тодішній столиці України — Харкові створили перший Державний театр опери та балету. Він став колыскою для майбутніх зірок мистецтва. Опера «Сорочинський ярмарок» Модеста Мусоргського у постановці режисера Миколи Боголюбова відкрила новостворений театр. Балетна трупа з 50 артистів виконала гопака, що стало винятковим дійством. Наймолодшим солістом був Олександр Соболев. Шістнадцятирічний танцюрист міг виконати 20 піруетів. Виступ приніс успіх колективу, та справжні випробування чекали попереду. 25 жовтня 1925 року відбулася прем'єра балету «Лебедине озеро». Це була важлива подія у музично-театральному житті України. Тільки той факт, що в нас ставлятиме перлину світової хореографічної класики вже було чимось величним. Але було велике питання, як продовжувати розвиток українського балету? Варто пам'ятати, що йдеться про години Радянського Союзу. У пролетарській культурі балету було не місце, бо він «здатний відображати почуття лише аристократії та буржуазії, а не наголошували на вітчизняному хореографічному наслідку». Озвучувалися думки, що він мав би базуватися на фольклорних зразках танцю. Тому подальший шлях розвитку українського балету побачили в поєднанні класичної хореографії та національного танцювального мистецтва. Поступово хвиля балету перейшла на інші міста. На сцені Київського театру у 1926 році Леонід Жуков поставивши «Лебедине озеро». У цей час в Одесі сміливі експерименти розгортав балетмейстер Касьян Голейзовський. Він виступав проти класичних балетів і шукав нових форм. Постановки Голейзовського супроводжувалися гучними деклараціями: «Одеса – балетний Голлівуд, сучасна фабрика нового танцю». Вже на прем'єрі опери «Князь Ігор» «Половецькі танці» вразили публіку і критиків. Танцювальна мова Голейзовського була особливою. Співпраця з цим майстром давала шанс молодим талантам. Його віртуозністю надихався і Павло Вірський — майбутній реформатор українського народно-сценічного танцю та видатний балетмейстер.

Важливу роль у створенні першого героїчного балету відіграв Василь Верховинець. Він здійснив постановку балетної вистави «Пан Каньовський», яка присвячена боротьбі українського народу проти панів у XVIII ст. Тут уперше в історії балетного театру переплелися дві танцювальні струмені — класичний і український народний. Разом з балетмейстером Василем Литвиненком вони спробували збудувати на фольклорній тематиці балет класичної форми. З кожним новим сезоном на балетних сценах України з'являлися нові таланти: Валентина Дуленко, Олександра Гаврилова, Антоніна Яригіна, Василь Литвиненко, Олександр Соболев. У період експериментів, коли вся радянська хореографія торувала новий шлях, українські балетмейстери, прагнули до художньої своєрідності. Після 1934 року, коли столицю з Харкова перенесли до Києва, до Державного академічного театру опери та балету УРСР до балетної трупи входило 80 артистів. Вони ставили «Дон Кіхот», «Лебедине озеро», «Запорожець за Дунаєм», «Бахчисарайський фонтан», «Сплячу красуню», «Лілею», «Щорс». Павло Вірський та Микола Болотов продовжували розвивати народно-сценічний танець. Українські трупи почали виступати за кордоном. Влітку 1935 року група артистів київського балету - М. Сівкович, В. Федотова, О. Соболев на чолі з балериною Галиною Лерхе виконали гопака у Лондоні.

У 30-40-х митці думали, як поєднувати у спектаклі танець та пантоміму. У воєнний період просто прагнули зберегти те, що є. Етап 50-х знову активізував творчі пошуки та експерименти, бо було помітно, що танець не розкривав характеру героїв. Поступово почала зникати фальшива театральщина. Балет довів, що йому чужа прямолінійність і однозначна правдоподібність. Раніше він копіював драму, ігноруючи свою умовну природу та специфіку, тому надалі балетмейстери намагалися цього уникати. А ще, як і у кожній сфері мистецтва, у балеті виникав конфлікт поколінь між різними генераціями. Бо завжди були ті, хто воліли зберегти класику і народні мотиви і ті, хто прагнув творити нове.

Колективи у великих містах мали свій шлях і репертуар. Наприклад, трупа львівського театру у 1940 році розпочала свою діяльність з балету «Червоний мак» Глієра, здійсненому Миколаєм Трегубовим. Донецька трупа у 1941 році поставила балет «Лауренція». В Одесі свою роботу розпочав талановитий хореограф-режисер Вахтанг Вронський, поставивши «Ромео і Джульєтта». У Києві ставили «Лілею» (Константин Данькевича) та «Лісову пісню», яку називали найпоетичнішим хореографічним твором. На сцені засвічувалися нові зірки балету: Лідія Герасимчук, Клавдія Васіна, Зінаїда Лур'є, Р. Савицька. А балерина Валентина Переяславець засяяла і на сцені США. Вона стала головною балетмейстеркою у «Нью-Йорк сіті балету». Підкорила світового глядача та балерина Рома Прийма-Богачевська.

Велику роль у балетному мистецтві відіграв ансамбль народного танцю під керівництвом Павла Вірського. Кожен номер був самодостатнім шедевром, який по-новому підкреслював риси національного характеру. Він вивів мистецтво на міжнародну сцену постановками «Запорожці», «Подоланочка» та «Гопак».

Художньо-визначним твором на початку 60-х став балет Віталія Кірейка «Тіні забутих предків». Він був першим із митців, хто звернувся до одного іменної повісті. Та через ідеологію партії, виставу зняли з



репертуару. Українські балетмейстери ставили на сцені як світові шедеври, так і балети сучасних композиторів. У 70-90-х рр. працював і втілював власне бачення класики XIX ст. Анатолій Шекер. До репертуару театрів входили вистави «Досвітні вогні» Лесі Дичко, Камінний господар Віталія Губаренка, Каменярі Мирослава Скорика.

Після набуття Україною незалежності відбулися закономірні процеси руйнування командно-адміністративної системи, що діяла у всіх сферах життєдіяльності в СРСР, зокрема, й у мистецькій. Оперно-балетні театри України опинилися в ситуації не лише фінансової, а й творчої кризи. Але театри змогли перебудувати всі аспекти своєї діяльності, вийти із ситуації, близької до занепаду, поступово розширюючи репертуар. За останні два десятиліття, український балет відроджував закордонні оперети відомих балетмейстерів. Тримаючись саме на класиці, на жаль більше ніж на сучасних інтерпретаціях, балет зумів відродити своє величчя. Частка оригінальних постановок у традиційній естетиці балетного театру на основі лексики класичного та неокласичного танцю, де абсолютно нове лібрето сусідить з авторською хореографією, поступово збільшується упродовж останніх двадцяти років («Фантастична симфонія» Г.Берліоза в постановці А.Шекери (Нацопера), «Вікінги» Є.Станковича в постановці В.Литвинова (Нацопера), «Пер Гюнт» Е.Грига в постановці В.Писарева (Донецьк), «Майськаніч» Є.Станковича в постановці А.Рубіної (Дитячий музичний), «Весілля Фігаро» В.Моцарта в постановці В.Яременка (Нацопера), «За двома зайцями» Ю.Шевченка у постановці В.Литвинова (Нацопера) та ін.). Активна балетмейстерська діяльність А.Рехвіашвілі, нині – художнього керівника балетної трупі Національної опери України ім.Т.Г.Шевченка, сприяла збагаченню оригінального репертуару балетного театру країни. Нею створено лібрето та хореографія вистав «Віденський вальс», «Даніела», «Дама зкамеліями», «Дафніс і Хлоя», «Снігова королева», «Ночі в садах Іспанії», «El Sombrero de Tres Picos» («Трикутний капелюх») та ін. За висловлюванням М.Курінної, «вистави – оригінальні танцювальні полотна, де у розгорнутих композиціях та загострених драматургічних вузлах прослідковується прихильність до законів реалістичних балетів класичної спадщини, у винахідливій пластичній лексиці – тяжіння до новаторського експерименту»[4, с. 23]. В останні роки активізувалась співпраця вітчизняних композиторів з балетмейстерами з створення оригінальних вистав, але вони складають лише незначну частку репертуару. Однією з найактуальніших проблем останніх років для вітчизняного балетного театру залишається незначна частка сучасних балетів (за композицією, зокрема, танцювальною лексикою). Балетні експерименти в естетиці модерну та постмодерну з'являються, але нечасто: «Вигнання з раю» на музику «Болеро» М.Равеля в постановці О.Соколова у Дніпропетровському театрі опери та балету; «Картинки з виставки» М.Мусоргського, «Весна священна» І.Стравінського, «Перехрестя» М.Скорика в постановці Р.Поклітару на сцені Національної опери України ім. Т.Г.Шевченка; «Лялька. Нова історія Коппелії» в постановці С.Кона у Київському муніципальному академічному театрі опери і балету для дітей та юнацтва та ін.). О.Касьянова, підтримуючи Ю. Станішевського [6, с.408], зазначає: «Загалом, в українському балетному театрі спостерігається тенденція не протиставляти, а поєднувати традиції класичного академізму і досягнення постмодерну» [2, с. 113]. Однак незначна кількість балетних вистав засобами сучасної хореографії, а також відсутність запрошених західних балетмейстерів, збіднюють не лише репертуарну палітру, а й виконавський діапазон артистів балету. Нині хвиля національно-патріотичних настроїв в Україні, спричинена трагічними подіями на сході країни, торкнулася навіть затятих космополітів. З'явилося чимало мистецьких творів, присвячених цим подіям, у тому числі і у сфері хореографії (в основному, малі форми засобами сучасного танцю). Але навряд чи можна звинуватити творців балетних вистав в ігноруванні військових проблем, адже створення нових балетів у складній політичній та економічній ситуації є свідченням відданості країні, сприяє розвитку її духовності, демонструє впевненості у державній позиції та у майбутньому. Однією з основних проблем репертуарного балетного театру вважаємо надзвичайно інтенсивний графік творчої роботи, коли одночасно необхідно підтримувати репертуар що діє (вистави більшості репертуарних балетних театрів країни йдуть переважно через день – кожен раз інша постановка) та створювати нові балети.

У 21 ст. з великими можливостями та активною співпрацею закордонних балетних труп, на даний час багато українських артистів працюють в Лондоні в театрі «Sadler's Wells», під керівництвом провідного танцівника Королівського балету та продюсера Івана Пустрова, ще з початку пандемії артисти репетирували онлайн.

Також не можна не згадати, українців які покинули країну з початку масового вторгнення, мільйони українців досі не можуть повернутись додому. Серед біженців опинилась і трупа з понад 70 українських артистів балету. Нині вони живуть і навчаються в колишній Королівській консерваторії в столиці Нідерландів. Продовжують займатись та виступати білу в серці за свою країну. Та вдячні тим хто допоміг їм продовжувати свою улюблену справу, танцювати. Завдяки їм тепер існує не урядова організація «об'єднаний український балет», її заснували для захисту та поширення культури українського народу, яка на даний час опинилась під ударом через війну. У кожного своя історія – комусь довелось пережити окупацію, хтось пройшов пів країни пішки, щоб уникнути жахів війни, комусь доводилось потрапляти під бомбування. У багатьох в Україні залишилась сім'я і для багатьох ця робота – єдиний спосіб утримувати



своїх близьких. Танцівники дебютували в США у Вашингтоні, з інтерпретацією «Жизелі», яку спеціально для них створив всесвітньо відомий хореограф Олексій Ратманський. Як і не дивно танцівники вражали своїм професіоналізмом, та звісно емоціями, які вони проживають не тільки мімікою та рухами, а й серцем. Також, виступаючи не тільки вражають глядачів, а й шукають залучують спонсорів та звичайних громадян по всьому світу на інвестиції, дають благодійні виступи, гроші з яких відправляють на допомогу українцям, а також відкрито говорять про ситуацію в країні.

Але є балетні школи та трупи, які продовжують танцювати та виступати на території України. На сучасному русі балету це доволі віддзеркалилось, багато сучасних постанов відомих балетмейстерів показують той біль, смуток та журбу на сцені. Отже, однією з проблем, що нині гостро постала перед багатьма балетними колективами – дотримання академічних канонів у виконанні класичної спадщини, збереження балетмейстерської стилістики.

Висновок. Хочеться зробити висновок, того що танець якого б стилю він не був, має свою історію, має свій особливий шарм, та має свою цільову аудиторію. Класична хореографія – має велику та цікаву історію розвитку, доволі довго та цілеспрямовано розвивався та продовжує розвиватись цей стиль хореографії. Балет як головний танець який із століття в століття ніс всі джерела та основи класичної хореографії.

Нині відчутне осучаснення сталого класичного балету, шляхами поєднання різних стилів, інтегрування в різні країни, але важливим моментом є стала класична хореографія, яка є майже не змінною, так сказати база.

Також в цій статті багато було досліджень класичного танцю в Україні, особливу сучасні дні. Під час вієнного стану, особливо гостро стоять питання про розвиток культури саме України. Я впевнена весь український народ пишається своїми балетмейстерами та артистами балетів, не тільки по всій Україні, а й по всьому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: Підручник.
2. Пуляєва Л.Є. Деякі аспекти методики роботи з дітьми в хореографічному колективі: Навчальний посібник. Тамбов Вид-во ТГУ ім. Г.Р. Державіна, 2001. - 80 с.
3. Пуртурова Т.В., Белікова А.Н., Кветний О.В. Навчайте дітей танцювати: Навчальний посібник для студентів закладів середньої професійної освіти.- М.: Владос.- 2003. - 256 с.
4. Роль музики в естетичному вихованні дітей і юнацтва: Збірник статей / Упоряд. і ред. А. Поптсдінер.- Л.: Музика, 1980. - 104 с.
5. <https://www.wikidata.uk->
6. <https://mydisser.com/en/avtoref/view/28314.html>
7. <https://marieclaire.ua/uk/obshestvo/spadshhina/istoriya-ukrayinskogo-baletu>
8. Підлипська, А. М. (2017). РЕПЕРТУАР БАЛЕТНОГО ТЕАТРУ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ:ТИПОЛОГІЯ ТА ПРОБЛЕМИ. Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство», (36), 86–94.
9. <https://youtu.be/9ZSJyDAWKMo?si=xaiRtcag9DzKzvCZ>
10. <https://youtu.be/CuEW6JlnikE?si=kv7RqIYGU13ZrLr1>
11. <https://youtu.be/YBaRYeMkz7Y?si=FzbnKOWDAloXoFZO>
12. <https://youtube.com/shorts/CBA7rVBcjL4?si=eEdCB5yjB2ExHmT>

УДК 7:37

Тетяна СИНЄОК

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА СТАРШИХ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

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

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

Стаття містить результат дослідження питання про кореляцію характеру образу в залежності від художньої інтерпретації форми відповідно до заданого стилю та вплив стилізації на сприйняття сенсу композиції глядачем. Ключовим, відкритим до подальших досліджень поняттям є «інтерпретація образу». В ході дослідження розглянуто вплив результату стилізації художнього образу на сприйняття ідейного змісту твору. Також було прослідковано доцільність та значимість інтерпретації художнього образу в навчанні, у застосуванні на уроках образотворчого мистецтва в старших профільних класах на розвиток фантазійного та образного мислення у школярів.

Ключові слова. *Художній образ, інтерпретація образу, стиль, композиція, стилізація, психологія мистецтва, сприйняття.*

Постановка проблеми. Освіта сьогодення тяжіє до введення симбіотичної форми викладу нового навчального матеріалу учням, де образотворче мистецтво грає провідну роль у запуску механізму запам'ятовування учнем складної теорії, точних наук, шляхом встановлення асоціативного ряду з художнім образом. З цього витікає, що твори образотворчого мистецтва не лише важливий внесок в культуру



естетичного та історично ціннісного, а й функціональний засіб засвоєння нової інформації. Головним інструментом кодування цієї самої інформації у підсвідомості глядача є не лише вся композиція цілісно, як символ, але й центральний образ окремо. Унікальні характеристики закладеного образу досягаються як індивідуальною манерою письма автора, так і, в більшій мірі, його психологічною проблематикою сприйняття сучасності.

Протягом часопису, починаючи з античності, митці транслиують потреби суспільства будь-якого життєвого аспекту, зображуючи то глибоко релігійні богобоязливі сюжети, то кровопролитні баталії чи важливі історичні події, то витончені романтизовані високоестетичні образи жінок, то і зовсім зрікаючись натуралістичної форми тяжіють до умовності та абстрактності. Такі різкі стрибки в способі відображення реальності від століття до століття зумовлюються загалом культурною втомою від звичного та проголошенням чогось проривного, революційного в контексті сприйняття релігії, політики, свідомості. Інструментом творення цих значущих відмінностей між пам'ятками образотворчого мистецтва завжди була стилізація все тих самих звичних образів людини, природи, релігійних подій та постатей або предметів. Відбувалося це способом трансформації художніх засобів виразності, гармонізуючи їх чи навпаки вдаючись до дисгармонії. Хоч здебільшого навіть значущі постаті в історії художньої культури значно випереджали свій час, і твори станкового живопису, які сучасні покоління вважають цінною культурною спадщиною, сприймалися масами того часу різко негативно (від чого свого часу потерпав Франсіско Гойя, Вінсент ван Гог чи Альфонс Муха), це не завадило митцям акцентувати увагу на проблемах одвічних вад суспільства чи навпаки возвеличити чесноти конкретних спільнот, завдяки вражаючій майстерності та неповторності способу передачі дійсності.

Таким чином розуміємо, що стиль, притаманний певному часовому проміжку, демонструє тогочасні естетичні та духовні цінності. Створюючи роботу з урахуванням вищесказаного, ми закладаємо відповідний задуму настрій шляхом стилізації для підсилення експресивних властивостей композиції. Це означає, що один і той самий, навіть найпростіший, сюжет буде змінювати концепцію та настрій у залежності від варіації стилю, в якому він зображений.

Застосовуючи методику зображення одного об'єкту в кількох різних стилях, спираючись на натуру на уроках образотворчого мистецтва можна успішно розвивати аналізаторські навички паралельно із здатністю до образного мислення та авторської інтерпретації.

Аналіз досліджень і публікацій.

Така тематика, як стилізація натуралістичних форм в контексті проблематики творення та сприйняття художнього образу завжди активно досліджувалася для пошуку все нових прийомів та засобів виразності. Проте в сучасності, на етапі формування концептуального мистецтва стилізація, як засіб передачі символу, розглядається та інтегрується у всі можливі галузі, здебільшого вивчення образотворчого мистецтва, з новим ентузіазмом.

Питанням композиційних акцентів на влучну передачу художнього образу займався Микола Яковлев у праці «Композиція+геометрія». Також дану тему розкрив М. М. Яремків у посібнику «Композиція: творчі основи зображення».

Психологічний аспект сприйняття образотворчої композиції досліджувався в працях М. А. Дроздової «Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів» та О. В. Ткачук «Психологія мистецтва і художньої творчості як методологічна основа мистецької освіти», яка розкриває і дану тему в контексті навчальної програми мистецтва. В. І. Зайцева та С. Н. Карпова надають доцільні відповіді на питання про стилізування елементів композиції для формування художнього образу у своїх роботах. Ю. М. Малежик детально розкриває предмет стилізації в роботі «Особливості навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва прийомів стилізації на заняттях з формоутворення». Історія стилю та його вплив на глядача описують Ді, Шепард та Кеті Маккінні (англ.: Dee, Shepard and Katie McKinney) у збірці «Західна Цивілізація І» (англ.: «Western Civilization I»). Головні засоби виразності на передачу стилю визначено в лекціях Лорі Себан (англ.: Laurie Seban).

Інтеграція методу стилізації в навчальний процес з образотворчого мистецтва пропонується К. Пархоменком у статті «Введення методу стилізації в систему освітнього процесу з професійного вивчення мистецтва» (англ.: «Implementation of Stylization Method into System of Professional Art Educational Process»). Власне специфіку категорії художнього образу визначає О. Кириченко, стаття якої присвячена проблемі вивчення даної категорії студентами мистецьких спеціальностей.

Мета статті. Дослідити особливості зміни характеру художнього образу в залежності від стилю, засобом якого зображено композицію; проаналізувати причини видозміни художнього образу від епохи до епохи та яким чином експресія авторського стилю впливає на глядача; дослідити значущість засвоєння навичок втілення та інтерпретації художнього образу учнями старших класів на уроках образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Знайомлячись з твором мистецтва, глядач завжди торкається неповторної історії буття сучасності автора. У сюжетах картин минулих століть закарбована проблематика



соціальних стосунків та політичних віянь, про що нам розповідають різномасштабні пластичні форми, динаміка, колорит, симетрія, пропорція та акценти, візуальні художні засоби виразності. Питанням композиційних акцентів на влучну передачу художнього образу займався Микола Яковлев у праці «Композиція+геометрія» [7].

Проте постає питання, як одразу впізнати серед багатьох теорій істину відповідну задуму автора. Адже, як відомо образотворче мистецтво славетне не тільки функцією передачі історичної інформації, але і психологічним впливом на глядача, в силу якого він здатен бачити власну історію у сюжеті композиції. Спираючись на посібник М. А. Дроздової, можемо зробити висновок, що інформативній складовій сприйняття мистецтва передуює все ж психологічна експресія.

Приховані сенси зображеного сюжету вдається визначити за допомогою орієнтування на характерні особливості застосування робочого матеріалу та автентичне оперування засобами виразності станкового живопису: «...в основі творчого процесу в мистецтві лежить певне перетворення художником за допомогою уяви та відповідно до власних ідеалів (або ідеалів того часу), вражень та фактів, узятих із дійсності» [1]. Ці чинники творення вказують на популярні тенденції та потреби певного часового проміжку або епохи. Надалі, заглибившись у детальне вивчення специфіки творення мистецтва відповідної епохи, глядач відкриває для себе все нові символи зображених образів. Питання складності формування художнього образу в композиції досліджував М. М. Яремків: «Композиція картини розрахована на зорове сприймання. Вона розкриває зміст всебічно. У творах глядач поступово знаходить те, що не відразу привертає його увагу» [8]. Як підкреслює О. Кириченко, «художні образи типологічно різноманітні, що обумовлено їхньою видовою приналежністю, внутрішніми законами розвитку і тим “матеріалом”, який використовує кожен вид мистецтва. В образотворчому мистецтві цей процес втілення, матеріалізації ідеї здійснюється за допомогою певних інструментів і технік, зокрема – фарби, основи, матеріалів для створення скульптури або витвору декоративно-прикладного мистецтва, – і, крім того, конкретних засобів вираження. Крім того, кожен вид мистецтва має власну міру співвідношення чуттєвого і раціонального» [4].

Явище, за допомогою якого ми можемо цілісно сприймати та аналізувати в контексті відповідного часового проміжку витвір мистецтва, називається стилем. Таким чином, стиль – це не тільки збиральний образ характерних особливостей манери письма автора, ступеню прив'язки до образу, матеріалів затребуваних часу написання роботи, але ще й важливий показник володіння митця видозміни форми та зламу канонічного сприйняття на користь розкриття проблемної ідеї [11].

Головним інструментом творення стилю є навмисні деформації, інтерпретації та метаморфози звичної форми натури з метою концентрації уваги глядача на несвідомому підтексті, унікальному сюжеті, та для посилення враження від побаченого: «Формальні стилі – це групи мистецтв, в яких твори будуються на основі принципів, не характерних для жодного місця, для жодного часу. Хорошим прикладом формального стилю може бути сюрреалізм, імпресіонізм чи модернізм. Формальні стилі, зазвичай, є “ізмами”» [11].

Тобто завдяки стилізації художник може вільно перетворювати буденний момент життя чи найпростішу натурну постановку у композицію, що звертається до будь-якої епохи так само і навпаки автор може адаптувати зображення ретроспективних подій у більш сучасному стилі надаючи композиції все нових сенсів.

Стиль «маневрує» засобами виразності у свідомості сприймаючого композицію, акцентуючи на актуальності проблематики художнього образу. Мистецтво епохи відображає дійсність через художній образ, який вбирає в себе все багатство, всі суперечності й труднощі творчого процесу. «Специфічними рисами художнього образу є синтетичність, цілісність, чуттєва конкретність, приналежність свідомості, емоційність, змістовність, багатозначність» [4]. Витоком з античності Платон, Аристотель, Плотін зверталися у своїх працях до проблеми естетики художнього образу, наголошуючи, що мистецтво не займається копіюванням предметів і явищ, а намагається проникнути в їхню сутність. Ці слова підтверджуються метаморфозами традиційної школи в нове мистецтво (поч. XX ст. – сьогодні), що повністю відкидає звичне бачення антропоморфного образу інтерпретуючи його у зображення асоціації з підсвідомості: «Невипадково образотворча мова нефігуративного мистецтва художників всіх авангардних напрямів 1920-х років мала в своїй основі нові стилістичні засоби виразності пластичної форми. Абстрактне мистецтво дедалі більше застосовувало мову символізму в станковому чи монументальному мистецтві, намагаючись втілити поняття часу й простору, в переосмисленні природних форм» [2]. Стилі періоду – це групи мистецтв, у яких твори черпають свою характерну структуру з культури, що переважає у певний період часу.

Інструментом таких ігор зі сприйняттям закладеного ідейного задуму до композиції завжди слугувала стилізація форми та колориту зображуваних об'єктів, що у результаті надає вплив на свідомість глядача: «Художня стилізація посідає одне з ключових місць у творчому доробку українських та зарубіжних художників. Так, в натюрмортах К. Петрова-Водкіна кольори світлі, легкі і радісні, спостерігається безпосередність художнього сприйняття світу і стилізація натури художником» [2]. Тому митець, швидше за все, спробує створити вираз, що йде далі в одному напрямку або якимось чином змінює напрям.



Композиція може приймати форму натуралістичну, як ми бачимо, а може й навпаки набувати абстрактності, в силу бачення художника, який може вважати, що мистецтво може краще висловити ідею, використовуючи інший стиль чи радикально іншу ідею. Розбіжності пов'язані з поточним «мисленням» всередині культури та іншими специфічними обставинами [9]. Таким чином, можемо підсумувати, що стилізація – спосіб видозміни форми та зламу канонічного сприйняття на користь розкриття культу авторської ідеї, що акцентується у статті Ю. Малежик у контексті шкільної освіти: «Узагальнення в образотворчому мистецтві – основа розумової діяльності в художній творчості, що складається у відборі, виділенні, фіксації такого матеріалу, який, на думку художника, найкраще виражає його художню ідею» [5].

Можемо зробити висновок, що такі кардинальні зміни в обробці митцем інформації ззовні та відображенні дійсності на полотні, в образотворчому мистецтві, засобом стилізації елементів композиції посилюють як рівень впізнаваності належності до часового проміжку роботи, так і ступінь експресії настроїв ідейного сенсу [11].

Очевидно, що процес написання такого твору споживає більше розумово-творчої активності у фантазійних пошуках доцільної видозміни форми. Так само і глядач у пошуках символічних сенсів посталою перед ним сюжету задіює максимум творчої інтерпретації та дослідницької активності, що розвиває образне бачення: «...Л. Виготський виявляє ряд механізмів художнього смислоутворення, розробляє теорію катарсису в мистецтві та пояснює психологічні механізми зумовленої ним післядії художнього твору на особистість, які є надзвичайно важливими у розвитку мистецької освіти» [6]. Так як для створення однієї авторської композиції учень (так як ми розглядаємо тему у контексті освітнього процесу) проходить етапи дослідницької роботи сфокусованої на пошуках власних глибоко психологічних символів та на визначення доречних художніх засобів за допомогою яких буде відтворюватись художній образ; пропозиція поглянути на зображення під різними кутами свідомості та контексту дійсності, після чого інтерпретувати об'єкт під інший стиль. Такий рід діяльності на уроках образотворчого мистецтва стимулюватиме роботу лівої півкулі мозку, яка відповідає за активне образне мислення, уяву та творчість в цілому при цьому задіюючи аналізаторське бачення, яке завдячує правій півкулі. Підтвердження ефективності стилізування на уроках образотворчого мистецтва можемо бачити в словах автора роботи «Стилізація як засіб формування художнього образу у студентів-архітекторів»: «У програмі з дисциплін художнього циклу питанню стилізації природних форм приділяється велика увага, оскільки вивчення природних форм допомагає оволодіти аналітичним мисленням і способами вираження природи в трансформованих спо формах, тобто переробити навколишню ар дійсність і наповнити її своїми думками і почуттями, індивідуальними відтінками» [3]. При тому, що аналогічну тему розкрито лише в роботі С. Н. Карпової, але в контексті інтеграції методу в освітній процес вищого навчального закладу, застосування такого способу засвоєння навичок з творення художнього образу засобом індивідуального стилю доречне також і в старших профільних класах з поглибленим вивченням мистецтва.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, зображення однієї і тієї ж композиції у різних стильових вирішеннях будуть нести абсолютно різну ідею та характер відображаючи культурні тенденції відповідної епохи, а як наслідок інформація засвоюватиметься глядачем по різному споглядаючи один і той самий сюжет. Як відомо, діти (вікова категорія до 18 років), свідомість яких знаходиться на ранніх етапах активного формування, стрімко засвоюють нову інформацію, завдяки чому педагог має змогу інтегрувати нові методологічні способи застосування засвоєних знань на практиці на уроках образотворчого мистецтва, зокрема зображення простої натурної постановки у кількох різних стилях. Як наслідок підвищення мозкової активності правої півкулі шляхом аналізу стилів різних епох та відтворення їх у власних роботах шляхом стилізації, учні, користуючись набутим досвідом, можуть створити композицію за уявою в авторському стилі у якості підсумкової роботи. Потенціал до такого роду діяльності, але для вищих навчальних закладів розглянуто у праці С. Н. Карпової «Стилізація як засіб формування художнього образу у студентів-архітекторів», тому тема відкрита до подальших досліджень на підвищення ефективності застосування знань зі стилізування художнього образу на практиці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дроздова М.А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
2. Зайцева В.І. Художня стилізація як основний виражальний засіб у різних жанрах образотворчого мистецтва. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. 2021. № 2. С. 165-169.
3. Карпова С. Н. Стилізація як засіб формування художнього образу у студентів-архітекторів. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31691/Karpova_76-80.pdf?sequence=1
4. Кириченко О. Категорія художнього образу як проблема естетичного освоєння світу в процесі творчої діяльності студентів художньо-графічного відділення. Наукові записки. Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 144. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. 298 с. С. 32–37.
5. Малежик Ю. Особливості навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва прийомів стилізації на заняттях з формоутворення. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Умань, 2015. Вип. 12(2). С. 56-63. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_12\(2\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2015_12(2)_10)
6. Отич О. М. Психологія мистецтва і художньої творчості як методологічна основа мистецької освіти. Бердянськ, 2013. 32 с.
7. Яковлев М. І. Композиція+геометрія. Київ: Каравела, 2007. 240 с.



8. Яремків М.М. Композиція: творчі основи зображення. Навчальний посібник. Тернопіль: Підручник і посібник, 2005. 112 с.
9. Elements of Style in the Visual Arts. Laurie Seban. URL: <https://www.artsincontext.com/post/elements-of-art>
10. McKinney, Dee and Shepard, Katie, «Western Civilization B» (2018). History Open Textbooks. URL: <https://oer.galileo.usg.edu/history-textbooks/3>
11. Parkhomenko, Kostyantyn. (2023). Implementation of Stylization Method into System of Professional Art Educational Process. Revista Educación. 10.15517/revedu.v47i2.53915.

УДК 793.33:796]:373.016:796(045)

Іван СУБОТІН

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.

У статті обґрунтовано особливості підготовки танцювальних пар до змагань. Встановлено фактори, котрі впливають на вибір методу підготовки, котрий буде найефективнішим при певних умовах. З'ясовано вимоги до рівня підготовки спортсменів у зв'язку з розвитком бальних танців.

Ключові слова: спортивний танець, фізична підготовка, тренувальний процес, технічна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасний спортивний бальний танець – це популярний, яскравий та видовищний вид спорту, котрий і досі у стані розвитку. Його розглядають як синтез мистецтва і спорту. Подолавши великий історичний шлях розвитку, зараз він представляє собою складно-координаційний вид змагальної діяльності, що включає в себе латиноамериканську та європейську програми. Останні 20 років одним з найважливіших питань танцювальної спільноти є співвідношення спорту та мистецтва в бальних танцях і відносно цього у тренерів, суддів та в самих танцівників виникають дуже неоднозначні положення. Тож проблема побудови структури тренувального багаторічного процесу такого неоднозначного виду спорту викликає великий інтерес з боку дослідників, як і напрями підготовки за якими ведеться робота, а саме: фізична, естетична, технічна, а також психологічна підготовка спортсменів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання підготовки спортсменів до змагань зі спортивних бальних танців знайшло своє висвітлення в роботах Т. Осадців, Т. Павлюк, В. Уральська, В. Стриганова, А. Лисенко, О. Калужна та ін. Проте, питання досить об'ємне і вимагає більш глибокого вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методів та способів підготовки спортсменів до змагань зі спортивних бальних танців.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Через модернізацію технічної складової, рухових здібностей танцюристів, а також завдяки збільшенню спортивної складової бальний танець знаходиться постійно у стані розвитку. На змаганнях зі спортивних бальних танців суддівство виконується за наступними критеріями: технічна якість, рух під музику, партнерські навички, хореографія та презентація. Ці критерії є основними моментами, на які потрібно спиратися при підготовці спортсменів. На сьогодні основними тенденціями розвитку змагальних програм зі спортивно-бальних танців є такі [2; с. 12]:

- збільшення видовищності виступів спортсменів-танцюристів;
- збільшення різноманітності та складності змагальних програм;
- збільшення швидкості і динамічності змагальних програм зі спортивно-бального танцю;
- зростання технічної майстерності спортсменів.

В структурі спортивної підготовки спортсменів прийнято виділяти такі види підготовки:

• фізична підготовка (процес спрямований на всебічний розвиток організму, зміцнення опорно-рухового апарату і зв'язок, серцево-судинної і дихальної системи, вдосконалення діяльності вегетативної та центральної нервової систем);

- зміцнення здоров'я та підвищення працездатності;
- розвиток фізичних якостей, які є необхідними для успішного освоєння техніки і виконання танцювальних рухів з необхідною амплітудою, якістю, швидкістю і силою.

Також незалежно від виду діяльності спортсмена та специфіки конкретного виду спорту, виділяють загальну фізичну підготовку. Вона спрямована на зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та різнобічний розвиток спортсмена [3; с. 5]. Засобами загальної фізичної підготовки можуть виступати такі види діяльності: біг, плавання, катання на ковзанах, їзда на велосипеді, та інші види. Спортивний бальний танець є складно-координаційним видом спорту, тому загальна фізична підготовка повинна забезпечувати готовність до оволодіння складними вправами [3; с. 9]. Провідними руховими якостями в складно-координаційних видах спорту є наступні:

- координація;



- гнучкість;
- сила;
- витривалість;
- швидкість;
- рівновага.

Координація та гнучкість забезпечують свободу рухів, їх швидкість та економічність, дають можливість ефективного виконання тієї чи іншої дії. Розвиток такої якості як сила, впливає на спеціальну витривалість, коли пари танцюють велику кількість колів під час змагань. Змагання з бальних танців проходять в основному таким чином, що спортсмени можуть танцювати цілий день з перервами. У сучасних джерелах науково-методичної літератури зазначають, що силові здібності – це комплекс різних проявів людини в певній руховій діяльності, в основі яких лежить поняття «сила» [3].

В тренувальному процесі танцюристів значне місце приділяють вихованню витривалості. Це допомагає боротися зі втомою, підвищує стійкість по відношенню до несприятливих реакцій організму спортсменів. Як відомо, витривалість ділять на загальну і спеціальну. Ще одним важливим компонентом у підготовці танцювальних пар до змагань є швидкість. Як відомо, швидкість – це здатність виробляти рухи за мінімально короткий термін. Під цим розуміється швидкість окремого руху, який виконується за одиницю часу (темп в танцях) і в часі рухової реакції (час, який проходить від сигналу до дії). Тобто чим менший час рухової реакції, тим більша швидкість. Останній компонент – це рівновага. В хореографії під терміном рівновага розуміють вміння танцівника зберігати необхідне положення тіла, що дозволяє йому чітко, вільно і технічно правильно володіти своїм тілом в танці [4; с. 120]. Отже, розуміння значущості окремих фізичних якостей дозволяє грамотно планувати процес підготовки спортсменів-танцюристів відповідно до вимог сучасності, а також цілеспрямовано добирати засоби і методи для їх вдосконалення.

На змаганнях високого рівня танцювальні пари виконують свої змагальні програми по 3 рази і більше. Таким чином, функціональні можливості провідних спортсменів при підготовці до серйозних змагань повинні забезпечувати виконання не менше 5 колів за один тренувальний день. Розвиток витривалості та сили позитивно впливають на швидкість спортсмена, тому вправи на розвиток цих фізичних якостей збільшують її. Найбільшого піку розвитку швидкості діти досягають у віці 13–15 років. Далі вона може збільшуватися лише за умови наполегливих спеціальних тренувань. Щоб швидкість не перестала розвиватися, вправи на швидкість рухів необхідно чергувати з вправами на час рухової реакції.

Технічна якість спортсмена є основою, так би мовити фундаментом для високого рівня танцювання. Технічна підготовка – це процес формування техніки рухів і вдосконалення її до максимально можливого рівня. У процесі технічної підготовки вирішуються завдання з набуття необхідних для успішної змагальної діяльності знань, рухових умінь і навичок [4; с. 150]. У танцювальному спорті дії спортсмена характеризуються відносно довільним управлінням рухів. Тому одним з основних завдань індивідуальної технічної підготовки є оволодіння мистецтвом володіння своїм тілом. Останнє в значній мірі визначає і структуру фізичних якостей, які є необхідними для занять спортивними бальними танцями [2; с. 15]. Танцювальні рухи легше зрозуміти, знаючи і використовуючи основи анатомії та біомеханічного аналізу [4]. При побудові тренувального процесу і для підвищення майстерності спортсменів необхідно знати біомеханічні закономірності, що лежать в основі технічних елементів в спортивних бальних танцях [4]. Окрім індивідуальної техніки також існує парна (для гармонізації взаємодії партнерів, так як танцювальний спорт – це в першу чергу парний спорт). Парна робота направлена на взаєморозуміння партнерів, синхронність або почерговість виконання парою танцювальних рухів, опрацювання здатності до створення глибокоемоційного танцювального образу, в результаті об'єднання та злиття рухів партнерів в єдине ціле.

Все що пов'язано з рухами під музику, має під собою хореографічну основу. Хореографічна підготовка – це процес навчання техніці хореографії рухів, елементів і зв'язок в усіх танцювальних напрямках сучасного спортивно- бального танцю. Фахівці вказують, що хореографічна підготовка виховує культуру рухів, удосконалює фізичну підготовленість, розвиває артистичність і музикальність [3].

Для успішного виступу на змаганнях важливого значення набуває психологічна підготовка, яка включає в себе систему психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування вміння зберігати оптимальний психічний стан (спокій, самовладання) при сильних нервових напруженнях: втома, наявність конкуренції, невдачі на виступах, лідерство та інші [5]. В наш час існують праці відомих фахівців які присвячені танцювальній психології [5]. В системі психологічної підготовки прийнято виділяти:

- базову психологічну підготовку;
 - психологічну підготовку до тренувань;
 - психологічну підготовку до змагань.
- Базова психологічна підготовка містить наступні складові:

- розвиток важливих психологічних функцій і якостей (уваги, уявлення, відчуття мислення, пам'яті, уяви);



- розвиток професійно важливих здібностей (координації, музичності, емоційності, здатності до самоаналізу);
- формування значущих морально-етичних і вольових якостей (любові до спорту, цілеспрямованості, дисциплінованості, наполегливості, самостійності, ініціативності);
- психологічну освіту (формування системи спеціальних знань про психіку людини, психічні стани);
- вміти зосереджуватися перед виступом [5; с. 201].

Підготовка до тренувань вирішує такі основні завдання, як: формування мотивів напруженої тренувальної роботи, створення сприятливих умов спортивного режиму, тренувальних навантажень і режиму харчування. Психологічна ж підготовка до змагань повинна починатися задовго до змагань. Вона ґрунтується на базовій підготовці і вирішує наступні завдання:

- формування значущих мотивів змагальної діяльності, постановка адекватних завдань;
- опанування методики формування оптимального емоційного стану перед змаганнями;
- розробки і освоєння індивідуальної системи безпосередньої підготовки до виступів;
- вдосконалення методики саморегуляції психічних станів;
- формування емоційної стійкості до змагального стресу;
- профілактика психічної перенапруги.

При великих тренувальних навантаженнях на опорно-руховий апарат в системі підготовки спортсменів-танцюристів повинні бути передбачені відновлювальні мезоцикли і мікроцикли, а також відновлювано-реабілітаційні заняття. Це може бути спортивний масаж, йога, стрейчинг, медитації, басейн та лазня, робота з лікарем-реабілітологом.

Особливого значення має також тактична підготовка спортсменів. Мова йдеться про озброєння спортсменів засобами і формами ведення боротьби в умовах спортивних змагань. Особливості тактичної підготовки в даному виді спорту полягає в тому, що вона здійснюється головним чином на передодні виходу на паркет. Коли суперники поруч і показують свою майстерність, вони можуть негативно впливати на спортсменів, котрі готуються до стару. Зміст індивідуальної тактики в спортивних бальних танцях ґрунтується на таких способах, які дозволяють спортсменам найбільш ефективно реалізувати свої індивідуальні можливості і досягти найбільш високих результатів на змаганнях. Окрім особистої тактичної підготовки, важливою є груповою тактика, її складають дії, що дозволяють парі досягти максимально можливих спортивних результатів. Потрібно виділити наступні методичні прийоми:

- підбір в пару спортсменів, які мають пропорційно гармонійні вагові та ростові показники, фізичний і технічний рівні підготовленості, виконавські стилі;
- добір рухів, відповідних класу майстерності та віку, розробки конкурсної програми з урахуванням фізичних, технічних і емоційних можливостей спортсменів, використання саме тих рухів, котрі підкреслюють позитивні сторони спортсменів та приховують їх слабкі сторони;
- раціональне використання індивідуальних можливостей кожного зі спортсменів;
- розробка способів поведінки в екстремальних ситуаціях, які виникають при тій або іншій помилці (втрати взаємодії в парі, наприклад), щоб виправити її максимально швидко;
- розробка конкурсних костюмів пари, зачісок, макіяжу, вихід на майданчик, уклін (індивідуальний стиль пари).

Зміст командної тактики становлять дії, що дозволяють команді майстерно вести боротьбу за високі спортивні результати. Командна тактика ґрунтується на індивідуальній.

Важливим фактором для успішного розвитку танцюристів також є розуміння теоретичних питань. Теоретична підготовка – це процес оволодіння спеціальними знаннями про спортивну діяльність та хореографічне мистецтво: це історія хореографічного мистецтва, теорія і методика фізичної, психологічної і тактичної підготовки, основи техніки та методики вивчення основних рухів, основи музичної грамоти і композицій, психогігієна танцюриста, правила змагань і методика суддівства [2; с. 16]. Для досконалого володіння технікою спортсмен-танцюрист повинен чітко уявляти як відбувається кожен окремий рух і всі рухи в цілому, вміти подумки видворити їх, знати біомеханічні основи. Достатній рівень теоретичної підготовки дає можливість спортсмену зрозуміти сутність тренувального процесу, виявляти активність і самостійність, допомагати тренеру в рішенні загальних задач [3; с. 19]. Отже, можна з впевненістю сказати, що правильний розподіл всіх видів підготовки в тренувальному процесі є тим чинником який сприятиме отриманню бажаного спортивного результату, а саме, високим спортивним досягненням на змаганнях різного рівня. це дозволяє зробити висновок про необхідність ретельного і детального планування річного циклу тренувань.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сучасний стан і тенденції розвитку танцювального спорту на світовому рівні вимагають переосмислення та розширення методик підготовки танцюристів для підвищення їх витривалості, покращення технічного та естетичного рівня підготовки, їх внутрішнього стану, удосконалення партнерських навичок. Танцювальний спорт



характеризується симбіозом мистецтва й спорту, різноманітням і багатством форм рухів, особливою технікою виконання вправ. Щоб бути конкурентоспроможним, спортсмени мають відповідати таким критеріям, як: технічна якість, рух під музику, партнерські навички, хореографія та презентація. Для урізноманітнення методології підготовки професійних танцюристів доцільно використовувати складно-координаційні види спорту, пов'язані з мистецтвом руху. Встановлено, що використання елементів біомеханіки може посприяти посиленню ефективності тренувань і занять. Поєднання провідних досягнень сучасних та класичних методик на міждисциплінарному рівні має збагатити теоретичні знання танцювального спорту ХХІ ст. Перспективи подальших пошуків убачаємо в розробці практичних рекомендацій щодо підготовки танцюристів до змагань, опираючись на нові тенденції розвитку змагальних бальних танців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артем'єва Г.П., Лисенко А.О. Вдосконалення спортивної майстерності в танцювальному спорті. Слобожанський науково-спортивний вісник. Харків: ХДАФК. 2014. № 3. С. 13–18.
2. Калужна О. Фізична підготовка у тренувальному процесі спортсменів-танцюристів на етапі попередньої базової підготовки / О. Калужна // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 12–16.
3. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – Київ : Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.
4. Платонов В. М. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – Киев : Олимпийская литература. – 1997. – 583 с.
5. Гант О. Є. Мотивація до тренувань спортивними танцями у спортсменів на етапі попередньої базової підготовки / О. Є. Гант, Е. В. Валюх // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 5 (99). – С. 67–72.

УДК 378.147.091.33 – 027.22:78(045)

Антон ТАБАЧНИЙ

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

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

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

У статті розглядається специфіка професійної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва. Згідно аналізу досліджуваних джерел, визначено сутність дефініції «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» та її структуру.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, професійна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної освіти є розвиток особистості, здатної до свідомого вибору, тої, що володіє індивідуальними інтелектуальними вміннями. Цьому сприяє компетентнісний підхід, який забезпечує формування життєво важливих компетентностей в особистості та уможлиблює її участь в діяльності сучасного суспільства. Зокрема, професійна компетентність педагога як єдність особистісних та професійних характеристик, що сприяє результативному виконанню педагогом завдань та посадових обов'язків в освітньому закладі, є показником та основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що поняття «компетентність вчителя» досліджувалося переважно у сферах педагогіки та психології в роботах О. Бигич, О. Гури, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського та ін., та частково у роботах, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у публікаціях Е. Абдулліна, В. Орлова, О. Олексюк, А. Козир, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та інших, внаслідок ознайомлення з результатами яких ми впевнилися, що наразі не існує єдиного підходу до визначення сутності цієї дефініції. Натомість переважна більшість дослідників визначають компетентність як процес і результат педагогічної діяльності, конкретний психічний стан, що зумовлює самостійні та відповідальні дії людини в обраній нею професії. Стратегічною метою професійної підготовки майбутнього вчителя у системі вищої освіти є його професійна компетентність, яку розглядають як інтегрований показник її якості та готовності здійснювати майбутню педагогічну діяльність. Професійна компетентність педагога зумовлює розвиток учнів у навчально-виховному процесі та є гарантом ефективності провадження педагогічної діяльності.

Метою нашої статті є визначення змісту та структури поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва».



Виклад основного матеріалу. Поняття *професійної компетентності* є одним з найбільш часто згадуваних на сучасній науково-педагогічній ниві, проте його сутність не визначається чітко й однозначно. Більшої визначеності набуло поняття *компетентність*, яке частково вживається як синонім понять «професійна майстерність», «професійні уміння», як «готовність до професійної діяльності». Згідно етимологічного словника, слово «компетенція, компетентний» у перекладі з латини *competens* значить «відповідність, узгодженість» [1, с.541-542]. Розгляд етимології поняття «компетентність» в англійських джерелах, проведений І. Чеботарьовою, надав підстави стверджувати про його різночитання, зумовлене різністю британського та американського підходів. За визначенням британських науковців, компетентність є властивістю діяльності, американські дослідники впевнені, що компетентність є характеристикою індивіда для компетентного виконання професійної діяльності [14, с. 288].

Згідно Закону України «Про вищу освіту», *компетентність* – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [2]. В умовах навчання у закладах вищої освіти особливої актуалізації заслуговує набуття майбутніми фахівцями *професійної компетентності*. Згідно з тлумаченням у словнику «Професійна освіта» за редакцією С. Вишнякової, *професійна компетентність* є сформованою професійно-значущою для людини якістю, що дозволяє їй максимально реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, які відповідають необхідному у суспільстві розподілу праці та ринковим механізмам стимулювання [9, с. 262].

Професійна компетентність, як складова ключової компетентності, передбачає наявність високого рівня оволодіння професійною діяльністю та здатністю проектування подальшого професійного розвитку (Л. Філатова та Г. Черкас) [12]. В. Сластьонін визначає поняття професійної компетентності педагога як єдність його теоретичної та практичної готовності до втілення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. При цьому у формуванні означеної готовності науковець наголошує на провідній ролі саме теоретичних знань, багаторівневого характері педагогічних вмінь та можливості їх удосконалення через автоматизацію окремих дій (навичок) [11].

Л. Карпова вважає професійну компетентність педагога інтегрованим утворенням, підґрунтям якого є теоретичні знання, практичні уміння, значущі особистісні якості та досвід, що зумовлюють його готовність до виконання педагогічної діяльності та сприяють високому рівню її самоорганізації. Вузко професійні межі не є характерними для професійної компетентності педагога, оскільки його професійна діяльність потребує постійного осмислення ним чисельних педагогічних, психологічних, соціальних та інших проблем, пов'язаних з освітою [4, с.29-30].

Професійне зростання особистості та формування її професійної діяльності досліджувалися і Е. Зеєром, який вважав виразом професійного зростання саме розвиток особистості та індивідуальності суб'єкта за рахунок набуття професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності. Основними рівнями професійної компетентності фахівця Е. Зеєр вважав навченість, професійну підготовленість, професійний досвід та професіоналізм. Становлення ж професійної діяльності науковець вбачав у розвитку її прийомів та засобів, вдосконаленні технології, збагаченні методологічного інструментарію та розширенні галузі його застосування. Наслідком розвитку суб'єкта Е. Зеєр вважав уможливлення розв'язання більш складних професійних завдань, а результатом становлення професійної діяльності – формування нових завдань та способів їх розв'язання [3, с.23-25]. Розглядаючи особистість як суб'єкт соціальних стосунків та активної діяльності, Е. Зеєр побудував структуру особистості, складовими якої є: спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості та професійно значущі психофізіологічні властивості. Більш докладно зупинимося на розгляді психологічного аспекту нашого ключового поняття «*професійна компетентність*». За психологічним словником за редакцією В. Синявського, дефініція «*професійна компетентність*» тлумачиться як «характеристика теоретичної і практичної підготовленості спеціаліста до здійснення професійної діяльності, представлена сукупністю загальних, спеціальних, технологічних, комунікативних і рефлексивних компетенцій, що виявляється у його здатності самостійно, відповідально і ефективно виконувати певні професійні функції» [10, с.142].

За психолого-педагогічним словником, де термін «професійна компетентність» як інтегральна характеристика особистості фахівця розглядається з позицій особисто-орієнтованого, культурологічного, системного, діяльнісного, інтегративного, акмеологічного методологічного підходів, означена дефініція інтерпретується таким чином:

- особистісно-орієнтований – спричиняє створенню кращих умов для особистісного гармонійного розвитку та професійного становлення майбутніх фахівців;
- діяльнісний – прогнозує дослідження процесу взаємодії особистості з навколишнім світом, який забезпечує набуття професійного досвіду та виконання конкретних професійних завдань;
- культурологічний – обумовлює єдність компонентів культури на рівні значення цінностей, що сприяють усвідомленню власної соціальної значущості та надають сенс професійній діяльності особистості;



- акмеологічний – дозволяє аргументувати закономірності творчого розвитку учасників освітнього процесу, сприяє саморозвитку, самоідентифікації, самовдосконаленню особистості у процесі професійних звершень;

- системний – спрямований на вивчення окремих сторін і складових професійної компетентності з метою виявлення кореляції між отриманими результатами та процесом професійної підготовки як цілісної системи;

- інтегративний – поєднує між собою всі вище згадані підходи і у процесі виробничої діяльності призводить до формування професійної компетентності [15, с.319].

Цінним для нашого дослідження є розгляд Е. Зеєром компонентів професійної компетентності, якими є:

- соціально-правова компетентність;
- спеціальна компетентність;
- персональна компетентність;
- аутокомпетентність [3, с.25].

Цей список складових професійної компетентності А. Маркова доповнює ще однією позицією – *екстремальною професійною компетенцією*, тобто здатністю діяти у раптово ускладнених умовах, при аваріях та порушеннях технологічного процесу [6, с.35].

Таким чином, ми розуміємо термін *професійна компетентність у психологічному аспекті* як комплекс компетенцій особистості, які дозволяють їй з успіхом самостійно виконувати свою професійну діяльність, нести відповідальність за її результати, бути здатною до самоаналізу та саморозвитку у своїй професії.

За Г. Падалкою, професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є системною, інтегративною якістю, що зумовлює здатність особистості до розуміння музики як явища суспільного життя, усвідомлення її жанрів, стилів та основних її закономірностей, а також опанування художньо-виконавськими засобами в процесі художньо-виконавської роботи з учнями. Г. Падалка наголошує на необхідності накопичування запасу естетичних вражень, великого інтелектуально-емоційного досвіду розуміння художньо-образного змісту музичних творів та володіння здатністю до художніх роздумів та почуттів [8, с.38].

На думку О. Михайличенка, професійна компетентність учителя музичного мистецтва є внутрішнім структурним компонентом педагогічної майстерності, яку визначають як єдність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки, як «гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення» [7, с.92]. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики, за тлумаченням Цзян Хепін, «є здатністю випускника ВНЗ успішно виховувати школярів та просвічених музичних аматорів, яка досягається на основі єдності та взаємозв'язку умотивованості студентів, їхньої цілеспрямованої когнітивно-операційної та професійно-особистісної підготовки, сформованих навичок самостійної навчальної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким та виконавчим напрямками викладацької діяльності» [13, с.6].

Дослідники Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, В. Орлов розглядають професійний шлях людини у поєднанні з її особистісними чинниками, що дозволяє тлумачити професіоналізм як наслідок особистісно-професійного розвитку людини. Набуттю професіоналізму сприяють накопичені глибокі знання та перевірені уміння, сила та стійкість професійної мотивації, специфіка емоційної сфери особистості та її мислення. Особливостями професії педагога-музиканта є багатоаспектність та комплексність знань і умінь, а також її особистісний характер. І. Лисакова зауважує на провідній ролі особистісного компонента у педагогічній діяльності, особливо у музично-педагогічній галузі, де в процесі художньо-педагогічного впливу відбувається взаємовплив двох творчих особистостей, який проходить під час інтерпретації музичного твору, у загальному формуванні творчої індивідуальності та сприяє підвищенню професіоналізму педагога. Тож, в процесі зростання професіоналізму музиканта-педагога першочерговими є розвиток його особистісних рис та психологічних якостей. Також великого значення у цьому процесі набуває цілепокладання як висхідної точки будь-якої діяльності, яка визначає її форми, наслідки та виступає критерієм досягнення певних результатів. Специфікою визначення мети у діяльності педагога-музиканта є її двоїстість, що поєднує мету і педагогічної, і музичної діяльності. Тож, метою педагога-музиканта буде як розвиток музичних здібностей учня, так і визначення цільового ідеалу виконання твору, в процесі чого учень має самореалізуватися як особистість, художня індивідуальність [5, С.23-24].

Таким чином, на підставі узагальнення вищезгаданих визначень «професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва» та в контексті нашого кваліфікаційного дослідження, ми сформулюємо власне тлумачення означеної дефініції: *професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – інтегративна якість, яка поєднує розуміння закономірностей музичного розвитку, стилів та жанрів, музично-виконавські компетенції, особистісні риси, вмотивованість, самостійність, психолого-педагогічне мислення та методичну спроможність для успішного культурного виховання учнів Нової української школи.*



Висновки та перспективи подальших досліджень. Вагомим фактором зростання професіоналізму педагога-музиканта є професійна рефлексія, для якої властивими є спрямування мислення на власні професійні якості, об'єкти професійної діяльності, особистісні переживання, пов'язані з професійною діяльністю. Оскільки музично-педагогічна діяльність є нескінченним процесом, рефлексію у ній визначають як активність свідомості, характерну для особистості у проблемній творчій ситуації, що виражається в усвідомленні, аналізі, передбаченні та прогнозуванні власних та партнерських дій. Автор статті переконаний в актуальності напряму дослідження рефлексії у музично-педагогічній діяльності, що може стати темою подальших наукових пошуків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Етимологічний словник української мови у 7 томах. Ред. О. С. Мельничук. К.: Наукова думка, 1985. Т.2. 573 с.
2. Закон України «Про вищу освіту», п.13, ч.1 статті 1 в редакції Закону № 392-IX від 18.12.2019.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. Проект: Мир, 2008. – 330 с.
4. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : Дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Х., 2003. – 167 с.
5. Лисакова І. Психологічні аспекти формування професіоналізму педагога-музиканта. Професійно-художня освіта України. С.23-28.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / [главн. ред. С.М. Вишнякова]. – М. : НМЦ СПО. – 1999. – 538с].
10. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергєєнкова/ За ред. Н.А.Побірченко. МОН України, 2007. 336 с.
11. Слостенин В. Педагогіка: учеб.пособие / В.Слостенин, И. Исаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/03.php.
12. Філатова Л.С. Сутність поняття «компетенція та компетентність» майбутнього вчителя в умовах компетентнісного підходу до освіти / Л.С. Філатова, Г.В. Черкас // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. –Х. : ХНПУ, 2007. – Вип. 32. – С. 106-111
13. Цзян Хепін Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності. Дис. к.п.н. 13.00.04, Одеса, 2012. 23 с.
14. Чеботарьова І.О. Етимологія поняття компетентність в англійських джерелах. Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць. Харків, Вип. 38, 2015, с.278-291.
15. Шапран Ю.П. Професійна компетентність. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. – 473с.

УДК 373.5:78

Ганна УСІК

АРТ-КОМУНІКАЦІЯ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

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

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

У статті обґрунтовано важливість та особливості застосування арт-комунікації в мистецькій освіті, а також досвід зарубіжних науковців у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до використання мистецької комунікації у професійній діяльності. На основі аналізу праць науковців визначено сутність арт-комунікації та художньо-комунікаційної культури під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Автор вважає, що арт-комунікації через музичне мистецтво можуть стати дієвим інструментом підтримки ментального здоров'я українців у подоланні посттравматичного синдрому в умовах війни та повоєнного часу.

Ключові слова: музичне мистецтво, мистецька освіта, фахова підготовка, художня комунікація, арт-комунікація, художньо-комунікативна культура, ментальне здоров'я, посттравматичний синдром.

Постановка проблеми. Сучасний світ неможливий без комунікативних зв'язків різних рівнів та змісту. Комунікація допомагає здійснювати обмін інформацією, думками, почуттями, а також слугує засобом розвитку особистості протягом життя й професійної діяльності.

Арт-комунікація ґрунтується на мистецькому досвіді учасників спілкування, залучає їх до творчого прояву, самореалізації, пошуку шляхів самовдосконалення. Художня комунікація (як цілісний вид діяльності з інтелектуальною та емоційною складовою) створює сприятливі умови для розвитку потенційних креативних можливостей особистості шляхом використання натхнення під час виконання навчальної дії (проживання і переживання дії), націленої на усвідомлення власного «Я», що в повній мірі відповідає людиноцентризму сучасної педагогічної освіти з її гуманістичним спрямуванням.



Художня комунікація в мистецькій освіті потребує оновлення у зв'язку з реформуванням освітніх парадигм, адже мистецька освіта займає важливе місце, бо саме в її площині розгортається особливий вид комунікації – художній – зі специфічною формою взаємодії її учасників. Арт-комунікація, що здійснюється між педагогами та майбутніми спеціалістами в галузі музичного мистецтва згодом буде слугувати засобом мистецької взаємодії в соціумі. З огляду на великий попит арт-терапії зараз, коли багато людей пережили важкі події, пов'язані з війною, необхідно готувати спеціалістів, які зможуть надати допомогу таким людям і зможуть забезпечити стабілізацію їхнього ментального здоров'я.

Отже, оптимізація та пошук нових шляхів здійснення арт-комунікації в мистецькій освіті зумовили актуальність теми нашої статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам комунікативної підготовки майбутнього педагога присвячено значну кількість психологічних та педагогічних досліджень: психологічні основи становлення комунікативної культури особистості відображені у працях І. Зимньої, І. Страхова, Ю. Шерковіна та ін. В мистецькій педагогіці різноманітні питання комунікативної культури та художньо-педагогічного спілкування розглядалися Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, О. Отич, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Ростовським, О. Рудницькою, В. Федоришиним, О. Хижною, В. Шульгіною, О. Щолоковою, Д. Юником та ін.). Дослідники висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент». Зростання значення феномену арт-комунікації особистості в системі мистецької освіти актуалізує потребу в обґрунтованому системному вивченні цього феномена в нових соціально-культурних умовах та сьогоденних викликах. Нове бачення категорії «арт-комунікації» порушується у наукових розвідках науковців, що пов'язані з більш широким розумінням цього основоположного поняття у контексті ціннісних основ арт-комунікативної підготовки як наріжного каменю у подоланні сьогоденних викликів в українському суспільстві через розширення сфери і меж майбутньої професійної діяльності фахівців мистецького профілю [5].

Мета статті – проаналізувати різні погляди на досліджувану дефініцію для пошуків оптимального застосування художнього спілкування в музично-педагогічній діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Арт-комунікація, або художня комунікація є багатоаспектним інтегративним утворенням, яке вимагає поетапного дослідження. Насамперед, необхідно розглянути та узагальнити два основних поняття, з яких складається феномен художнього спілкування: комунікація та мистецька комунікація.

«Комунікація» (від лат. *communico* – повідомлення, зв'язок, спілкування) є процесом духовно-психологічного зв'язку, який виникає в процесі спілкування. У науковій літературі термін «комунікація» з'явився на початку ХХ століття в працях американського соціолога С. Кулі, який розглядав цей феномен, як засіб спілкування між людьми, передачу в просторі та часі «всіх символів розуму» [8, с. 23].

У психологічному словнику за редакцією В. Шапаря спілкування розуміється як складний багатоплановий комунікативний процес виникнення та розвитку контактів між людьми, які з'являються під впливом потреб спільної діяльності. Складовими частинами спілкування є взаємодія, сприймання, розуміння іншої людини. Відповідно у спілкуванні виділяється три аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний [3, с. 235].

Психологічний словник за редакцією В. Войтка визначає спілкування як один із універсальних способів вияву групової форми буття людей. У понятті спілкування відображаються суб'єктивні стосунки соціальних відносин індивідів. Під час спілкування стає можливим виявлення мотивів учасників спільної діяльності, постановка мети, планування, прийняття рішень, досягнення взаєморозуміння при виконанні дій та операцій через комунікативні зв'язки [2, с. 105].

Отже, як бачимо з визначень, наведених у словниках, спілкування є процесом взаємодії людей з метою обміну інформацією, почуттями, ідеями.

З аналізу наукових праць наведених у статті науковців випливає теза про те, що дефініції «спілкування» і «комунікація» складають єдине утворення, інтегративне не тільки за формою його проявів, але й за природою психологічних механізмів, що його забезпечують [6].

Мистецьке спілкування має специфіку, пов'язану з художньо-естетичним та емоційно-ціннісним змістом. Тобто під час здійснення арт-комунікації метою є не просто обмін інформативними даними та намірами стосовно певних дій, але обмін мистецьким досвідом, враженнями від контакту з предметами мистецької дійсності, виконання певних дій з предметами або явищами мистецтва, отримання естетичної насолоди, надання оцінки мистецьким явищам і предметам тощо.

Феномен «художня комунікація» знаходиться у полі зору таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як Р. Інгарден, М. Мерло-Понті, М. Хайдеггер; В. Кремень, С. Федоріщева та ін. Художньо-педагогічному спілкуванню присвячені деякі загально-педагогічні праці В. Бондаря, І. Зязюна. Окремі аспекти художньо-педагогічного спілкування розглядаються в дослідженнях М. Букача, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Г. Падалки, А. Растригіної, С. Мельничука, М. Прудникової, О. Рудницької, І. Сипченко, В. Федоришина, О. Хижної, О. Щолокової, Д. Юника та ін. Вченими розкривається унікальність кожної з культур, діалогова



(полілогова) активність суб'єктів мистецтва, внутрішній діалог суб'єктів та зовнішній із творцями мистецьких творів, сутність діалогічної природи мистецького спілкування.

Визначення феномену музичної комунікації, як багатокомпонентної та багаторівневої системи, розкрито у дослідженні О. Щолокової [7]. Арт-комунікацію під час занять музикою О. Щолокова розглядає як особливу сферу людського спілкування, що охоплює художній світ мистецтва, пов'язує людину з усією культурою, суспільством, іншими людьми. Дослідниця виділяє чотири основні сфери музичної комунікації: сфера авторського створення музичних цінностей (композитор); сфера творчого виконавського відтворення авторського твору (виконавець); сфера активного сприйняття (слухач); сфера художньої і соціально-культурної оцінки як результатів творчих досягнень композитора і виконавця, так і суспільних явищ у галузі музичного мистецтва (музикознавець-критик). Як зазначає О. Щолокова, динаміка розгортання цілісного процесу комунікації у музичному мистецтві залежить передусім від професійної діяльності педагога-музиканта [7, с. 31].

Аналіз наукових розвідок з досліджуваної проблеми свідчить про те, що художня комунікація є системою синергетичної взаємодії викладача і студента, обумовленою їх мотиваційною спрямованістю на встановлення продуктивного мистецького полілогу, емоційно-творчого, емпатійного й толерантного ставлення один до одного на основі взаємоповаги і взаєморозуміння. У процесі художньої комунікації проявляються всі особистісні властивості включених до неї суб'єктів, відбувається їх інтелектуальне та емоційне взаємозбагачення. Емоційна насиченість творів мистецтва спонукає до переживання художніх образів і осмислення їхньої сутності, проживання і переживання «тут і тепер» художньо-педагогічних ситуацій, їх рефлексивного аналізу, що сприяє появі ціннісних смислів свідомості суб'єктів спілкування. Таким чином, тільки на занятті, де панує узгодженість, взаєморозуміння, тобто гармонія стосунків, може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня), спрямований на засвоєння культури художньо-комунікативних дій.

У світлі останніх подій, коли громадяни України мусили виїхати за кордон і налаштувати життя далеко від рідних домівок, постало питання про комунікацію між людьми з різних культурних та соціальних прошарків. Тож для нашого дослідження є актуальним вивчення досвіду зарубіжних учених, які приділяли увагу питанням спілкування, міжкультурного спілкування, мистецького спілкування. Ми вважаємо за необхідне здійснити аналіз і згодом гнучке застосування зарубіжного досвіду комунікативної підготовки вчителя музики на засадах інтеграції педагогічних інновацій і творчості у дослідженнях таких авторів, як: Д. Емідон (D. Amidon), Є. Джорджій-Хеммін (E. Georgii-Hemming), Є. Паркіта (E. Parkita), М. Вествол (M. Westvall), А. Вілк (A. Wilk); А. Блед (A. Bladh), К. Боуд (C. Bode), Дж. Мюлфейт (J. Muehlfeit), Т. Петрін (T. Petrin), Дж. Стіглер (J. Stigler), Дж. Хеберт (J. Hiebert) та інші.

Проблема мистецького діалогу та полілогу культур, була предметом наукової уваги філософів, педагогів, психологів та педагогів-музикантів, серед яких М. Каган, Б. Ломов, О. Рудницька, І. Бех, Г. Шингаров та інші. Зокрема, І. Бех уважає, що творче мислення здійснюється у внутрішньому мисленнєвому діалозі з самим собою; і цей мисленнєвий діалог уявляє собою зіткнення різних логік мислення [1]. Звідси випливає ідея щодо полілогу як основи мисленнєвої діяльності. У руслі психолого-педагогічних ідей діалогічність виступає сутнісною основою рефлексії як процесу роздумів індивіда щодо самого себе, про те, що відбувається у його свідомості (філософський аспект), і як процесу самоусвідомлення суб'єктом власних внутрішніх психічних актів і станів (психологічний аспект). Спираючись на діалогову парадигму освіти, К. Роджерс, А. Ленгле дійшли висновків про те, що «надзвичайно важливо в освітньому середовищі створити взаємовідносини такого типу, коли учня цінують як особистість, його внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, йому надана свобода переживати власні почуття і почуття інших людей» [8].

Компаративний аналіз сучасного зарубіжного досвіду свідчить про те, що Європейська і світова практика комунікативної підготовки вчителя музичного мистецтва розвивається на шляху гуманітаризації педагогічної освіти з метою формування загальнокультурної і комунікативної компетентності майбутнього фахівця. В аспекті сучасних культурно-інтеграційних процесів зарубіжні педагоги підкреслюють найбільш характерні риси цього процесу, а саме: спрямованість на гуманітаризацію педагогічної освіти з метою формування загальнокультурної і комунікативної компетентності фахівця; естетизацію процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі створення «інтегрованого естетичного поля» художньо-навчального процесу, презентацію нових культуровідповідних методів і підходів для «комунікативного прориву»; поглиблене вивчення предметів художньо-естетичного циклу за інтегрованими мистецько-культурними програмами, реалізація мистецько-культурних проєктів, створення ресурсних центрів регіональних управлінь культурною діяльністю молоді; створення майданчиків для мистецько-культурної практики в різноманітних формах тощо [7].

Як зауважує А. Растрігіна, у сьогоденному соціокультурному устрої світу відбуваються суттєві зміни, які сприяють виникненню великої кількості комунікативних зв'язків, різних модифікацій комунікативних функцій, нових форм обміну мистецько-культурною інформацією, появи нових практик взаємодій і відносин



між соціальними суб'єктами у суспільстві загалом й мистецькому освітньому просторі у тому числі. У такому контексті мистецько-культурна діяльність, що у цьому випадку розуміється як спілкування людей у рамках художнього простору мистецтва, сприяє виникненню нових форм і видів різного роду й спрямування художніх комунікацій (art-communications), інструментом виміру доцільності існування яких стає їх загребуваність у соціокультурному середовищі й зокрема, у мистецькому освітньому просторі [4; 5].

Аналізуючи арт-комунікацію вчителя музичного мистецтва, ми виходимо з визнання того, що вона є системою педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень вчителя музичного мистецтва у створенні зразків педагогічної практики з позиції людини культури; виявляє себе в пошуку сенсу наявних і тих, що вибудовуються саме «тут і тепер» художньо-комунікативних цінностей. Цей пошук спрямований на створення нової культурної реальності на заняттях мистецтвом.

На наш погляд, арт-комунікація є складним духовно-особистісним утворенням, що характеризує засвоєння особистістю норм, цінностей, моделей поведінки, які обумовлюють її здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптації і успішної самоактуалізації у сучасному суспільстві. Сутнісними особистісними характеристиками арт-комунікативної культури є здібності, знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, установки тощо. Арт-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва – це особлива форма функціонування його педагогічної свідомості, що вбирає в себе розвинену комунікативну чутливість, здатність до занурення у внутрішній світ учня, його думок, емоцій, переживань, що виникають під час сприймання мистецького твору, передбачає спроможність учителя до психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем на ґрунті мистецтва. Ядром арт-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є три взаємопов'язані блоки особистісних якостей:

– художньо-комунікативний тезаурус, система узагальнених знань про сутність, зміст і закономірності процесу встановлення продуктивної взаємодії з учнем;

– особистісні якості, в яких проявляється вибірково-оцінювальна функція комунікативної свідомості студента (комунікативні ідеали, потреби);

– комунікативні здібності (толерантність, тактовність, емпатійність тощо).

За нашим переконанням, сформованість арт-комунікативних умінь свідчить про перехід майбутнього вчителя музичного мистецтва в особистісному розвитку на більш високий рівень професійної самосвідомості, сформованості системи художньо-комунікативних компетенцій та особистісних культуротворчих якостей, переосмислення ним особистісних внутрішніх і зовнішніх смислів художньо-комунікативної діяльності, що виявляє себе в пошуку сенсу наявних, створених саме «тут і тепер» художньо-комунікативних цінностей, здатних створювати нову культурну реальність на уроці, де акт мистецького пізнання збігається з актом особистісного перетворення. Отже, можна констатувати, що тільки через актуалізацію процесів самосвідомості комунікативні цінності набувають вагомої значущості для особистості.

Слід підкреслити, що арт-комунікація передбачає здатність майбутнього фахівця до вияву власної позиції у мистецькому спілкуванні, комунікативної гнучкості, що органічно вплітаються у структуру художньо-комунікативної діяльності, суттєво збагачують її функції, сприяють досягненню гармонії з самим собою та «Іншим», вбирають у себе кращі зразки і цінності поведінки та надають культурологічної спрямованості фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Враховуючи вищенаведене, можна констатувати, що означена системна, інтегративна духовно-особистісна якість спрямована на вирівнювання психологічних позицій викладача і студента у процесі мистецького спілкування, «чуттєве проникнення у світ «Іншого», сприяє досягненню взаємоустановки на співтворчість, здатності до прийняття унікальності «іншого», надання йому можливості збереження власної екзистенції у процесі опанування мистецтва.

Отже, арт-комунікаційна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є «наскрізною» ланкою, що пронизує всі компоненти його професійно-педагогічної культури, це здатність не тільки освоювати і відтворювати художню культуру, але й здатність щодо її ціннісного перетворення [7] за допомогою емоцій і почуттів, що народжуються під впливом художнього образу на уроці «тут і тепер»; спроможність творити її у процесі взаємодії з учнем. Для такого інтелектуального, емоційного, творчого взаємовпливу характерна здатність до сприйняття унікальності «партнера» по спілкуванню, переживання його цінності, надання йому можливості збереження власної індивідуальності тощо [6]. Основою формування арт-комунікативної культури вчителя музичного мистецтва є його здатність до ідентифікації з художнім образом, до ідентифікації з учнем у процесі мистецького спілкування, до комунікативної гнучкості й варіативності в доборі форм, методів і засобів взаємодії, здатність до психологічного нюансування комунікативних стратегій художньо-педагогічного спілкування. За умов сформованості арт-комунікативної культури, суб'єкти художньо-навчального процесу стають взаємозалежними, перетворюються в єдину функціональну систему, обумовлену взаємовпливом, паралельною та кооперативною дією суб'єктів художньої комунікації.

Висновки та перспективи подальших пошуків напрямку. За умов інтеграційних процесів між нашою державою та державами Європейського союзу, арт-комунікації через музичне мистецтво можуть стати



дієвим інструментом підтримки ментального здоров'я українців у подоланні посттравматичного синдрому в умовах війни та повоєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
2. Психологічний словник [за ред. В. І. Войтка]. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
3. Психологічний глумачний словник найсучасніших термінів [під кер. В. Б. Шапаря]. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
4. Растригіна А., Дьомін С. Мистецький освітній простір як основа творчого самовираження майбутнього педагога-музиканта. Наукові записки КДПУ. Серія «Педагогічні науки». Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 88. С. 20–23.
5. Растригіна А. М. Ціннісні основи арт-комунікацій у мистецько-педагогічній освіті: інтеграційно-міждисциплінарний дискурс. Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 209. 2023. С. 45–49.
6. Шулєгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник. К.: ДАКККіМ, 2005. 272 с.
7. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія]. К.: ВПОЛ, 1996. 172 с.
8. Rogers, C.R. and Stevens, B. Person to person: The problem of being human. Lafayette, CA: Real People Press. 1968, 204 p.

УДК 37.013:792.8

Олег ФЕДУН

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.

У статті обґрунтовано особливості формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання. Встановлено, фактори, котрі повинні враховуватися при створенні дитячого хореографічного об'єднання як ефективно функціонуючої структури; принципи організації його діяльності. З'ясовано вимоги, що висувуються до хореографа, який має здійснювати повноцінне керівництво дитячим хореографічним об'єднанням.

Ключові слова: педагогічна майстерність, керівника дитячого хореографічного об'єднання.

Постановка проблеми. Особливе місце у виховній роботі з дітьми займає хореографічне мистецтво. Виявляючись у різних видах і формах зображально-виражальних засобів, обумовлених світоглядними, національними, регіональними, жанровими чи стилістичними чинниками, воно пройшло складний історичний шлях розвитку від рухомих ритуальних дій оргіастичного і екстатичного характеру давніх цивілізацій, пластики древнє грецького театру, театру пантоміми і вистав пірріха часів пізньої античності, до сучасного багатонаціонального танцю і класичного балету. Сьогодні хореографічне мистецтво набуло значного розповсюдження в позашкільній художній творчості дітей як дійовий засіб естетичного і фізичного розвитку, і привертає увагу науковців. У зв'язку з цим особливого значення набуває вирішення проблеми формування педагогічної майстерності працівника позашкільного навчально-виховного закладу, організатора позанавчальної роботи з дітьми і молоддю.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблеми цільової підготовки фахівців до роботи з аматорськими і дитячими художньо-виконавськими колективами та особливості формування особистості митця і керівника творчого колективу знайшли висвітлення в роботах О. Бурлі, Н. Гусакової, Г. Єскіної, О. Ільченко, Ю. Лагусева, Н. Цимбалюк та ін. Проте, поза увагою дослідників поки що залишаються питання роботи хореографів з дитячими об'єднаннями і проблеми формування та підвищення їх педагогічної майстерності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливості формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Сучасна практика доводить, що керівництво хореографічним об'єднанням – це процес взаємозумовлених дій. З одного боку, керівник хореографічного об'єднання здійснює організаторську діяльність, тому що саме йому належить право вибирати напрями хореографічного жанру, художньо-педагогічної діяльності, напрям виконавчої хореографічної практики тощо; з іншого боку, всі ці види діяльності разом є характерними показниками при визначенні художньо-хореографічного рівня аматорського об'єднання, а значить і оцінки роботи керівника.

У даному контексті знання специфіки діяльності дитячого хореографічного об'єднання стає необхідною умовою професійної кваліфікації його керівника, що спонукає до вивчення таких розділів управлінської роботи, як: наукові технології керування колективом, організація процесу керівництва, оцінювання результатів професійної діяльності.



На основі цих знань формується нова якість керівника хореографічного об'єднання – управлінська майстерність. До неї відноситься вміння створювати умови, які б забезпечили керівнику ефективність його професійної діяльності [3, с. 132].

Якість роботи керівника хореографічного об'єднання залежить від умов, в яких працює об'єднання, і тих чинників, без котрих танцювальна діяльність стає неможливою, насамперед, від матеріальної бази хореографічного об'єднання. Поняття «матеріальна база» включає: спеціально обладнані приміщення для навчально-виховного процесу; наявність музичного інструменту (в залежності від жанрової спрямованості дитячого хореографічного колективу – фортепіано, баян, акордеон); технічні засоби навчання (магнітофон та ін.); сценічні костюми; реквізит; концертний майданчик.

Керівник хореографічного об'єднання повинен бути готовий до того, що в своїй професійній діяльності він зіткнеться з матеріальними труднощами, які йому необхідно буде долати. Від того, яким чином він буде це вирішувати, залежить не тільки процес життєдіяльності аматорського хореографічного об'єднання, а й виховання всіх його учасників. Так, наприклад, новий магнітофон може бути лише спонсорською допомогою вихованцям хореографічного об'єднання, а може виконати роль оцінки їхньої хореографічної діяльності; виготовлення сценічних костюмів або реквізиту може сприйматися лише як необхідна праця, а може стати спільною справою всіх учасників об'єднання.

До факторів, котрі повинні враховуватися при створенні аматорського хореографічного об'єднання, як ефективно функціонуючої структури. Це:

➤ знання різних організаційних типів аматорських об'єднань, а також методів їхнього проектування і функціонування;

➤ модифікація і збагачення координаційної функції керівника аматорського хореографічного об'єднання, яка передбачає не тільки координацію та взаємодію окремих напрямів хореографічно-педагогічної діяльності всередині дитячого хореографічного об'єднання, але і координацію та взаємодію з іншими хореографічними об'єднаннями, тобто його інтеграцію до соціокультурного середовища;

➤ удосконалення методів хореографічної діяльності, що мають практичну спрямованість.

Слід зазначити, що в даний час у практиці хореографічного аматорства не існує ніяких обмежень планування хореографічно-педагогічної діяльності, як за формою роботи, так і за її змістом. Через це кожний керівник дитячого хореографічного об'єднання, спираючись на свій практичний досвід, художньо-педагогічні можливості і жанрово-балетмейстерські здібності, розробляє свій план дій. Природно, що це накладає на такого керівника додаткову відповідальність за якість художньо-хореографічної продукції.

В цьому питанні керівник повинен будувати свою роботу враховуючи функції, які покладені на творче хореографічне об'єднання, а саме: добре знати специфіку дитячої художньої творчості; володіти компонентами хореографічного навчання дітей, методами реалізації програми навчання.

Практично організовуючи діяльність хореографічного об'єднання його керівник неодмінно потрапляє в ситуацію, коли повинен сам виконувати функцію контролю за своєю хореографічно-педагогічною діяльністю з метою забезпечення відповідної якості навчально-виховного процесу. Це означає, що йому необхідно постійно приділяти увагу психолого-педагогічному та організаційному аспектам роботи і на підставі відповідного аналізу обирати форми і методи педагогічного керівництва.

Глибокі знання технології керівництва дитячим хореографічним об'єднанням, грамотне розв'язання внутрішніх і зовнішніх проблем, що ґрунтуються на системі знань, вмінь та навичок, а також професійно важливих якостях, дають керівникові можливість не тільки правильно визначитися з організацією роботи, а й відповідно визначити рівень функціонування дитячого хореографічного об'єднання як самостійної організаційної структури.

Педагогічна діяльність керівника дитячого хореографічного об'єднання як суб'єкта навчально-виховного процесу ґрунтується на таких важливих принципах організації його діяльності, як:

➤ науковість, що передбачає побудову внутрішнього і зовнішнього керівництва дитячим хореографічним об'єднанням у відповідності до сучасних художньо-педагогічних вимог;

➤ лідерство, яке враховує те, що діти схильні підкорятися тільки такій особі, яка зможе задовольнити їх власні потреби та інтереси;

➤ відповідальність, що передбачає якісне виконання роботи художньо-творчого напрямку в дитячому хореографічному об'єднанні у відповідності до вікових особливостей дітей-виконавців.

Керівнику такої структури потрібно у комплексі розвивати управлінські (організаторські і комунікативні) здібності, що базуються на глибоких знаннях специфіки об'єкта керівництва. В цьому значенні особливу важливу роль мають знання дитячої, підліткової та юнацької психології, педагогіки, вікової фізіології, специфічних особливостей педагогіки хореографічного мистецтва, а також базові методи хореографічного навчання і виховання.

Ефективність керованої системи залежить від компетентності її керівництва. Тому керівник дитячого хореографічного об'єднання, в першу чергу як педагог, повинен вміти орієнтуватися в декількох аспектах дитячої поведінки: в загальному і конкретному мікросередовищі, тобто у колективі [2, с. 37–39].



Необхідність вивчення відповідних розділів психології і педагогіки зумовлюється роллю і мірою відповідальності, котрі лягають на педагога-хореографа, виконуючого функції керівника дитячого хореографічного об'єднання в процесі здійснення педагогічного лідерства та цілеспрямованого впливу не тільки на все мікросередовище (колектив), а і на кожну окрему дитину.

Потреба у тісному спілкуванні і співробітництві керівника дитячого хореографічного об'єднання з батьками вихованців об'єднання висуває вимоги до тієї галузі знань, що розглядаються теорією педагогічного керівництва, а саме, – теорією педагогічного співробітництва і теорією виникнення і подолання конфліктів.

Переоцінка суспільних цінностей з метою підвищення сучасної ролі таких соціальних інститутів як освіта і культура, вимагає від педагога-хореографа знання мотивів праці керівника дитячого хореографічного об'єднання, а також мотивів приходу дитини у творче об'єднання. В цьому аспекті вкрай потрібними стають теоретичні та практичні знання теорії мотивації керівної та художньо-педагогічної діяльності.

Нестабільність фінансування галузі позашкільного навчання і виховання в наш час не забезпечує педагогу-хореографу, в ролі керівника дитячого творчого об'єднання, той комплекс необхідних умов, що вважається достатнім для виконання їхніх професійних обов'язків.

Серед вимог, що висуваються до хореографа, який має здійснювати повноцінне керівництво дитячим хореографічним об'єднанням, – така специфічна професійна якість, як вміння здійснювати художньо-творчу роботу, а саме – самостійно створювати цілісні хореографічні композиції, номери. Для цього хореограф має володіти всім багатством засобів, що давали б йому змогу поставити вихованця хореографічного об'єднання в позицію суб'єкта навчальної дії [5, с. 18], бо саме це впливає на особистісний розвиток дитини. Розглянемо як це відбувається.

Художньо-творча хореографічна діяльність складається з багатьох компонентів. Педагог-хореограф, керівник дитячого хореографічного об'єднання, – суб'єкт художньо-творчої діяльності. Він спрямовує її на весь об'єкт – дитячий колектив, а разом з цим – і на кожного з вихованців окремо. Цей процес супроводжується встановленням різноманітних суб'єктно-об'єктних відносин між хореографом та його вихованцями, тому що художньо-творча хореографічна діяльність інтегрує в собі різноманітні види діяльності, а саме – пізнавальну, перетворюючу, виховну, ціннісну, комунікативну, ігрову. Кожен із компонентів художньо-творчої діяльності буде використовуватися на окремих етапах художньо-творчої хореографічної роботи з дітьми.

Пізнавальна діяльність, в широкому розумінні цього значення, стане необхідним фактором відображення об'єктивної дійсності, за допомогою якого хореограф зможе встановити взаємозв'язки між дитиною і оточуючим її світом, тобто між особистістю та соціумом. Без пізнання нових фактів і закономірностей реального світу неможливо створити іншу реальність – художню дійсність [3, с. 133].

За допомогою діяльності перетворюючого виду хореограф має змогу трансформувати життєвий досвід дитини, тобто художній матеріал з її власного досвіду, в нові – сюжетно-композиційні відносини. Виховна діяльність у художньо-творчій хореографічній роботі, загалом діє на декількох рівнях. Так, на особистісному рівні вона стає фактором перетворення духовного світу тих дітей, що нею займаються, а на соціальному рівні – тих, хто її споживає.

Ціннісна діяльність необхідна керівникові як засіб відображення явищ навколишньої дійсності. Це стає реальним тільки тоді, коли активно діють системи, що відбивають інтереси, потреби, смаки, ідеали особистості. Без них художньо-творчий процес взагалі неможливий.

Комунікативна діяльність відбувається на рівні дитячого хореографічного об'єднання між керівником та його вихованцями і на рівні глядача в процесі хореографічного виконання.

Ігрова діяльність в художньо-творчому процесі взагалі стає фактором комунікації. Це є комбінуванням різних духовних здібностей людини – її думок, почуттів, уяви, в результаті чого зароджується нове, неординарне. Відносно художньо-творчої діяльності керівника це – нова хореографія, а стосовно вихованців – нові художні образи.

Розглянуті складові художньо-творчої діяльності становлять основу хореографічної роботи керівника дитячого хореографічного об'єднання, творча діяльність якого не обмежується тільки художніми рамками хореографічного мистецтва. Так, в суто специфічній діяльності керівника присутній такий обов'язковий компонент будь-якої освітньої системи, як педагогічна творчість.

Результатом професійно-педагогічної роботи керівника дитячого хореографічного об'єднання є успішність хореографічної діяльності його вихованців: рівень їх моральної, естетичної, фізичної зрілості, який простежується в процесі сценічного виступу хореографічного об'єднання. Педагогічна майстерність керівника хореографічного об'єднання розкривається в процесі художньо-творчої роботи, а саме – роботи хореографа чи балетмейстера (нім. Balletmeister – майстер балету) – постановник танців – автор сценічної хореографії [1; 3; 5].

У художній творчості такого роду є одна особливість: балетмейстер – співавтор композитора. Проте,



втілюючи у танцювальних образах певний сюжет або музичні образи, він стає автором хореографічного рішення, виявляючи свою творчу індивідуальність. В свою чергу, вихованці дитячого аматорського хореографічного об'єднання проявляють творчість іншого виду, а саме – виконавську. Керівник у ролі балетмейстера реалізує свою авторську творчість через виконавські можливості своїх вихованців.

У той же час, хореографічний репертуар у дитячому об'єднанні, з точки зору його художньої цінності і виховного значення, є основою для естетичного, морального, художнього виховання дітей – учасників аматорського об'єднання. Створення хореографічного репертуару вимагає від керівника об'єднання професійної грамотності, художнього смаку, творчої фантазії.

Оскільки художня творчість є найвищою формою майстерності [4], то керівник аматорського хореографічного об'єднання, з одного боку, і його вихованці – з іншого, у процесі створення хореографічного номера, що має декілька етапів, стають його співучасниками. На першому етапі – етапі відображення об'єктивної дійсності, розглядаються і відслідковуються певні явища, що представляють інтерес для втілення в хореографічні образи. На другому етапі – етапі створення нової дійсності, відібрані явища за допомогою виразних засобів хореографічного мистецтва здобувають умовно знаковий вираз. На третьому етапі – етапі вираження суб'єктивно-особистісного, умовно знаковий вираз доповнюється емоційним станом виконавця, характеризуючи його оцінювальне відношення до втіленого образу.

Балетмейстерські якості керівника дитячого хореографічного об'єднання мають значні розвиваючі та виховні властивості. Це спонукає використовувати в роботі високо художні форми танцювального мистецтва, призначені для дитячого виконання. Проте реалії аматорської художньої практики вказують на той факт, що керівники хореографічних об'єднань сьогодні, в основному, зорієнтовані на самостійне створення хореографічного репертуару для своїх об'єднань.

Для того, щоб керівник у повній мірі міг реалізовувати себе у художньо-хореографічній діяльності в творчому об'єднанні дітей, у нього повинні бути сформовані балетмейстерські навички. Для втілення хореографічного образу, який насамперед існує лише як художній задум, керівник повинен використати необхідні танцювальні рухи. Обравши ті танцювальні рухи, що найбільш відповідають створюваному образу, балетмейстер спочатку в думках «протанцює» усі хореографічні партії, а вже тоді «передає» їх виконавцям. Така особливість роботи балетмейстера «робить дуже своєрідною і структуру механізму його творчої діяльності» [1, с. 62].

Якість балетмейстерської роботи керівника залежить від рівня засвоєння їм методики виконання хореографічних рухів (exercise), що, в свою чергу позначається на виконавській майстерності його вихованців, тобто технічному рівні і акторській майстерності. Технічна майстерність вихованців хореографічного об'єднання, а також їхнє вміння створювати відповідні хореографічні образи дають змогу керівникові реалізовувати свої балетмейстерські задуми. Тобто балетмейстерська діяльність, у кінцевому результаті, є підсумком не тільки художньо-творчої діяльності керівника, а і його роботи як педагога-хореографа, тобто комплексним показником його професійних якостей. Такий висновок лише підтверджує положення про те, що балетмейстерська діяльність керівника дитячого хореографічного об'єднання є найважливішим етапом художньо-творчої діяльності.

Проте наявність перерахованих балетмейстерських рис визначається тією мірою відповідальності за якість художньо-творчої «продукції», що лягає на керівника. З цього випливає, що хореографічні постановки повинні відповідати високому моральному та естетичному рівням, бо вони орієнтуються на дитячий контингент: в першу чергу – на самих вихованців хореографічного об'єднання, в другу – на тих дітей, що стають реципієнтами художньо-творчого хореографічного процесу. Можна стверджувати, що формування балетмейстерських якостей у керівників дитячих хореографічних об'єднань – процес комплексний. Тут поряд із загальними балетмейстерськими навичками, без яких неможливий процес створення будь-якого танцю, повинні враховуватися і ті, що стають необхідними при розробці хореографічних постановок для дитячого виконання. Під загальними ми маємо на увазі: тему, сюжет хореографічної постановки; добір, створення хореографічної лексики; музичне супроводження хореографії; моделювання простору, тощо.

Керівник як балетмейстер дитячого хореографічного об'єднання повинен враховувати: технічні та акторські можливості дітей-виконавців при створенні хореографічної постановки; рівень складності музичного твору для сприймання дітьми-виконавцями; відповідність теми та сюжету хореографічної постановки віковим особливостям дітей-виконавців; рівень фізичного навантаження дітей-виконавців.

Зневажливе ставлення до даних факторів спричинює заглиблення негативних явищ, що існують сьогодні в дитячій хореографії, а саме:

- відсутність моральних основ у хореографічних постановках для дітей;
- низький рівень духовних та культурних цінностей;
- невідповідність вікових рівнів дітей-виконавців і тематики хореографічного номеру.

Ці явища спричинюють такі сучасні тенденції розвитку аматорського хореографічного мистецтва, як: відсутність сучасної спеціалізованої літератури (репертуарних збірників з описом рухів і хореографічних



композицій) для дитячого виконавства; дилетантський підхід до використання хореографічної лексики сучасних напрямів хореографічного мистецтва; різноманітний характер репертуарної хореографічної політики; використання дитячої хореографії тільки як засіб розваги. Керівнику дитячого хореографічного об'єднання у своїй балетмейстерській діяльності доведеться зустрітися з необхідністю прийняття «виваженого» хореографічного рішення, яке буде зумовлене розвитком його професійної самосвідомості та професійно значущими якостями [3, с. 135-136].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Ефективність навчання й виховання дітей у хореографічних творчих об'єднаннях обумовлюється структурою та специфікою педагогічного процесу, його динамічністю та індивідуалізацією навчання і значною мірою залежить від педагогічної майстерності керівника. Педагогічна майстерність керівника дитячого хореографічного об'єднання – професійна якість, обумовлена комплексом професійно-педагогічних знань, умінь, і навичок, необхідних хореографу, щоб ефективно застосовувати обрані ним методи педагогічного впливу як на окрему особистість, так і на дитячий колектив в цілому. Встановлено, що цілеспрямована підготовка фахівців для дитячих об'єднань в системі вищої гуманітарної освіти фактично не ведеться, що негативно впливає на розвиток дитячого хореографічного мистецтва і якість позашкільного художньо-естетичного виховання. Тому формування педагогічної майстерності керівників дитячих хореографічних об'єднань у відповідності з розвитком педагогічної науки з питань виховання дітей, сучасними напрямками розвитку хореографічного мистецтва і особливостями функціонування дитячого об'єднання є одною з найважливіших проблем. Перспективи подальших пошуків убачаємо в розробці практичних рекомендацій щодо хореографічної підготовки майбутніх керівників дитячих хореографічних об'єднань з урахуванням засобів ефективного управління цим процесом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березова Г. О. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах. 2-ге вид. К.: Муз. Україна, 1990. 256 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Бурля О. А. До періодизації умов формування професійних якостей педагогів хореографів. *Наук.-метод. журнал. Пед. науки*. 2001. Вип. 1. С. 132–136.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища школа, 1997. 349 с.
5. Цимбалюк Н. М. Культурно-педагогічна сутність аматорської діяльності. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Зб. наук. пр.* Вип. третій: В 2-х ч. Ч. II. К.: КНУКіМ, 1999. 328 с.

УДК 371.13:78:792.8

Руслан ЦАРИНИК

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.

У статті визначено та теоретично обґрунтовано умови формування педагогічних переконань майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки (концептуальність, діалектичність і ґрунтовність методичної підготовки майбутніх хореографів; використання в навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації й критики методичних положень; досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань).

Ключові слова: педагогічні переконання, майбутні хореографи, умови формування педагогічних переконань майбутніх хореографів.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку наук про людину відзначений зростанням інтересу до проблеми її переконань. До неї звертаються філософи і соціологи, психологи і педагоги. Одночасно з науковим зростає і суспільно-практичний інтерес до різних аспектів переконань людини в умовах інтенсивного розвитку засобів масової інформації, які справляють величезний вплив на зміст і форму стосунків людей, на практику спілкування один з одним.

Формувати педагогічні переконання майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки – означає наповнити фахову підготовку майбутніх хореографів таким змістом, який би забезпечував глибше проникнення у сутність певного педагогічного явища, викликав прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу, стимулював оцінне ставлення до художніх явищ, активізував власні судження студентів, формував мотиваційне ставлення до професії хореографа, створював можливості для самостійного доведення істинності методичних положень на основі загальнонаукових і фахових знань, зміцнював віру в їх істинність, інтегрував загальнонаукові й фахові знання, наближував навчальні заняття з



фахових дисциплін, особливо з методик викладання хореографії, до практики; створював творчу атмосферу набуття професійної освіти на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, особистісно-зорієнтованого підходу.

При цьому має враховуватися, що становлення педагогічних переконань майбутнього хореографа зумовлено розвитком його як особистості, що володіє унікальним, динамічним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань, змістовною спрямованістю прагнень, способами засвоєння і їх реалізації в діяльності, життєвим досвідом тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтегрованість складових хореографічного мистецтва сприяє всебічному розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Теоретики і практики хореографічного мистецтва (В. Авраменко, Т. Благова, Л. Бондаренко, О. Бурля, К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, С. Забрєдовський, П. Коваль, В. Костровицька, О. Мартиненко, Б. Стасько, Т. Ткаченко, Ю. Хижняк, Т. Чурпіта, А. Шевчук та ін.) вважають, що залучення особистості до танцювального мистецтва важливе для її духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров'я, формування інтересу до рухової діяльності. Для нашого дослідження є вихідною позиція вітчизняних хореографів-педагогів М. Вантуха, В. Верховинця, Г. Клокова, А. Кривохижи, О. Мартиненко, Ю. Ростовської, Т. Ткаченко та ін. щодо важливої ролі танцювального мистецтва в становленні свідомої національної духовності майбутніх поколінь.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні умов формування педагогічних переконань майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Прийняте в науковій літературі пояснення психологічного механізму утворення переконань обмежуються констатацією необхідності злиття знань з почуттями і досвідом діяльності людини [5, с. 28]. Звичайно, ця позиція є методологічно важливою. Однак постає питання: за яких умов засвоєні знання виявляються «злитими» з переживаннями й досвідом студентів, за допомогою яких конкретних педагогічних засобів необхідні умови можуть бути створені?

Визначення умов формування педагогічних переконань майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки потребує з'ясування низки науково-методичних питань. Йдеться, насамперед, про шляхи формування педагогічних переконань студентів, можливості педагогічного опосередкування цього процесу.

Здійснений теоретичний аналіз суті переконань, проблем становлення особистості майбутнього хореографа, його професійних якостей дає підставу вважати, що головний шлях формування педагогічних переконань полягає у збагаченні студентів знаннями й уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних; виробленні стійких педагогічних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; вихованні професійних потреб, які спонукають до діяльності у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями; досягненні органічної єдності знань, переконань і практичної дії.

Включення у цей процес духовного потенціалу особистості студента, його творчих сил відбувається завдяки активній навчально-пізнавальній і художньо-виконавській діяльності, ефективність якої визначається створенням таких умов, які б забезпечували відтворення педагогічної культури, накопиченої в суспільстві, та стимулювання внутрішнього саморозвитку майбутнього фахівця, зокрема становлення його педагогічних переконань.

Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Особливістю умови є те, що вона сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої. Завдяки наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Умови не визначають також сутності речі, вони лише впливають на спосіб її існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина як суб'єкт діяльності [6, с. 703].

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи підкреслюють, що людина – активна, діяльна істота, унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань, а не пасивний об'єкт впливу середовища.

Оскільки від внутрішньої позиції людини залежить дія на неї тих чи інших впливів, ефективність формування педагогічних переконань майбутніх хореографів визначається не лише зовнішніми умовами (змістом педагогічної освіти, майстерністю викладачів, організацією навчальної і практичної діяльності, методами навчання тощо), а й внутрішніми, які визначаються особистістю самих студентів (досвідом знань, умінь, ставлень до життя, інших людей, самого себе; психологічною установкою на педагогічну діяльність; ступінню розвитку таких психологічних якостей особистості, як мислення, потреби, мотиви, оцінні ставлення, здатністю до емпатії тощо).

Під педагогічними умовами формування педагогічних переконань майбутніх хореографів у процесі професійної підготовки нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для розвитку інтелектуально-емоційного ставлення до методичних знань як до істинних.

На наш погляд, є найсуттєвішими для формування педагогічних переконань майбутніх хореографів, а саме:



- концептуальність, діалектичність і ґрунтовність методичної підготовки майбутніх хореографів;
- використання в навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації й критики методичних положень;
- досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань.

Розглянемо означені умови детальніше. Важливою умовою формування педагогічних переконань є **концептуальність, діалектичність і ґрунтовність** методичної підготовки майбутніх хореографів.

Оволодіння суб'єктом професією, яке відбувається як введення його у професійно-навчальну діяльність, передбачає засвоєння історично сформованих способів здійснення практичних і теоретичних дій. Але при цьому метою професійно-навчальної діяльності є засвоєння не способів дій взагалі, а лише тих з них, які узагальнені у формі наукового знання, зокрема у формі теоретичного поняття.

До того часу, доки індивід не зіткнувся зі світом теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної професійно-навчальної діяльності, хоча при цьому він може досить інтенсивно освоювати способи здійснення різноманітних практико-перетворювальних дій, які ґрунтуються на узагальненнях емпіричного рівня.

Провідна мета підготовки професіонала полягає не в передачі суб'єкту конкретних знань, умінь і навичок взагалі, а в його озброєнні науковими знаннями як загальною передумовою оволодіння способами трудової діяльності. У цьому полягає змістовна відмінність професійно-навчальної діяльності від практичної і пізнавальної (теоретичної) діяльності, спрямованої на «виробництво» наукових знань, а не їх засвоєння окремими індивідами).

Концептуальність викладання курсу методики, теоретичні узагальнення, на відміну від конкретних часткових знань, забезпечать студентам глибше проникнення у сутність певного педагогічного явища, активізують їхні творчі сили і мислення. Це завдання в сучасних умовах реформування вузівської освіти стає одним із найактуальніших, оскільки якість професійної підготовки насамперед визначається тим, на якому рівні майбутній фахівець мислить, наскільки глибоко оволодів методологією науки та її методами [1, с. 73].

Викладання курсу методики на методологічному рівні, на якому майбутній хореограф оволодіватиме не тільки необхідними професійними знаннями й уміннями, але й усвідомлюватиме шлях їх набуття, оволодіватиме методами пізнання теорії й практики своєї професійної діяльності, дозволить вчителю глибше пізнавати діалектичний характер своєї професійної діяльності, робити аргументований вибір методичних засобів, виявляти ефективність педагогічних впливів.

Діалектичний рівень викладання фахових методик, на протигагу метафізичному рівню, сприятиме усвідомленню закономірностей і явищ педагогічної дійсності; стимулюванню оцінного ставлення до художньо-педагогічних явищ; активізації власних думок студента; вихованню прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу. Цьому сприятиме включення до змісту курсу методики насамперед тих знань, які «вбирають» у себе значну кількість конкретних науково-методичних відомостей і понять, відбивають сутність конкретних фактів і явищ.

Використання у навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації й критики методичних положень є наступною важливою умовою формування переконань. Розглянемо цю умову крізь призму аналізу усталених *традицій* та *новаторства* мистецької педагогіки вищої школи.

Традиції та новаторство в педагогіці – діалектично взаємопов'язані категорії, що визначають процес розвитку педагогічної теорії та практики. Традиція – це те, що одне покоління переймає зі створеного попереднім поколінням, що заслуговує збереження [2, с. 333]. Традиція – в педагогіці широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати. В узагальненому плані поняття «педагогічна традиція» – це цілісне утворення, що включає в себе педагогічні цінності, які дійшли з минулого, а також нашу інтерпретацію цих надбань.

Традиція не є чимось незмінним – вона існує, лише пройшовши крізь фільтри нашої свідомості. Відтак поняття традиції таке ж динамічне, як і суб'єктивне, оскільки основними його чинниками є ми самі, наші реакції, оцінки, ставлення до минулого, наше розуміння цінного й нецінного в його здобутках.

Як і все в житті, деякі традиції, що не відповідають новому баченню, відмирають, але більшість з них оновлюється, і в цьому оновленому вигляді зберігає стійкість, продовжуючи жити. Нерідко забута традиція повертається вже в новій якості, знаменуючи собою явище оновлення, прогресу, розвитку по спіралі. Опора на усталені передові традиції професійної підготовки майбутніх хореографів, їх оновлення у душі сучасних підходів дозволить забезпечити підготовку фахівців, здатних плідно працювати.

Зміни, що вносять щось нове в усталені традиції, прийнято називати інноваціями. Як педагогічна категорія, інновація – це якісно нові зміни, спрямовані на оптимізацію й розвиток освіти [2, с. 233].

Між традиціями й новаторством виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і саме стає поступово традицією. Не все нове є новаторським, тому потрібно вміти відрізнити істинно нове від модного, новаторство від лженоваторства, якими б привабливими ідеями воно не прикривалося.



Інновації є однією з основних умов успішної реалізації завдань, які стоять перед сучасною освітою. Важливим стимулом для розробки нових технологій професійної підготовки майбутніх хореографів має стати ідея взаємозв'язку мистецтв у навчальному процесі. Йдеться не про штучний синтез окремих дисциплін мистецького циклу, а про їх органічну інтеграцію у спільних точках перетину: природа мистецтва і дитини, закономірності художньо-творчого сприйняття і перетворення світу людиною.

Інноваційною технологією формування педагогічних переконань виступає використання методів доведення і спростування, аргументації і критики методичних положень.

Будь-яке доведення складається з трьох частин: тези, аргументів і демонстрації (форми аргументації). Тезою називається судження, істинність якого треба довести. Аргументом (підставою, доказом) називають ті судження, які наводяться для обґрунтування тези. Аргументами можуть бути факти, закони науки, теорії, аксіоми, визначення тощо, тобто положення, істинність яких вважається безумовною. Демонстрація (форма аргументації) – це логічне міркування, в ході якого із аргументів (доказів) виводиться істинність або хибність тези.

Аргументація – це один із способів обґрунтування тверджень (суджень, гіпотез, ідей, концепцій тощо). Твердження можуть обґрунтовуватися шляхом безпосереднього звернення до дійсності (шляхом спостереження, експерименту та інших видів практичної діяльності), а також з допомогою вже відомих положень (аргументів) і засобів логіки [4, с. 52].

Завданням аргументації є вироблення переконання або думки щодо істинності якого-небудь твердження. Переконання – повна впевненість в істинності, думка – теж впевненість, але неповна. Переконання можуть формуватися не тільки на основі аргументації або спостереження і практичної діяльності, але й шляхом навіювання, повчання, на основі віри тощо.

Доведення поділяють на прямі й непрямі. В прямих доведеннях аргументи безпосередньо підтверджують істинність тези; в непрямих доведеннях істинність тези встановлюють доведенням помилковості супротивного твердження – антитези. Типовим видом цього доведення є «доведення від супротивного». Коли в доведенні метою є доказ істинності тези, то це доведення є захистом; коли ж доводиться хибність чи сумнівність думки, то таке доведення є спростуванням. Доведення нерозривно пов'язане з практикою як основою пізнання і критерієм істини.

Виділимо способи, які сприяють формуванню в студентів впевненості в істинності знань, які вони отримують у вузі:

1. Формування впевненості завдяки проникненню в сутність явищ за допомогою дослідницьких методів, коли студенти отримують можливість самостійно і безпосередньо впевнитися в істинності й справедливості знань.
2. Формування впевненості на основі очевидних фактів об'єктивного світу і суспільної практики.
3. Вироблення впевненості завдяки логічному доведенню, яке спирається як на інтелектуальну, так і на емоційну сфери.
4. Формування впевненості під впливом життєвого досвіду.
5. Формування впевненості під впливом високого авторитету науки.
6. Формування впевненості під впливом авторитету викладача.
7. Формування впевненості під впливом суспільної думки.
8. Безпосередній і глибокий вплив на студентів за допомогою емоційно насиченого й образного викладу матеріалу.

В означених способах формування впевненості в істинності знань за основу класифікації можна взяти: а) обов'язкову наявність доведення; б) авторитетність джерела знань. Перше дає можливість зблизити ті способи формування переконань, які так чи інакше передбачають використання доведення; друге – об'єднати в одну групу способи, для яких характерний прямий зв'язок виникнення переконань з безмежним довір'ям до джерела знань.

Розглянемо під цим кутом зору означені способи формування переконань.

Першу групу складають способи, які базуються на дослідницьких методах навчання, очевидних фактах об'єктивного світу і суспільної практики, логічній обґрунтованості знань, життєвому досвіді студентів. Їх об'єднує необхідність доведення, ретельної аргументації, всебічного обґрунтування висновків. Емоційна сфера бере участь у цьому процесі здебільшого як задоволення досягнутих результатів.

Формування переконань за допомогою способів першої групи здійснюється поступово і поетапно. Зокрема, воно може включати критичне ставлення до доказів, порівняння нових знань зі старими з метою пошуку суперечності, переосмислення старих знань на основі нових, використання нового переконання для вирішення конкретних навчальних завдань тощо. Поетапність формування переконань у цьому випадку пояснюється поступовим завершенням процесу внутрішнього обґрунтування.

Переконання, сформовані на основі доведення, характеризуються більшою стійкістю, що ґрунтується на впевненості в істині. Вони дозволяють особистості ігнорувати протилежні думки шляхом їх заперечення і тим самим поглиблювати власні переконання. Показником глибини переконання є його поширення на всі ситуації, які торкаються його сутності. Справжня впевненість в істинності того чи іншого переконання, той чи іншої ідеї, що лежить в його основі, може бути досягнута тільки в процесі або повноцінного обґрунтування викладачем, або самостійного проникнення в сутність явищ у ході власного доведення.



Другу групу складають способи, об'єднані на основі визнання авторитетності судження. Глибока довіра, яка завжди супутня авторитету, хто б не був його носієм, сприяє вихованню впевненості в істинності знань і думок, які таким авторитетом висловлюються. Формування переконань у цьому випадку відбувається передусім в емоційній сфері, що значно прискорює їх становлення. Стійкість «авторитарних» переконань залежить від ступеня довір'я до джерела судження. При цьому особистість не тільки відкидає інше судження, не приймає його, але й не вникає в його суть. Переконання, сформовані у такий спосіб, дають можливість особистості безпосередньо реагувати і зовнішньо виявляти своє ставлення до певного явища. Але вона менш здатна до глибокого аналізу проблем, що вимагають єдиного правильного вирішення.

Спосіб емоційного впливу, хоча й різною мірою, відноситься до обох груп, оскільки студенти на особистісному рівні сприймають виявлене, усвідомлене, прочитане чи почуте, як тільки зіставляють набуті знання зі своїми уявленнями про їх джерела.

У професійній підготовці складається багато навчальних ситуацій, коли студент не має змоги перевірити істинність знань, які йому подаються викладачем чи у навчальній літературі, оскільки йому нерідко бракує попередніх знань або практичного досвіду. Через те йому доводиться спочатку засвоювати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне. Слід також враховувати, що студент може віддавати перевагу ірраціональній вірі без будь-яких доказів у випадках, коли він не в змозі засвоїти надмірно складні або недоступні йому знання.

Тому великого значення набуває встановлення довір'я до викладача як носія відповідних знань і переконань і безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом. Цей висновок випливає з тези про те, що прийняття певного знання за істинне ґрунтується не стільки на об'єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері [5, с. 30]. Виходячи з цього, досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань є важливою умовою формування педагогічних переконань.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розглянуті нами умови (концептуальність, діалектичність і ґрунтовність методичної підготовки майбутніх хореографів; використання в навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації й критики методичних положень; досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань) тісно пов'язані між собою. Порушення навіть однієї умови, при дотриманні інших, негативно впливатиме на процес формування педагогічних переконань майбутніх хореографів. Перспективи подальших пошуків убачаємо в обґрунтуванні критеріїв та діагностиці рівнів сформованості педагогічних переконань майбутніх хореографів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Серія : Педагогічні науки*. Житомир, 2010. Вип. 50. С. 72–76.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука. *Шлях освіти*. К, 2000. № 1. С. 2–6.
3. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 165–174.
4. Ростовська Ю. О. Професійні переконання як якісна характеристика особистості вчителя хореографії. *Наукові записки НДПУ: Психолого-педагогічні науки*. 2003. № 2. С. 51–53.
5. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
6. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К.: Вид-во УРЕ, 1986. 800 с.

УДК 373.3.016:78(045)

Максим ШЕВЧЕНКО

ЗМІСТ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

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

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

Автор статті на підставі аналізу педагогічних джерел аналізує зміст музично-ритмічної діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Ключові слова: музично-ритмічна діяльність, музично-ритмічні рухи, молодші школярі, музично-пластична діяльність.

Постановка проблеми. Розвиток духовної культури, невід'ємною складовою якої є музична культура школярів, є головною метою музичної освіти в загальноосвітній школі. В процесі занять з музичного мистецтва формуються музичні здібності, що стають підґрунтям для формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів. Актуалізація зростання ролі музично-ритмічної культури учнів спричинена її значним впливом на їх особистісне зростання, формування свідомості та їх здатність до сприйняття та відчуття музичного мистецтва.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази дослідження надав підстави стверджувати, що висвітлення проблеми музично-ритмічного виховання учнів має давнє коріння і йде від Е. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, В. Верховинця, у сучасні часи вивченням цього питання займалися Е. Абдуллін, Л. Бондаренко, І. Гадалова, О. Гумінська, О. Олексюк, Е. Печерська, С. Руднева, Н. Стефіна. Музично-ритмічну діяльність вони розуміють як вид музично-практичної діяльності та спосіб опанування мистецтва. Ідеї Е. Жака-Далькроза з музично-ритмічного виховання дітей ґрунтувались на формуванні інтересу до музично-ритмічних рухів, розвитку творчих, імпровізаційних умінь, поєднанні музичного ритму і танцювальних рухів у цілісний процес, дію тощо. За К. Шторком, музично-ритмічне виховання сприяє розвитку здатності сприйняття, усвідомленню ритмічної організації музичної тканини, розумінню функції розподілу музичного простору та часу за допомогою руху [4, с. 245].

Мета – на підставі вивчення психолого-педагогічних джерел дослідити зміст музично-ритмічної діяльності молодших школярів на уроці музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Поняття "ритм" (походить від грецького *ῥυθμός* "розміреність") тлумачать як чергування та співвідношення сильних і слабких долей та акцентів. Воно є одним з трьох основних елементів музики, разом з мелодією та гармонією, і представляє собою часову організацію послідовності та угруповання тривалостей звуків і пауз, не пов'язане з їх висотою [10].

Основним завданням музично-ритмічної діяльності учня молодшої школи в системі НУШ є виховання у нього свідомого, активного сприймання музичних творів, опанування ними вмінь передавання в рухах змісту та характеру музики. Тому відправною точкою початкового етапу навчання учня є розвиток та виховання у нього відчуття метричної пульсації, що вимагає тривалого часу на формування самостійної навички. Результати наукових досліджень свідчать, що музика впливає на увесь дитячий організм: м'язи, дихання, голосовий апарат, рухи. Зокрема, факт ритмічного переживання музики доводиться тілесними реакціями слухача: відтворення ритму ногою, легкими рухами акомпануючих пальців чи гортані. В. Медушевський підкреслював, що музична інформація явищ мистецтва, відчуття ритму, уяви, природної музикальності та емоційного відгуку на музику є рух [1, с.5]. Саме рух в процесі музично-пластичної діяльності на уроці музичного мистецтва надає можливість молодшому школяру активно реагувати на музику. Зауважимо, що ще Б. Теплов зазначав, що музично-ритмічні відчуття, які він відносив до групи основних музичних здібностей, можуть розвиватись виключно в процесі музичної діяльності та характеризував їх як здатність активно (у русі) переживати музику, відчувати та передавати емоційну виразність музичного твору. На його думку, сприйняття ритму завжди є процесом слухово-руховим, інтегруючим перцептивний слуховий компонент з емоційним, творчим та діяльнісно-руховим. В. Бехтерев зауважував, що «музичний ритм змінює діяльність нервової системи, розвантажує моторні центри, створює бадьорий настрій та сприяє вихованню активної уваги. Заняття ритмікою уможливають дозування подразнень за силою та тривалістю та впорядковують темп рухів, який поєднується з характером музики» [8, с. 238].

Т. Філімонова підкреслює, що рухи під музику сприяють зміцненню організму учнів: вирівнюванню постави, покращенню дихання та кровообігу, розвитку моторики та координації, появі легкості, пружності, точності та енергійності, що загалом сприяє всебічному та гармонійному розвитку учнів [12, с. 113].

У молодшому шкільному віці музично-ритмічні здібності полягають в основі проявів музикальності, яка пов'язана зі сприйняттям та відтворенням перебігу музичного руху, що, разом з ладовими відчуттями, спричиняє виникнення передумов для появи рухових реакцій як емоційного відгуку школяра на музику [9, с. 104]. Емоційні переживання, які викликають різнохарактерні музичні твори, породжують настрої, під впливом яких рухи набувають відповідного характеру: урочисте звучання маршу бадьорить школярів, викликає точні, підкреслено чіткі рухи ніг та рук, підтягує постави учнів; плавний спокійний характер вальсу звільнює їх постави та робить рухи м'якими та плавними тощо. Також виконання танцювальної музики сприяє опануванню танцювальних рухів – притупів у народних танцях, граційних поклонів та реверансів у менуеті, кружлянь у вальсі [5, с. 222].

На думку А. Полякової, через опанування специфічних ритмічних малюнків народних танців молодші школярі зможуть впізнавати країни їх походження. Оскільки ритмічний малюнок танцю створює неповторний колорит кожного народу, що сприяє розширенню світогляду та розвиває загальну культуру учнів [7, с. 225].

Музику та рухи пов'язує не лише передача характеру, а й особливості ритмічного малюнку, темпу, ладової забарвленості – все, що характеризує розвиток музичного образу. Музично-ритмічна діяльність допомагає накопичувати школярам музичні знання й краще розуміти характер музики, розширює світогляд, розвиває творчу уяву, мислення та фантазію. В процесі музично-ритмічної діяльності у грі, танцях чи музичних вправах необхідність швидкого реагування на зміни в музиці відповідними рухами сприяє розвитку музичного слуху, ритмічного відчуття та музикальності. Безперечно, активізація пізнавальних процесів під час музично-ритмічної діяльності можлива за умови зосередженості учня на особливостях



музичних засобів виразності. Складність музичної тканини твору активізує розвиток слухової уваги, яка у свою чергу сприяє розвитку музичної пам'яті, що загалом збагачує емоційно-практичний досвід сприймання музики та усвідомлення її жанрово-стильової та художньо-виразової специфіки [12, с.112].

На думку А. Полякової, зміст музично-ритмічної діяльності молодших школярів мають складати такі види теоретичної та творчо-практичної роботи як: «засвоєння різних видів тривалості музичного звучання; формування поняття про сильні та слабкі долі, такт, затакт, паузи; опанування музичних розмірів (2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8 та ін.), їх тактування та диригування; ритмічна імпровізація; знайомство з нескладними видами ритмічної поліфонії (остинато, канон, двоголосся)» [9, с. 105].

Авторка підручників НУШ «Мистецтво» О. Лобова розуміє музично-ритмічну діяльність в молодшій школі як синтетичну форму творчого самовираження школярів і вважає, що цей вид музичної діяльності слід реалізовувати через крокування, «вільні (нерегламентовані вчителем) танці, «вільне диригування», «пластичне інтонування», інсценування пісень тощо. Вона рекомендує вчителю обрати такі методи супроводу музично-ритмічної діяльності, як створення пластичних етюдів і танцювальних композицій до творів до слухання та співу, театралізація та драматизація музичного матеріалу, «рука, що звучить» тощо [3, с. 148].

З О. Лобовою згоду й Г. Безвиненко, яка вважає, що музично-ритмічна діяльність молодших школярів повинна включати драматизацію, пластику і танець, а також пантоміму. Ця діяльність буде проходити для учнів як гра, у якій будуть ефективно розвиватися їх музичні та творчі навички [1, с. 7].

О. Куцан підкреслює, що заняття з музичного мистецтва в ігровій формі сприятиме поступовому опануванню молодшими школярами основами музики, які, навіть не помічаючи цього, навчатися розпізнавати ритмічний малюнок та почнуть відчувати структуру музичної форми [2, с. 50].

Музично-ритмічна діяльність також може стати джерелом, з якого діти набирають запас можливих рухів і способи їх застосування у своїй самостійній роботі, впевнена А. Полякова [6, с. 124].

На думку Т. Сиротіної, матеріалом для використання в процесі музично-ритмічної діяльності можуть стати як музичні твори, так і спеціально створені ритмічні вправи та завдання, які спрямовані на опанування ритмічних конфігурацій через слово (вірші, скоромовки тощо). На її думку, такий підхід має високу ефективність через те, що сприйняття через вербальний компонент є більш доступним для молодших школярів [11, с.3-4].

М. Назаренко пропонує використовувати для відтворення засобів музичної виразності певний набір рухів. Зокрема, вона вважає, що показати ритмічну конфігурацію можливо через стукання, плескання, тупання та ляскання; фразування – через показ фрази рукою у просторі перед собою; динаміку – рухами різної амплітуди (малої-тихо, великої – голосно); метр – через плескання, тупання, крокування, диригування, показ «пульсу» (вказівним пальцем однієї руки по долоні іншої руки) тощо. Також виразними рухами, що імітують гру на музичних інструментах, учні можуть супроводжувати п'єси з яскраво вираженим звучанням різних музичних інструментів – балалайці, гітарі, віолончелі, ударних інструментах. Діяльність такого роду сприятиме учнів активно сприймати музику та координувати її темп, ритм і характер зі своїми рухами, а також привчає до творчих пошуків пластичного відтворення музики [5, с. 221-222].

Висновки. Тож, молодший шкільний вік – це сензитивний період для формування художнього світогляду учнів, розвитку музикальності, свідомого сприйняття та виконання музичних творів, важливим засобом чого є музично-ритмічна діяльність. В процесі участі у цьому виді музичної діяльності дитина не тільки врегулює свій фізичний стан (як у руханках), а й тренує пам'ять, виховує слухову увагу, налагоджує координацію між тілесністю та музичним слухом, що сприяє кращому розумінню музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безвиненко Г. В. Розвиток музично-ритмічних здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках з хореографії: [методичні рекомендації]. К. : НПУ, 2014. 28 с.
2. Куцан О. Г. Роль музикування у формуванні музичного сприймання молодших школярів. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2013. №19. С. 49-52.
3. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія]. Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с.
4. Методологічна культура педагога-музиканта: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ред. Е. Б. Абдулліна. К. : Академія, 2002. 272 с.
5. Назаренко М. Музично-ритмічне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки. Вип. 101. 2011. С. 216-223.
6. Полякова А. Інтеграція музично-ритмічного виховання молодших школярів у хореографічне навчання. 2018. 2018, С.123-126: URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25374/PoliakovaAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. Полякова А. Компонентна структура музично-ритмічної культури молодших школярів. Наукові записки. Вип.157. 2017. С. 223-227.
8. Полякова А. Психолого-фізіологічні закономірності сприйняття музичного ритму. Наукові записки. Вип. 143. 2016. С. 237-240.
9. Полякова А. Сучасні тенденції розвитку системи музично-ритмічного виховання молодших школярів. Педагогічний дискурс. Вип.23. 2017. с.102-107.
10. Ритм //Українська мала енциклопедія:16 кн.: у 8 т. /проф. Є. Онацький. Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. Буенос-Айрес, 1964. Т.7, кн. XIII: Літери Риз Се. С. 1591-1592
11. Сиротіна Т. Ритмічна азбука: навч. посібник по сольфеджіо. Донецьк.1993. 48 с.
12. Філімонова Т. В. Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі (музичне мистецтво) для змішаного навчання: навчально-методичний посібник / автор-уклад.: Т. В. Філімонова. – Миколаїв: Видавець Румянцева Г. В., 2022. – 149 с.



УДК 378.147:793.31

Анастасія ЯРМАРКОВСЬКА**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – старший викладач кафедри мистецької освіти Сивоконь Ю. М.*

У статті розкрито потенціал хореографічного мистецтва та його вплив на формування когнітивного, аксіологічного, праксеологічного компонентів художньо-естетичного досвіду майбутніх хореографів. На основі аналізу праць науковців визначено вимоги до професіограми майбутнього хореографа.

Ключові слова: хореографічне мистецтво, хореографічна діяльність, художньо-естетичний досвід, майбутній хореограф.

Постановка проблеми. Потреба у подоланні диспропорції в професійній та загальнокультурній підготовці студентів у вищих педагогічних навчальних закладах і недостатнього використання естетико-виховного потенціалу хореографічного мистецтва в розвитку особистості майбутнього хореографа. Зміст та організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу його професійної підготовки традиційно орієнтовано в першу чергу на технологічні аспекти хореографії, що не дозволяє розкрити смислову значущість хореографічної культури. Тому нами пропонується розглядати художньо-естетичний досвід як таке особистісне утворення, сформованість якого забезпечує цілісність хореографічного професіоналізму, професійних умінь та загальнокультурної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтегрованість складових хореографічного мистецтва сприяє всебічному розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Сучасне хореографічне мистецтво має ряд досліджень у руслі мистецтвознавства, присвячених вивченню аспектів становлення хореографічної культури (С. Легка, А. Підлипська, О. Семак, В. Шкоріненко, Д. Шариков та ін.), психолого-педагогічних проблем розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва (Л. Андрощук, П. Коваль, П. Фриз, Т. Чурпіта та ін.) та підготовки хореографів й керівників дитячих хореографічних об'єднань (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева та ін.).

Мета статті полягає в розкритті потенціалу хореографічного мистецтва та його впливу на формування когнітивного, аксіологічного, праксеологічного компонентів художньо-естетичного досвіду майбутніх хореографів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Мистецтво хореографії засноване на музичних, організованих у просторі та часі умовних образно-виразних рухах людського тіла. Хореографія як «мистецтво споконвічно синтетичне, тому що поза музикою, що підсилює виразність танцювальної пластики, яка дає їй емоційну і ритмічну основу, воно не може існувати» [2, с. 126]. Разом з тим, хореографія – видовищне мистецтво, де істотного значення набуває не тільки часова, але й просторова композиція танцю, а також візуальний вигляд танцюючих.

Одна з особливостей танцю – його підпорядкованість часовим і просторовим законам – є результатом його синтетичної природи. І тільки в єдності цих двох вимірів можливе його життя. Причому підпорядкованість ця особливого характеру, відмінного від подібної підпорядкованості в будь-якій іншій театральній дії. У танці важлива роль як просторових структур, подібно архітектурі, так і часових законів, подібно музиці. Ця природа забезпечила йому самостійність і неповторність як виду мистецтва.

Професійну хореографічну підготовку майбутніх учителів за кордоном розглядають у контексті реалізації міжпредметних зв'язків і конкретизують для кожної вікової групи, починаючи з раннього віку. Головною основою професійної підготовки вчителів хореографії є засвоєння структурних особливостей курсу і програм з танцювального мистецтва.

Зміст хореографічної підготовки студентів передбачає ознайомлення з різними видами танцювальної діяльності, заснованої на рухах. Увагу студентів звертають на те, що у спонтанних рухах під ритмічну музику діти виражають свої емоції, почуття.

Як зазначено, хореографія активно впливає на всі сторони розвитку особистості та відіграє величезну роль у естетичному вихованні особистості, є невід'ємною частиною духовної культури, має власний духовно-естетичний, художній та виховний потенціал. Хореографія органічно впливає в духовний світ людини, бере участь у створенні культурних цінностей суспільства.

Аналіз педагогічного потенціалу хореографічного мистецтва дозволяє виокремити специфіку його впливу на формування когнітивного компонента художньо-естетичного досвіду майбутнього хореографа.

Мистецтво хореографії, в силу своїх зображувально-виразних можливостей, відображає навколишню реальну дійсність за допомогою системи художніх образів на основі загальних естетичних законів. «...Хореографічні образи, як правило, несуть у собі відображення етапних, ключових моментів життя, і



завдяки своїй високій опосередкованості та схвильованій піднесеності вони виявляються здатними досягнути її сутності» [5]. «Народний танець може виразити будь-яку думку і правдиво та реально відобразити будь-який час; у цій універсальності – його право на існування» [5, с. 10].

Саме образне узагальнення явищ життя, що лежить в основі танцю, створює нескінченну значну перспективу хореографії як виду мистецтва і тим самим впливає на розвиток когнітивного компонента художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя хореографії. Танцювальне мистецтво несе в собі колосальне пізнавальне значення. Студенти довідуються про історію того часу, коли виник досліджуваний танець, визначають побут, характер і настрої героїв і т.д.

Хореографія є засобом інтелектуального розвитку студента. «Під словом «танець» варто мати на увазі щось більш змістовне й ідейно осмислене, ніж просту суму технічних прийомів...це не набір акробатичних трюків, а ... розповідь, яка свідомо розвивається перед глядачем на визначену тему із сюжетом, переказ подій реального життя, зрозуміла та реальна картина навколишнього», яка потребує від дитини особливого осмислення [6, с. 12].

Прилучаючи дитину до мистецтва танцю, вчитель-хореограф розвиває її розумово, сприяє формуванню творчих проявів, які активізують сприйняття й уявлення, будять фантазію й уяву, додають діяльності дитини пошуковий характер.

Викладач на заняттях хореографією цілеспрямовано розвиває емоційно-почуттєву сферу дитини, всі її психічні процеси, які приймають при цьому участь: швидкість реакції, увагу, пам'ять, емоції, сприйняття, уяву, образне мислення. Завдяки танцям накопичується необхідні художньо-естетичні знання, уміння, навички, інтереси, здатність мислити, узагальнювати, абстрагувати, моделювати.

Хореографічне мистецтво є також *фактором формування аксіологічного компонента художньо-естетичного досвіду майбутнього хореографа*. Можливості хореографічного мистецтва в розвитку естетичних цінностей особистості майбутнього фахівця безмежні. Естетичний потенціал хореографічного мистецтва визначається, наприклад, тим, як майбутні хореографи відносяться до свого зовнішнього вигляду на заняттях різними видами хореографії. Велику частину часу вони проводять у танцювальних залах і виконання танців вимагає особливого психологічного стану, який додає їм форма, що відповідає даному виду хореографії, художньому образу тощо. Хореограф повинен пояснити відповідність одягу тим або іншим танцям, передаючи той особливий психологічний стан, що, впливає на естетичну свідомість, підготує танцюриста до правильного вибору манери поведінки і виконання танців.

Зрозуміло, що ціннісний аспект хореографії не обмежується формуванням смаку при виборі одягу. Велике значення мають рівень і зміст хореографічних елементів, що пропонує педагог учням, і його власний технічний рівень виконання. Педагог повинен увесь час тримати своє тіло в прекрасній спортивній формі, бути готовим у будь-який момент продемонструвати будь-який складний елемент. Йому необхідне постійне самотренування і досить високий рівень техніки, правильна мова, тому що саме він є тим прикладом, якого наслідують його учні.

Ціннісний аспект педагогічного процесу хореографії полягає у вихованні шанобливого ставлення до представників протилежної статі, у формуванні основ етикету, тому що позитивні стосунки партнера і партнерки в танці проєктуються на відносини між хлопцями та дівчатами в повсякденному житті.

На заняттях танцями хореограф повинен використовувати кращі зразки світової і вітчизняної музичної культури. Твори великих класиків не тільки допомагають створити потрібну атмосферу заняття, але і формують у дітей естетичний смак, здатність відрізнити дійсно прекрасний музичний твір від комерційного. При цьому важливо, щоб учитель давав можливість дітям вслухатися в характер мелодії, постарався пояснити взаємозв'язок музики та хореографічних елементів. Музика задає не тільки темпові, ритмічні, динамічні характеристики танцю, але й є основою його образного змісту.

Викладач хореографії має навчити дитину сприймати естетичний об'єкт, бачити і розуміти сутність і глибинний зміст художнього твору, передавати емоційний зміст побаченого. Повинен розвивати здатність аналізувати естетичні об'єкти: хореографічні рухи, ритмічні образи в музиці, вчити знаходити потрібний сценічний грим до танцю, вибирати костюм для виконання хореографічного номера; вчити давати обґрунтовану естетичну оцінку танцю: висловлювати власні думки щодо нього, оперувати епітетами, підбирати потрібні фразеологічні звороти; відображати рухами образний характер музики; передавати в міміці, позі, жестах різноманітну гаму почуттів (страх, радість, подив, сторожкість, захват, тривогу і т.д.).

Викладач хореографії має виховувати у дітей правильне ставлення до мистецтва, навчити його любити, глибоко відчувати художні твори. Тому він повинен ознайомлювати учнів із досягненнями вітчизняного та світового хореографічного мистецтва, що сприятиме вихованню їх естетичних почуттів [4].

У процесі навчання хореографічного мистецтва діти стають більш товариськими, енергійними, активними, веселими, отримують заряд позитивних емоцій. Танцювальне мистецтво виховує висококультурну особистість, що прагне дарувати людям радість і добро.

Хореографічне мистецтво виступає *засобом формування праксеологічного компонента художньо-естетичного досвіду майбутнього хореографа*.



Хореографічна діяльність розвиває танцюриста фізично, допомагає у вивченні координації рухів всіх частин тіла, вихованні техніки вірного дихання, опануванні танцювальними рухами та вправами. Приділяючи увагу техніці виконання рухів, хореограф повинен звертати увагу на їх точність, акуратність, грамотність, спритність, м'якість, плавність і пластичність, координацію, правильне співвідношення рук і ніг, поворота корпусу, голови, на рухливість суглобів, гнучкість хребта, вміння орієнтуватися в просторі.

Хореографічна діяльність сприяє творчим проявам дітей: вчить їх імпровізувати під знайому і незнайому музику на основі освоєних рухів, придумувати власні оригінальні «па», складати танцювальні композиції, знаходити неординарні рішення при створенні сценічного костюма, підтримувати бажання новацій у світовому оформленні концертних програм і виступів тощо.

Хореографічна діяльність навчає студентів не тільки правильно опановувати технікою виконання хореографічних рухів, але й привчає їх сміливо застосовувати отримані знання в самостійній діяльності при вирішенні поставлених задач (складанні танцювальних комбінацій, композицій, створенні сюжетних танців), вносячи елементи творчої новизни.

Заняття хореографією є ефективним засобом формування особистості майбутнього вчителя, тому що базуються на принципі гармонійного сполучення інтелектуального, духовного та фізичного розвитку. Усі ці компоненти взаємозалежні та взаємодіють у цілісності художньо-естетичному досвіді особистості майбутнього вчителя хореографії.

Вищезазначене висуває особливі вимоги до *професіограми майбутнього хореографа*. Професіоналізм хореографа обумовлюється широкою професійною ерудицією й умінням вільно викладати навчальний матеріал, умінням враховувати психологічні можливості учнів, володіти ситуацією та демократичністю спілкування з вихованцями, мати елегантний зовнішній вигляд, швидко реагувати на ситуацію, бути спритним, швидко і чітко формулювати конкретні цілі, щоб контролювати розуміння учнями навчального матеріалу.

Хореограф повинен високо оцінювати роль хореографічної освіти, пояснювати учням значення пластичної культури для формування гармонічно розвинутої особистості, оцінювати форми впливу танцювального мистецтва на людину, на формування її духовного світу. Збуджуючи інтерес учнів до хореографічного мистецтва, направляти їхню діяльність на освоєння цінностей хореографічного мистецтва, виховувати їхнє прагнення до прояву своїх емоційних вражень.

Підготовка хореографа у закладі вищої освіти спрямована на формування фахівця, який володіє системою психолого-педагогічних знань, який усвідомлює їх значення для організації навчального процесу з учнями різних освітніх установ, який прищеплює вихованцям любов і повагу до професії хореографа.

Викладач танцю повинен бути добре підготовлений у своїй спеціальній галузі – хореографії й одночасно одержувати сучасні знання з педагогіки відповідно до його професійної діяльності. Хореограф повинен постійно керувати розумовою діяльністю вихованців, а також прагнути до підвищення власного інтелектуального рівня [4].

Вчитель-хореограф повинен мати метою своєї педагогічної діяльності виховання всебічно розвинутої особистості, що гармонічно сполучає в собі духовне багатство, інтелект, моральну чистоту і фізичну досконалість. Тому хореограф повинен сформувати у своїх вихованців сприйнятливості до прекрасного в мистецтві та в житті й виробити в них здатність жити і діяти за законами краси. Хореограф повинен виховувати в дитині морально-вольові якості: вчити переборювати труднощі, завершувати розпочату справу, цілеспрямовано трудитися, об'єднуватися для загальної справи, допомагати один одному. Хореограф повинен прагнути виховати свідомість і самосвідомість учня, відповідальність, комунікабельність, чуйність до інших людей, увічливість, працьовитість, акуратність, доброту, увагу і т.д. Викладач хореографії має на професійному рівні забезпечити різнобічний розвиток і становлення особистості учня, створювати умови для повної реалізації його природних здібностей. Для реалізації цієї мети викладачу хореографії повинні бути притаманні: висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість, освіченість, вимогливість до себе та вихованців, здатність вести науково-дослідну роботу з проблем освіти. Викладач хореографії повинен володіти здібностями режисера-постановника, танцюриста, сценографа, музиканта, зберігати, пропагувати та розвивати народні традиції, спадщину видатних балетмейстерів минулого та сучасності, мати розвинену фантазію, здібність мислити хореографічними образами, мати виразне тіло, добре розвинену зорову пам'ять та увагу, організаційні здібності; вміти бачити та розвивати індивідуальність своїх учнів [1, с. 56].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Сформованість художньо-естетичного досвіду майбутнього хореографа дозволить йому повноцінно виконувати професійні функції: інформаційну, розвивальну, соціальну, оздоровчу, орієнтаційну, мобілізуючу і дослідницьку (гностичну). Інформаційна функція визначається глибоким і вільним володінням навчальним матеріалом, методами, прийомами, засобами і формами його трансляції, мистецтвом усного мовлення, володінням новими інформаційними технологіями, засобами контролю і організації зворотнього зв'язку з учнями. Розвиваюча функція забезпечує управління перцептивним, розумовим, емоційним, вольовим компонентами навчально-



пізнавальної діяльності учнів. Розвиваюча функція, відображаючи вікові особливості індивідуально-психічних характеристик студента, сприяє розвитку професійних здібностей майбутнього вчителя. Соціальна функція визначається тим, що танцювальні вправи, які підпорядковані загальному ритму, створюють духовну та психологічну єдність учасників танцю, вони є могутнім засобом об'єднання соціалізації людей. Оздоровча функція не тільки задовольняє рухову потребу людини, але й виконує корекційно-профілактичні, відновлюючі, а іноді й лікувальні функції. Орієнтаційна функція зумовлює зміст ціннісних орієнтацій учнів, їх активне ставлення до явищ і процесів дійсності, стійке бажання і уміння постійно вдосконалюватись в хореографічній діяльності. Мобілізує функція проявляється в діяльності хореографа як формування пізнавальної самостійності та соціальної активності учнів в процесі актуалізації знань та життєвого досвіду. Дослідницька функція надає роботі хореографа творчий, пошуковий характер, вмотивовуючи його до постійних технологічних інновацій. Перспективи подальших пошуків убачаємо в розробці практичних рекомендацій вдосконалення художньо-естетичного досвіду майбутнього хореографа в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів-хореографів у процесі постановки творчого проекту. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 4. С. 55–58.
2. Бикова О. Творча індивідуальність як основа розвитку творчих здібностей майбутніх учителів хореографії. *Проблема підготовки сучасного вчителя*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. ФОП Жовтий. 2015. Вип. 12. С.125-130.
3. Косяк В. Ритм як естетична характеристика спортивних рухів. *Матеріали першої республіканської конференції «Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні»*. Луцьк : Надстир'я, 1994. С. 341–342.
4. Сердюк Т.І. Професійна підготовка студентів-хореографів до майбутньої діяльності. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/3896/3420>
5. Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю : [програма курсу для студентів спеціальності 7.020202 «Хореографія», спеціалізація «Народна хореографія»] / [укл. В. О. Камін]. К : ДАКККіМ, 2003. 30 с.
6. Тригуб І. В., Тригуб С. В. Теорія і методика викладання класичного танцю : [комплексна програма за спеціальністю «Учитель хореографії»]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. 32 с.



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 821.161.2 -1.09

Юлія БІКТИМІРОВА

ПРИРОДА ПОЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ Є. ПЛУЖНИКА THE NATURE OF E. PLUZHNIK'S POETIC THINKING

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

У статті проаналізовано особливості поетологічних характеристик художнього світу поезії Є. Плужника на матеріалі ранніх віршів, збірок «Дні», «Рання осінь» та «Рівновага». Осмислено комплекс ознак, властивих художньому образу, таких як полісемантичність, багатовимірність, асоціативність, емоційність у їх взаємозумовленості. Об'єктом дослідження є поетична творчість Євгена Плужника, художньо-естетичні параметри поетики лірики Є. Плужника, стильова специфіка поетичного слова. Зосереджено увагу на джерелознавчій базі дослідження творчості, досліджено інтертекстуальність поезії з позиції наявності традиційних і новаторських рис творчості; художньо змодельовано особливості образного світу поетичного доробку митця.

Ключові слова: лірика, Євген Плужник, поетика, образний світ, інтертекстуальність, стиль, кольористика, синкретизм, метафоризація.

The article analyzes the peculiarities of the poetological characteristics of the artistic world of E. Pluzhnyk's poetry on the basis of early poems, collections "Days", "Early Autumn" and "Equilibrium". The complex of features inherent in the artistic image, such as polysemantics, multidimensionality, associativity, emotionality in their interdependence, is comprehended. The object of the study is the poetic work of Yevhen Pluzhnyk, artistic and aesthetic parameters of the poetics of Y. Pluzhnyk's lyrics, stylistic specificity of the poetic word. Attention is focused on the source base of the study of creativity, the intertextuality of poetry is investigated from the point of view of the presence of traditional and innovative features of creativity; the features of the figurative world of the poet's poetic work are artistically modeled.

Key words: lyrics, Yevhen Pluzhnyk, poetics, figurative world, intertextuality, style, color, syncretism, metaphorization.

Постановка проблеми. У сучасному літературознавстві період розвитку української літератури 20 – 30-х років ХХ ст. означувався різними поняттями: «Розстріляне Відродження», «романтика вітаїзму», «необароко» «неохатянство», «червоний ренесанс», «антиреалізм» та ін. Однак, незважаючи на термінологічні розбіжності, він був одним із найяскравіших і виявляв себе у широкому спектрі естетичних систем, художніх моделей світу, високому рівні осягнення життєвих реалій, розмаїтті стильових напрямів у модернізмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Євген Павлович Плужник (1898 – 1936) є визначним представником українського письменства періоду 20 – 30-х рр. ХХ ст., яке у своїй «блакитній» мрії зуміло відкрити нові горизонти художньої літератури, розширити можливості як проблемно-тематичні, так і на художньому рівнях. Творчість письменників того часу, як «фанатів-мрійників» М. Хвильового, Ю. Яновського, М. Куліша, О. Довженка, так і «інтелектуалів-скептиків» В. Підмогильного, Т. Осьмачки, Є. Плужника, В. Домонтовича, або ж «поміркованих» М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмари, В. Свідзінського неоднозначно сприймалась як критиками, так і пересічними читачами. Інколи не занадто заідеологізовані, вони вражали глибиною власного авторського «я», яке за внутрішнім навантаженням глибоко контрастувало із масовими радянськими настроями і гаслами, тим самим вони творили нову літературу і водночас свідомо робили крок у невідворотність катарсису тодішньої епохи [4, с. 6].

Творчість Євгена Плужника базувалася на досягненнях вітчизняної та європейської літературної традиції. Поет органічно поєднав у собі класичну традицію з модерними шуканнями, зокрема експресіонізму й імпресіонізму. Обираючи для себе напрямок, в якому буде працювати, він вважав за потрібне не повторювати її, а відштовхуватись від неї.

Творчий доробок митця в українській літературі досліджували Ганна Токмань, яка звертала увагу на екзистенційні проблеми поезій Є. Плужника, відзначаючи, що у ліриці митця відчутні перегуки з «філософією серця» П. Юркевича, антропологічною теорією М. Шеллера, елементами філософських систем М. Гайдеггера, С. К'єркегора, Г. Марселя, С. Франка, К. Ясперса [4, с. 9]; М. Жулинський аналізує інтимну



лірику поета, а також творчість митця стала предметом досліджень Мельника В., Плахотнік Н., Тайги М., Ткачука М., Череватенка Л., проте проблема буття особистості у ліриці поета потребує детального аналізу.

Дослідники акцентують увагу на модерністських мотивах лірики Є. Плужника (професор М. Моклиця) [1, с. 29-30], звертаються до тлумачення філософських діалогів поета із сучасниками-однодумцями (науковець С. Луцій) [7, с. 400-409], аналізують мотиви лірики (вчені В.Квітка, Ю.Ковалів, І. Хоцянівська) [12, с. 634-647], розглядають стилістичне наповнення Плужниківських кольорообразів (дослідниця Т.Солодовник) [12, с. 139-218], визначають просторові координати концепту «земля» у ліриці та виокремлюють його онтологічні елементи (Л. Дружинович) [12, с. 116-123], характеризують поезію з історичного контексту, надаючи характеристику стилю поета як неореалістичному (Ю. Ковалів) [12, с. 108-112], неоромантичному (М. Ільницький) [12, с. 69-82], вивчається поетичне мислення поета через розкриття образу ліричного героя (Г. Калантаєвська) [12, с. 217-231], глибше досліджується історико-біографічний аспект, образотворчі засоби (В. Гончарук) [12, с. 89-96], суб'єктно-об'єктна сфера лірики митця, роль автора та ліричного героя в моделюванні картини світу, функція інтродієгетичного оповідача (М. Ткачук) [12, с. 111-132] та ін.

Дослідниця творчості митця Г. Токмань досконало вивчає відображення у художній рецепції лірики Є. Плужника біблійних, екзистенційних та віталістичних мотивів. Осібну увагу заслуговує у дослідження розкриття феномену кордоцентризму, філософії серця у поетичному доробку митця інтимна лірика поета розглядається з позиції її філософської наповненості та оригінальності. Окремо розглядається філософське наповнення поезій і збірок, досліджуються версифікаційні можливості лірики та роль поета в саморозвитку мистецтва першої третини ХХ ст. Новим у вивченні творчості митця є інтерпретація Плужникової лірики з позиції екзистенціальногерменевтичної методології [11, с. 63-65].

Мета статті – осмислити комплекс сутнісних рис, властивих художньому образу в поезії Є. Плужника, з'ясувати механізм взаємодії цих ознак.

Об'єкт дослідження – поезія Є. Плужника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глибинний аналіз поезії митця в контексті загальноєвропейському та світовому знаходимо в монографії науковця М. Кодака [9, с. 244-256]. На його думку, основний акцент робить письменник на образі землі, який є полісемантичний, і водночас скомбінований із іншим магістральним образом – смертю: «Від умоглядного сподівання нової землі (нових днів!) до орудного її перетворення – цю дистанцію поет пройшов через видовища смертей» [9, с. 244-256]. Інший образ, який характеризує літературознавець – образ тиші у поезії.

Є. Плужник поєднав у своїх творах цілеспрямованість характеру і зосередженість на внутрішній природі явищ, почуттів. Він змальовував «великим планом» світ людської душі, її реагування на драматизм часу. Це визначило характер його художніх шукань. Індивідуалізм поета, вважає М. Ткачук, виявлявся не як норма поведінки, утвердження самодостатньої цінності людського життя в епоху, коли воно так мало важило, а як філософський принцип [6, с. 6-19].

Збірки поета відбивають його тяжіння до філософії екзистенціалізму, що почала формуватись у Європі на початку ХХ ст. Перша збірка «Дні» засвідчила, що за своїм стилем і художнім мисленням Є. Плужник – поет-екзистенціаліст. Вона була відгуком на події 1917-1920 рр., але поет на перше місце поставив не класові чи політичні проблеми, а ідею абсолютної цінності людського життя, несхитний протест проти жорстокості й безглузлого розливу людської крові. Сила Плужника-екзистенціаліста – гуманізм, стоїцизм, увага до інтенсивного духовного життя людини, у порушенні важливих і хвилюючих проблем буття людини ХХ ст. Лірика поета відбивала настрої доби, змальовуючи трагізм, сенс буття особистості в жорсткому світі катастроф, революції та братовбивчих воєн. Митця непокоїла доля людини, адже для Плужника як митця-екзистенціаліста світ позначений людськими стражданнями, болями, невинними смертями. У центрі його ліричних мініатюр – картини розстрілів, безжально обірваного молодого життя, трагічна доля людини, безглузда ситуація, коли брат убиває брата.

Є. Плужник займав помітне місце в українському письменстві 20–30-х рр. ХХ ст. У художньому доробку митця – збірки поезій «Дні» (1926), «Рання осінь» (1927), «Рівновага» (1933, опублікована 1945 р. В. Державиним уже після смерті автора), роман «Недуга» (1928), п'єси «Професор Сухораб» (1928), «У дворі на передмісті» (1929). Письменник займався також перекладацькою діяльністю (проза М. Гоголя, А. Чехова, М. Горького, А. Шолохова), упорядкуванням та редагуванням збірників антологічного характеру. Значний внесок поета і в українську лексикографію: у співавторстві з В. Підмогильним Є. Плужник уклав словник «Фразеологія ділової мови» (1927). Творчість Є. Плужника активно привертає увагу вчених-філологів, філософів та істориків. Різні аспекти творчості митця ставали об'єктами наукових пошуків і розвідок, існує також проблема визначення місця Плужникової поезії в полі різних мистецьких напрямів. Зокрема, В. Державин, Я. Славутич вважають Є. Плужника майстром імпресіоністичної поезії. Л. Новиченко трактує стиль митця як романтичний, Ю. Ковалів – неореалістичний, а М. Моклиця вбачає багато спільних рис поезики Є. Плужника із київськими неокласиками та російськими акмеїстами. Ж. Ящук характеризує особливості екзистенціальної художності поета у рідній філософії екзистенціалізму поет



нехтує конкретним на користь узагальнення. Екзистенціалістська поезія Є. Плужника була лірикою болу, душевного крику й будувалась на поетиці «короткого удару» (М. Рильський), щоб такими емоційно різючими образами передати жахливу руїну України [12, с. 139-218].

Поєднавши філософські роздуми з глибокими психологічними одкровеннями, поет порушував складні проблеми буття: життя і смерті, невлаштованості людини у світі, трагізм її існування, жертвності в ім'я майбутнього. Саме такими мотивами пройняті медитації «І вийшов на поле, а поле — мертве...», «Там, де полягли вони за волю», «Люблю в уяві декілька сторінок» та ін.

У медитації «... І ось ляжу — родючий гній» ліричний герой роздумує над проблемами буття, над місцем у сьогоденні й поступі історії народу. Герой готовий на самопожертву, впасти родючим ферментом на «скривавлений переліг», йти зі своїм часом у ногу, аби збагнути його заповіді:

...І ось ляжу – родючий гній –
На скривавлений переліг...
Благословенне еси, часе мій!
Навчи мене заповітів своїх! [2, с. 55-62]

Водночас ліричний герой полемізує з безжалісним і кривавим часом, який знецінює життя людини, перетворюючи її в гній:

Благословенне еси, часе мій!
О жорстокий! І весь в крові!
Це нічого, що я мов гній
Під посіви твої нові! [2, с. 55-62]

Жанр медитації відзначається внутрішньою конфліктністю, незгодою ліричного героя з поверховими поглядами на роль поета в суспільстві та його місця в історії та духовному бутті народу, тому проблема людини і природи, космосу наповнюється філософським змістом. Його герой перед обличчям невмирущої природи порушує вічні питання про смисл буття людини, що завжди були у центрі філософської поезії.

У поезії «Вчись у природі творчого спокою» поетично співвідносяться два начала буття: людина і природа. Вони й споріднені, але пов'язані двояко: прямо — від природи до людини, обернено – від людини до природи. Ці зв'язки є символічними та духовними. Поет вірить у цілющу силу й розум природи, тому що в ній немає манівців, які перестрівають людину на шляхах пошуків істини:

Вчись у природі творчого спокою
У дні вересневі. Мудро на землі,
Як від озер, порослих осокою,
Кудись на південь лунуть журавлі [3, с. 143-146].

Варто зазначити, що поет зображує у своїх віршах як реальне життя, так і втечу від реальності. Це дві можливості творчого самовираження (суто індивідуальні), причому вони часто поєднуються в одному творі. В екзистенційно-естетичних творах залишаються психологічні стани героя: той, що досягнув себе; той, що хоче досягнути себе, і той, що втрачає себе. Поетів філософський роздум завжди поєднує протилежності – духу і пориву, миттєвого і непромінального, загадки і розгадки, єдності і відчуженості, життя і смерті:

Щоб у смузі днів сірених і нудній
Часів нових початок розпізнати –
Коли в розлогах світових ланів
Почне життя своє минуле жати! («Канів») [3, с. 143-146].

Кульмінація у віршах екзистенційно-художнього методу – невідворотність вічного конфлікту, конфлікту, в рамках якого і буде встановлено авторську "рівновагу". Ця рівновага дає екзистенційному, ліричному герою трансцендентну волю, волю в контексті власної нікчемності, волю, майже ідентичну спокою [3]. Спокій або процес його набуття – суттєвий елемент екзистенційної естетики, який виступає як мета справжнього існування:

Нехай буде воля твоя,
Часе мій,
На землі натомленій цій!
Комашинка маленька я
На твоїй байдужій руці... («Галілей») [3, с. 143-146].

Екзистенційність свободи в поезії Є. Плужника полягає в тому, що проблема вибору приводить їх до переживання ситуації, яка має певні межі (в екзистенційній філософії це називається "буттям для смерті"). Автор, звертаючись до дій, приймає на себе провину за відкидання нескінченності, одночасно синтезуючи кінцевий результат. На думку Н.Плахотнік, одним із повторюваних концептів у ліриці Є. Плужника є «позиція знаходження героя на межі двох реальностей»: «Бо виріс я на межах двох світів», «на грані двох світів, на межі двох епох», «Я, що схилив покірне і бліде // Своє лице у двох віків на грані!» [1, с. 9]. Як відзначає дослідниця, «концепт тривання на межі двох реальностей має широкий спектр понять у випадку саме цього поета – від темпоральних (народився на межі тисячоліть – у 1898 році), географічно-просторових



(Кантемирівка (Росія) – Полтавщина, Псла (Україна)), соціально-політичних (розквіт українізації – голодомор 33-го) до містично-езотеричних (тонка грань у творчих особистостях між видимою земною реальністю і невидимим духовним світом)» [3, с. 143-146].

Природа у поезії Є. Плузника стає невільним спостерігачем змін у людському суспільстві. В описах стосунків природи і людини відчуються мотиви античної концепції «трагічного оптимізму», коли в результаті споглядальної позиції вищих сил людина змушена самотійно рятувати своє буття, адже суспільство приречене на загибель, тому що суспільство не продукує життя, а природа, в свою чергу, є байдужою до долі окремої людини, якщо ж знаходиться людина, яка активно реагує на злочини соціуму, то й вона має доживати нудне і обезбарвлене життя в очікуванні неминучого порятунку – смерті. В своїх поезіях митець інтерпретує античний мотив – життя людини сповнене страждань, а її смерть є невинуватою і банальною, такою, яка відбувається неприродно, а природа є байдужою у своїй красі до страждань людини, як наприклад, земля, яка, як вважає М. Кодак, «несе ту ж саму думку про час, про «тепер», яке все ще залишається байдужим до того, що поглинула земля, «від крові руда»: «тоді, – Приліпили його до стовпа...» – «А тепер там зійшов полин» [64, 38]. У збірці «Дні» ця тенденція простежується у поезіях «Уночі його вели на розстріл», «Сідало сонце», «Впало – ставай до стінки!», «А він молодий-молодий...» та ін.

У аналогічному ракурсі поет вживає назву повісті «Краса і сила» В. Винниченка: «Прийшла баба, проголосила... / Невеличка дірка поміж ребер... / Ну, звичайно, – краса і сила! / Marche fune ў bre! [5, с. 27-33]. Відсилка до назви свідчить про наявність катастрофізму ситуації, а її символічний зміст наповнюється новим значенням: смерть має свою «красу», яку приносить «сила». Іронічність тексту підсилюється в Є. Плузника за рахунок градаційного характеру строфи і контрасту, цитата має форму роздуму ліричного героя, а її змістове наповнення набуває скептичного звучання» [5, с. 27-33].

«Своєрідне художнє навантаження в поезії Плузника мають образи літературних творів: «І зникнуть з творів славлені Лаури, / Пташки, зітхання, зорі і етер...» [5, с. 27-33], «І тільки де-не-де серед кротів / Довговолосі скніли Дон-Кіхоти!» [5, с. 27-33]. На нашу думку, введення в художній текст образів літературних творів допомагає Є. Плузнику вибудувати новий зміст власної поезії, при цьому на рівні образності фіксуємо вживання множини замість однини (художній засіб – ономазія): Лаури, Дон-Кіхоти. Так, апелювання митця до «вічних образів» не випадкове. Принагідно зазначимо, що Дон-Кіхот – образ нестримного духу – інтерпретується М. Хвильовим, П. Тичиною, М. Бажаном. Це засвідчує перегук літературних епох і творчих постатей» [5, с. 27-33].

«Трансформуючи чужий художній досвід, Є. Плузник йде на запозичення, які в нього мають характер ремінісценції, своєрідного відштовхування від відомого зразка заради нового художнього результату. За змістовим принципом, ремінісценції Плузника можна узагальнити до таких різновидів: фольклорні, міфологічні, мистецькі, філософські. Так, фольклорні(казкові) ремінісценції дуже виразні: «Хіба що діти бувши, ми живем В країні добрих фей і мудрих гномів, А літ дійшовши, знайшовши смак у бромі, Йдемо за фактами й календарем» [5, с. 27-33]. Наразі на змістовому рівні маємо відсилання нашої пам'яті до казки, зокрема до образу країни «добрих фей і мудрих гномів». Зазначимо, що ремінісценція поглиблює протиставлення, яке лежить в основі строфи («діти бувши» – «літ дійшовши»). Оскільки казка – світова літературна традиція, то прослідковуємо тут натяк на «чужу казку». Філософськи наповнена змістовно поетична згадка про арабську казку «Тисяча і одна ніч»: «Бо ось виразно відчуваю сам – / В полоні цегли і трамвайних ліній, – / Що я чужий вашим волошкам синім, / Вашим світанкам, вітрові й вівсам, / В ту саму міру, як і тим часам, / Що мов раби, лягли до ніг машині, / Що їм відкрився крамарський Сезам / Під брязкіт куль, карбованців й аршинів» [8, с. 13]. Ця ремінісценція викликає у нашому сприйнятті внутрішню співвіднесеність тексту Є. Плузника із відомою арабською казкою, в якій заклинанням «Сезам, відчинись!» можна було здійснити будь-яке бажання, а у наведеному уривку ремінісценція виконує функцію контрастності, з метою увиразнення висловленого» [8, с. 16]. Окрім фольклорних текст Плузникової поезії наповнений й міфологічними ремінісценціями. «Так, уривок «І ще не раз по золотій стерні / Народних спогадів – прихильні Лари – / Перейдуть предки дужі і смутні: / Варяги, скити, половці й татари...» [8, с. 17] сприймається у контексті розуміння поняття «Лари». За віруванням стародавніх римлян, це богипокровителі домівки. На формальному рівні ремінісценція виступає вставною конструкцією, це посилює увагу до неї і водночас такий характер ремінісценції впливає на особливу розповідну інтонацію строфи.

Своєрідність художнього світу Є. Плузника, його стиль, поетику, творчу манеру формують образи-домінанти. Зауважмо, що мислення митця виразно позначене індивідуальністю. З'ясування образної пластики Є. Плузника передбачає витлумачення самого поняття образ (образність).

На думку Л. Дружинович, «образи для письменника – не дзеркальне відображення, не фотографія. Плузник має талант мислити значно ширше. Кожен конкретний образ у його творчості, поетичній передусім, – це зовнішній світ, що потрапив у «призму» свідомості» [10, с. 13]. «Система образів, їх порядок та взаємозв'язок створюють естетичне поле в уяві читача. Це естетичне поле постає через слова-



домінанти, навколо яких об'єднуються інші образи. Поезія Є. Плужника обернена до глибин буття, тому одними із визначальних ключових образів є життя-смерть (як бінарна опозиція). Прикладом, де ці категорії протиставляються, є такі рядки: «Мертвий я. Це добре, ясно відаю. Та і як, скажи, себе обдуриш! А проте живу. Журюсь, обідаю... О, – болить мені, єдина! Чуєш?» [8, с. 13].

Протиставлення життя і смерті у поезії універсалізується через зображення циклічності людського існування: «Є острови, яких нема й на мапі, / Країни є, незнані дотепер... / Ще можна дні свої віддати канапі, – / Жив-проживав такий-то і помер...» [8, с. 13]; «Але ж ти усіх рівняєш, плито, / Написом різьбярського пера: / Народився був N. N. тоді-то / І тоді-то вмер... et caetera ...» [8, с. 13]. Рядки поезій свідчать, що у контексті буттєвої проблематики контрастні образи набувають філософсько-поетичного узагальнення.

Глибинний філософський підтекст має образ-домінанта душа. У цьому понятті нерозривно переплелися фізичні та духовні начала. Так, душа – самостійна як авторський двійник, і разом з тим є прикладом єднання суб'єктивного «я» і духовних начал. Є. Плужник розширює діапазон осмислення цього образу.

Водночас у поезії Є. Плужника немає такого органічного злиття і возз'єднання з природою, як у Б.-І. Антонича, він «не росте» разом із травою, це швидше данина певному часові у житті, коли він знаходиться разом із природою: «Така відміна, зрештою, мала: / Колишні мрії досвід заступає. / Так дерева, віддівши навесні, / Тільки на те годують соком віти, / Щоб в дні серпневі, теплі та ясні, / Упав на землю овоч соковитий» [8, с. 13]. Є. Плужник у спогляданні над навколишнім світом знаходить свій спокій, свою гармонію, водночас він не стає «природою», її складовою частинкою, він поєднує у житті свій власний простір із навколишнім середовищем. Тиша передбачає існування спокою. Для Є. Плужника спокій – ознака духовного самовиразу. Митець висловлює прохання: «Хоч би вже спокій мені засяв...» [8, с. 13]. Прагнення це має на меті перехід до іншого – стану небуття: «Як непомітно ближчає та грань, / Що жде за нею прикінцевий спокій!» [8, с. 15]. Спокій, як об'єктивно існуюча реальність вабить митця. Адже такий спокій «не має нічого спільного із заспокоєністю, пасивністю» (як справедливо вважає Л.Скирда) [8, с. 14]. Навпаки – це активність, бо це процес взаємопереходу людських станів. На думку дослідниці, спокій Плужника – це ключ до розуміння цілого шару цікавих нюансів його світобачення і світорозуміння [8, с. 11]. Образ тиші у поезії Є. Плужника не має асоціюватися із бездіяльністю і безтурботністю життя. На думку М. Кодака, «вона – не вакуум, не деїдеологізуюче розрідження суспільної свідомості, духовної атмосфери часу. Це – передумова споглядання істини, неслухання життя в його порухах і потаємних процесах, які не просто розгледіти за масо видимими і плакатнопоказними проявами «днів». Але тільки передумова. Реальним фактором вона стає для серця, «навченого» тишини – оснащеного культурою продуктивної рефлексії, вмінням заповнити «тишину» голосами часу» [8, с. 17]. В тиші ліричний герой вчиться аналізувати життя, його «споглядати», шукає своє внутрішнє «я» і водночас дослухається до Всесвіту, його проблем. Образний світ поезії Є. Плужника нерідко визначається номінативно. Як приклад – збірки «Дні» та «Рання осінь». Вже у назвах поет чітко фіксує наявність найпоширеніших поетичних образів у його поетичному світі – днів і осені. Назви для збірок Є. Плужника вдало підібрані – вони відображають ідейну концепцію кожної поезії, і водночас скристалізують у єдине смислове ядро звучання кожної збірки. Наприклад, щодо збірки «Дні», то літературознавець М. Кодак вважає, що «заголовний образ-поняття «дні», якщо простежити за його семантикою з твору в твір, має досить різноманітну змістовність. Спектр його значень покликаний відбити здраMATизоване сприйняття історії в її змінах, у співвідношенні соціально-психологічної характерності цих змін з людиною. Об'ємний, стереоскопічний зміст цього поняття постає тільки у зіставленні всього спектру значень» [8, с. 17].

Домінуючою проблемою у поезії Є. Плужника є проблема вибору і свободи, а точніше можливість їх досягнення. Усвідомлюючи свою самотність і відчуженість, ліричний герой ні в якому разі не абсолютизує ідею відчуженості й неможливості будь-якого розуміння, а швидше, навпаки, говорить про моральну відповідальність людини, не припускаючи при цьому панування надсуб'єктивних ідеалів і цінностей.

Отже, у своїй творчості Є. Плужник звертався до філософії екзистенціалізму. Поет висвітлював аспекти екзистенційної проблеми свободи, вибору, буття і смерті; велику увагу приділяв духовному життю особистості, співвідносив два начала буття: людина і природа. А також митець роздумує над роллю поета та місцем людини в суспільстві. Автор самостійно конструює власну модель світу, що характеризується безапеляційністю моральних тверджень, народженням образу з ідеї.

Висновки. Є. Плужник – яскравий представник поетичного світу 20-х рр. ХХ ст., у творчості якого представлено найактуальніші тенденції буремних років становлення української літератури у перших десятиріччях ХХ ст. Тому не є дивним, що постать цього видатного митця є предметом творчих зацікавлень багатьох літературознавців як того часу, так і наших сучасників. Оцінку унікальності і цілісності життя і творчості чимало дослідників розглядали в різних аспектах – біографічному, проблемно-тематичному, структурному, стилістичному тощо. Аналіз їх внеску у дослідження творчості митця дав змогу упорядкувати теоретичні та художні джерела дослідження, проаналізувати ступінь вивченості проблеми, охарактеризувати роль митця в українській літературі, розглянути дискусійні питання щодо стильової кваліфікації окремих творів і творчої манери загалом.



Прояви інтертекстуальності лірики виражаються у декількох формах. Найпоширеніший серед них – пряме чи непряме цитування, яке здійснює у творі письменник, щоб підтвердити своїми словами або заперечити позицію автора-попередника з дотриманням усіх особливостей чужого висловлення та з посиланням на джерело.

Окрім цитат, інтертекстуальний характер лірики Є. Плужника сформований численними ремінісценціями з поезій світової та української літератури різних періодів історичного розвитку.

Образний світ поезії Є. Плужника – поліфункціональний і багатозначенневий. Він суголосний тогочасним літературним тенденціям і водночас містить яскраві зразки авторської творчої індивідуальності. Кожен образ, яким оперує письменник переосмислений крізь призму власного письменницького «я», він стає частиною його внутрішньої свідомості.

Для Є. Плужника душа – самостійна як авторський двійник, і разом з тим є прикладом єднання суб'єктивного «я» і духовних начал, чим митець розширює діапазон осмислення цього образу. Звернення до домінуючих образів сприяє читача заглибитися у підтекст, осмислити зміст твору з різних аспектів. Саме тому з цієї точки зору найбільш якісними рисами творчості Є. Плужника-лірика стають поліаспектність та поліфункціональність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абліцов В. «Ах, про майбутнє все я переслухав, а про минуле все перечитав!»: До 100-річчя від дня народження Євгена Плужника. *Українська культура*. 1998. № 11–12. С. 29–30.
2. Аврахова Л. Метафора як творчий феномен. *Радянське літературознавство*. 1985. № 4. С. 55–2.
3. Білічак О. Особливості представлення образу-домінанта «життя – смерть» в ліриці Є. Плужника. *Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, 07–08 квітня 2016 р.; Київ, 2016. С. 143–146.
4. Білічак О. Ремінісцентна природа поетичної творчості Плужника. *Актуальні питання розвитку філологічних наук у XXI столітті. Міжнародна науково-практична конференція, 22 – 23 березня 2019*. Одеса. 2019. С. 6–9.
5. Білічак О. Своєрідність метафоричної образності поезії Євгена Плужника. *Держава та регіони. Серія «Гуманітарні науки»*. Запоріжжя, 2018. Вип. 1. С. 27–33.
6. Білічак О. Цитата як засіб вираження інтертекстуальності в ліриці Євгена Плужника. *Мова та культура: сучасні аспекти співвідношення. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, 24–25 листопада 2017. Київ, 2017. С. 6–19.
7. Неборак В. Світ, народжений від пострілів: особистість, соціум, природа. *Українські літературні школи та групи 60 – 90-х рр.. XX ст.: Антологія вибраної поезії та есеїстики / упоряд.*, автор вступ. слова, біобібліограф. відомостей та прим. В. Габор. Львів : ЛА «Піраміда», 2009. С. 400–409.
8. Плахотнік Н. П. Профетичні мотиви в українській поезії XX ст. (В. Свідзінський, Є. Плужник, Є. Маланюк, В. Стус). *Авторыф. ... канд. філол. наук за спеціальністю 10.01.01 – українська література*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2005. 18 с.
9. Плужник Євген. *Лаврінко Ю. А. Розстріляне відродження: Антологія 1917-1933: Поезія – проза – драма – есеї / Підгот. тексту, фахове редагування і передм. проф. Наєнка М.* Київ : Вид. центр «Просвіта», 2001. С. 244–256.
10. Ткачук М. П. Курс лекцій для студентів філологічного факультету зі спеціальності українська мова та література. Відродження української літератури 20-х років XX століття. Євген Плужник (1898-1936). URL: www.tsru.edu.ua/subjects/833/ist_lit/lec.htm.
11. Токмань Г. Чи знав Євген Плужник, що він екзистенціаліст? *Слово і час*. 1999. №4–5. с. 63–65.

УДК-811.11

Тимофій ВАШЕКА

ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЧАСУ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

Стаття присвячена аналізу підходів до вивчення та викладання граматичних структур, спрямованих на вираження майбутнього часу в англійській мові, у підручниках для старших школярів. Розглянуто різноманітні методи та прийоми, які використовуються для оволодіння цим аспектом мови, зокрема акцентується увага на синтаксичних конструкціях, вживанні допоміжних дієслів, а також інших граматичних засобах, що визначають майбутній час.

Ключові слова: граматичні засоби, майбутній час, англійська мова, синтаксичні конструкції, старші школярі.

Постановка проблеми. Проблема, яку ставить перед собою ця стаття, полягає в необхідності вивчення та вдосконалення методів викладання граматичних структур, спрямованих на вираження майбутнього часу в англійській мові, у підручниках для учнів 10-11 класів. Наприклад, які підходи використовуються в існуючих навчальних матеріалах, як їхня ефективність оцінюється та як можна поліпшити цей процес для забезпечення кращого розуміння та використання граматичних структур майбутнього часу старшими школярами.



Мета статті. Мета цієї статті полягає у встановленні особливостей викладання граматичних структур, які виражають майбутній час в англійській мові, у підручниках для учнів 10-11 класів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Усучасній англійській мові проблема вживання майбутнього часу постає досить гостро, адже наразі існує багато засобів передачі майбутнього часу за допомогою інших граматичних часів та способів. Використання варіативних засобів вираження майбутнього часу без прямої вказівки на час, зумовлює неправильне вживання часів, або неправильну передачу сенсу висловлювання, що породжує непорозуміння серед мовців.

Усучасній англійській мові існують традиційне розуміння майбутнього часу, яке можна назвати класичним, та теоретичні альтернативні теорії. Професор Кверк К. виділяє в англійській мові тільки дві вищо-часові форми - теперішній і минулий час (тобто, на його погляд, англійська в цьому питанні нагадує німецьку). Данський вчений-лінгвіст Отто Есперсен заперечує існування майбутнього часу в сучасній англійській мові на підставі того, що так звані допоміжні дієслова, що вказують на майбутній час *shall* і *will* насправді є модальними дієсловами [4, с. 284].

Можемо прослідкувати, що незважаючи на близькість з традиційною формою передачі майбутнього часу, в реченнях зосереджується увага не на питанні часу, а швидше на спрямованості дії від наміру виконання, де може матися на увазі відведений на це часовий проміжок.

Дієслово *will* як модальне служить для вираження волі, бажання або наміру. У наступному реченні ми бачимо, що передано не лише час, а і намір.

We will wait a few minutes, Jane. [6, с. 26].

Далі ж ми бачимо, як в реченні передається більше небажання виконувати дію або заборона, ніж констатація факту в певному часовому проміжку.

You will not speak to him on any pretext! [6, с. 31].

Подібним чином відбувається і з дієсловами *should* і *would*. Дієслово *should*, будучи модальним висловлює моральний обов'язок, пораду або рекомендацію:

You should see old Ossenburger [6, с. 124].

Також дієслово *should* вживається в риторичних питаннях з питальним словом «*why*» для вираження подиву, сильного подиву, обурення:

How the hell should I know? [9, с. 72].

Модальне дієслово *would* застосовується за тим же принципом, що і *will* але в основному в підрядних додаткових реченнях, де дієслово-присудок вжите в минулому часі:

Bessie said she was sure you would not refuse [6, с. 65].

Допоміжні дієслова майбутнього часу в традиційному розумінні відповідають наступним характеристикам модального дієслова: вживаються в поєднанні з інфінітивом іншого дієслова і висловлюють можливість, необхідність, ймовірність, дозвіл, заборону або можливість виконання дії. Все це підкреслюється вищенаведеними прикладами.

Для вираження певного часу можуть застосовуватися засоби, притаманні іншим часовим формам. А саме, форми теперішнього часу англійської мови можуть висловлювати значення властиві формами майбутнього і минулого часів. При цьому велику роль грають ситуація і контекст. Незважаючи на це, в класичних способах використання майбутнього часу зазвичай є пряма вказівка на час.

Можна зробити висновок, що майбутній час переданий лише за допомогою однієї граматичної структури, в англійській мові існують різні аспекти його передачі залежно від характеру перебігу дії та пов'язаних із цією дією обставин.

Досить гостро постає питання щодо існування майбутнього часу в системі часів загалом. Для вираження майбутнього часу в англійській мові використовуються допоміжні дієслова *shall* і *will* до яких додається основне дієслово у формі інфінітива без частки *to*, але ці допоміжні дієслова насправді є модальними дієсловами, і висловлюють наказ, прохання, обіцянку, попередження, загрозу, застереження.

Навчальні програми зазвичай вимагають вивчення основних способів виразів майбутнього часу, таких як використання "*will*" та "*going to*," а також *Present Continuous* для майбутніх планів.

Підручник Буренко В. містить достатньо матеріалів для практики. Ось декілька прикладів тем, в яких використовується майбутній час [1]:

1. Unit 2. «*Career Prospects*» зосереджується на майбутньому кар'єри студентів, де вони практикують відповідні структури мови.

2. У Unit 3. «*Achievements and Discoveries*» використовуються структури майбутнього часу при обговоренні майбутніх винаходів та наукових досягнень.

3. Unit 5. «*Environment and People*» також включає вправи на майбутній час, особливо при обговоренні майбутніх проблем та можливих рішень збереження навколишнього середовища.

Також варто зазначити, що у підручнику наявні вправи для самостійного та парного роботи, завдання для аудіювання, говоріння, читання та письма, а також граматичні та лексичні вправи.



Проблема наявності вправ на майбутні часи часто стає актуальною для вчителів та учнів. Це зумовлено тим, що правильне вживання граматичних форм майбутнього часу є важливим елементом вивчення англійської мови.

При аналізі даного аспекту, можна сказати, що в підручнику Карп'юк О.Д. знаходиться відповідне з'ясування майбутніх часів у розділі «Граматика». Там освітлено всі ключові форми майбутніх часів – SimpleFuture, FutureContinuous, FuturePerfect, FuturePerfectContinuous[2].

Кожен з цих часів розглядається окремо, з поясненням основних правил формування та вживання, приведенням прикладів речень на англійській мові. Також містяться вправи на формування та перевірку розуміння цих часів, що робить матеріал більш наочним та доступним для засвоєння. Наприкінці розділу надається один узагальнюючий тест на всі форми часу. Тому, підручник Карп'юк О.Д. можна вважати досить ефективним посібником для вивчення майбутніх часів в англійській мові

Аналізуючи ще один підручник з англійської мови для 11 класу [3] автора Кучми М.О.(видання 2019 року), можна виявити ряд ключових характеристик.

Книга поділена на різні розділи, кожен із яких фокусується на визначеній темі. Це сприяє легкому переходу від однієї теми до іншої і допомагає зорієнтуватися у великому обсязі матеріалу. Підручник включає багато ілюстрацій, що допомагає учням краще зрозуміти та запам'ятати матеріал. В Unit3 «MassMedia» зосереджується на відмінностях FutureSimple, ConditionalSentences та PassiveVoice[3].

Популярний серійний підручник для вивчення англійської мови «Headway» [8] від John та LizSoars розроблений так, щоб покрити всі аспекти мовного навчання, включаючи граматику, лексику, вимову і навички спілкування. Щодо майбутніх часів, підручник зазвичай пропонує наступне[8]: теоретичний матеріал: Обговорення різниці між різними майбутніми часами, наприклад, між "will" та "be going to", вправи (завдання на заповнення прогалін, переформулювання речень, відповіді на питання тощо), діалоги та текстові матеріали (це допомагає студентам побачити, як майбутні часи використовуються в реальних ситуаціях), аудіо- та відеоматеріали (ці матеріали зазвичай супроводжують підручник і допомагають студентам покращити навички аудіювання, одночасно вивчаючи граматику)[8].

«English Grammar in Use» [7] від видавництва Cambridge University Press є однією з найбільш популярних та широко використовуваних книг для вивчення граматики англійської мови. Автором цієї книги є Raymond Murphy. Короткий аналіз того, як «English Grammar in Use» підходить до вивчення майбутніх часів[7]:

1. Структурований підхід: Кожен розділ або юніт зосереджений на конкретному граматичному правилі. Щодо майбутніх часів, книга розглядає різні форми та їх використання в різних контекстах.
2. Пояснення: На лівій сторінці кожного розділу наведено пояснення з прикладами. Пояснення короткі, лаконічні та зрозумілі.
3. Практичні вправи: На правій сторінці кожного розділу розташовані вправи, які дозволяють учням практикуватися в тому, що вони щойно вивчили.
4. Майбутні часи: Книга розглядає різні аспекти майбутніх часів, такі як використання "will" та "be going to", майбутній тривалий, майбутній досконалий тощо.
5. Контекст: В книзі також є розділи, які пояснюють, коли використовувати певний майбутній час в залежності від контексту розмови або тексту[7].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, після дослідження особливостей майбутнього часу, способів та засобів його вираження в англійській мові можна зробити такі висновки:

Англійська мова має різні способи вираження майбутнього часу, такі як використання "will", "be going to", PresentContinuous, PresentSimple з майбутнім значенням, модальних дієслів та інших конструкцій. Ця різноманітність дає можливість точніше передавати намір, плани та спонтанні рішення.

"Will" використовується для вираження спонтанних рішень, обіцянок, прогнозів, тоді як "be going to" вказує на плановані події, засновані на певних доказах або намірах.

Форми PresentContinuous та PresentSimple з майбутнім значенням часто використовуються для запланованих подій в майбутньому, які вже мають певний контекст або домовленість.

Модальні дієслова, такі як "can", "may", "might", також можуть вказувати на майбутні події, виражаючи можливість, дозвіл, обов'язок або намір.

Вивчення способів вираження майбутнього часу в англійській мові дозволяє розглянути, як мовна система змінюється під впливом змін в суспільстві, комунікаційних потреб та культурних тенденцій.

Оптимізація процесу набуття навичок використання майбутнього часу в англійській мові полягає у активному впровадженні цього часу в комунікативних ситуаціях, що відіграє ключову роль у розвитку вмінь. Рекомендується стимулювати учнів активно використовувати майбутній час у своєму усному і писемному мовленні з різними співрозмовниками. Доцільно сприяти їх участі в діалогах та ролевих іграх, які сприяють освоєнню потрібних граматичних структур.



Окрім цього, важливо зосередитися на аналізі різних типів речень, в яких використовується майбутній час. Це дозволить учням краще розібратися з контекстом та відтінками вживання різних форм майбутнього часу. Розглядання прикладів та практичний аналіз сприятимуть засвоєнню граматичних конструкцій.

Узагалі, сприяти активному використанню майбутнього часу в різних ситуаціях комунікації, а також систематичне вивчення та вдосконалення цих навичок, допоможе учням більш впевнено та ефективно користуватися мовою в майбутньому.

Учні мають проводити аналіз тих дієслів, які використовуються в реченнях, а також досліджувати вживання різних форм майбутнього часу в різних контекстах.

Справді, важливо регулярно повторювати форми майбутнього часу, включаючи простий майбутній час (will), майбутній час з допоміжним дієсловом (be going to) та майбутній час у минулому (would). Крім того, корисно використовувати додаткові навчальні матеріали, такі як підручники, робочі зошити, додаткові вправи та завдання для практики вживання майбутнього часу. Це дозволить закріпити отримані знання та отримати додаткову практику у використанні форм майбутнього часу.

На нашу думку, найкраще закріплене вивчення майбутніх часів у «English Grammar in Use» від видавництва Cambridge University Press», оскільки характеризується структурованим підходом, поясненнями, практичними вправами та контекстами щодо різних аспектів майбутнього часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. / В. М. Буренко. Харків : Вид-во «Ранок», 2018.
2. Карпюк, О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання)(English(the 10th year of studies)): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: «Видавництво Астон», 2018. 256 с.
3. Кучма М.О. Англійська мова (7-й рік навчання). Англійська мова (рівень стандарту 7 класу). Рівень стандарту : Підручник для 11 класів ьої освіти /М. О. Кучма, І. п. Задорожна. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 208 с.
4. Отто Есперсен. Філософія граматики (перекл. з англ. В. В. Пассека і С. П. Сафронової) / Отто Есперсен. М.: Видавництво іноземної літератури, 1958. 400 с.
5. Приходько Г., Нікіфорчук С. С. Питання майбутнього часу та способів його вираження в англійській мові. Тенденції розвитку філологічної освіти в контексті інтеграції у європейський простір. 2022. 183.
6. Charlotte B. Jane Eyre. ElephantOnline. 2016.
7. Hashemi L., Murphy R. English Grammar in Use. Supplementary Exercises with answers. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 140 p.
8. Soars J., Soars L. New Headway English Course. Pre-Intermediate Workbook. Oxford: Oxford University Press, 2003. 119 p.
9. Wals, A.E. Sustainability in higher education in the context of the UNDESD: A review of learning and institutionalization processes. J. Clean Prod. 2014. 62p.

УДК 811.161.2'242

Daria HOLUMBOVSKA, Viacheslav SKRYPNIK

THE CONCEPT "WAR" IN THE UKRAINIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

*(third-year students of the first (Bachelor's) level of higher education
of the Faculty of the Ukrainian Philology, Foreign Languages and Social Communications)
Supervisor – PhD in Philology, Associate Professor Leleka T.O.*

This article is an attempt to answer some of the questions raised by the realities of Russia's aggression against Ukraine. The questions that are related to the interpretation of the concept of war, with differences and contradictions in its inherent in the public debate on these topics. The aim of the study is to identify semantic, linguo-cultural, associative components that make up the semantic structure of the concept WAR in the Ukrainian-language world picture. The scientific novelty of the study is seen in the fact that this article is the first to consider the components of the concept WAR at the semantic, cultural-semantic and associative-semantic levels. The paper presents the results of analyses of the Ukrainian respondents' reactions to the word-stimulus WAR obtained in the course of free associative experiments, on the basis of which the specifics of associative-semantic perception of the concept is given.

Key words: *associative experiment, associative components, semantic group, concept.*

Statement and substantiation of the problem relevance. The concept of "war" is one of the most complex concepts in the language picture of the world and occupies an important place in the culture of the Ukrainian people.

The wars have accompanied humanity throughout its history. Since the ancient times the topic of war has been an important subject of the analysis, and nowadays there are more and more such studies which are becoming popular. In the twentieth century, in the context of the third world wars and the realization of the possibility of global catastrophes as a result of the use of weapons of mass destruction, attention to the problems of understanding of war has increased [5].

Recently, the advances in cognitive science, in particular cognitive linguistics, have opened up new perspectives in the study of basic civilizational concepts, including the concept of war. It has become possible to



have an opportunity to look at the problem from a new perspective, to explore a set of methods of the conceptual analysis, to analyze the ideas about the war [1, p. 113].

It is connected with the changes in the geopolitical situation in the world. As a result, various situations of misunderstanding are increasingly arising in the course of co-operation between the armed forces of different states. There is a risk that the speakers of different worldviews may interpret certain military concepts (in particular, the linguo-cultural concept of "war") in a different way. Subjective definitions and multiple understandings of the same concept in different languages, as a rule, give rise to ambiguity in interpretation and, as a consequence, to disputes among scholars and the lack of a single-valued equivalent.

Analysis of current research. The concept of war is one of the most relevant objects of scientific study in the humanities than the concept of peace. Many linguists focus on the specifics of the functioning of this concept in certain styles, its use in the semantic plane of texts of different genres or as a component of a writer's idiom (based on the material of specific languages). The works of Y. I. Avramenko, S. M. Bogdan, V. B. Volkova, O. V. Holovan, G. I. Ziatdinova, V. O. Khoruzhenko have become the theoretical and linguistic basis for the study of the concept as a mental phenomenon, as a specific language thinking and the reflection of the picture of the world.

The concept of war has been considered in different aspects: ethnolinguistic, linguistic and conceptual. The study from the standpoint of the linguistic and cultural approach focuses on the following essential features of the concept "immersed" in the culture ethnicity and objectified in the language, which involves referring to the facts of history, psychology, sociology and other sciences [3, p. 111].

Many researchers believe that the conceptual picture of the world is much richer than the language picture of the world: it is the way a person draws the world in his imagination. So it is the more complex phenomenon than the language picture of the world, as a part of the conceptual world of a person, which has a "binding" to language and is refracted through language forms [6].

Many modern researchers (A. D. Schweitzer, C. Fries) believe that any language, far from the war, as the subject of influence, resist the incitement of violent conflicts and encouragement of immoral behaviour. Thus, at present, the role of English in armed conflicts and its relationship with the linguo-cultural concept "war" are devoted to the works of such linguists as A. A. Anikst, K. Brunner, D. Crystal, D. McDowall and M. O. Kenneth.

The purpose. The purpose of the study is to identify the main features of the concept of war in the Ukrainian-language world picture on the basis of a free association experiment.

To achieve this goal, the following tasks were set:

- to conduct an associative experiment among native speakers of the Ukrainian language;
- to identify the main components of the concept of war.

The main material of the study. In cognitive science, a concept is regarded as a unit of thought activity, which is constantly undergoing changes. Its scope, for example, may include additional background concepts, the standard set of situations may change, and the single component in the content is even more mobile. The concept is realised in a word sign and in language as a whole, and the core of the concept is the combined linguistic and speech semantics of words [2, p. 28].

A concept in philology is a meaningful side of a verbal sign, behind which there is a concept relating to the mental, spiritual or material sphere of human existence, fixed in the social experience of the people, having historical roots in their lives, socially and subjectively comprehended and – through the stage of such comprehension – correlated with other concepts, closely related to it or, in many cases, opposed to it [4, p. 28].

The language picture of the world is defined as a representation of reality reflected in language signs and their meanings, the information about the world embedded in the system meanings of words or as a result of reflection of the objective world by the everyday (language) consciousness of the language community [6].

The worldview of the military field in any culture has its own content and set of concepts. Thus, the linguo-cultural concept "war" is a universal concept, as it is found in all the cultures and languages, and, therefore, has a wide range of related concepts, i.e. correlates.

The associative experiment is an effective way to access the language consciousness of a person. It helps to reveal word semantics and linguistic stereotypes, specific features of mentality.

One of the varieties of the associative experiment is a free experiment, which does not limit the subjects by the partition of the word belonging of the word-stimulus.

The associative series that gives rise to the stimulus "war" in the consciousness of modern speakers are mostly negatively coloured lexical units: blood, destruction, death, wounds, grief, suffering, horror, etc.

In the process of conducting the associative experiment, as we have already noted, the participants were offered the word-stimulus "war". There were 200 respondents at the age of 15-22: 100 men and 100 women. During the free associative experiment based on the questionnaire we got such results: the number of the reactions on the stimulus of war is 202 (the number of different reactions – 121, there were 2 refusals (an empty questionnaire was sent), the number of single reactions - 79).

The participants were divided into two age categories: the first – from 15 to 18 years old, the second – from 19 to 22 years old. We have shown the comparison of the quantitative data according to the free associative experiment.



In the first age category (Table 1), there is a more emotional undertone in the answers of the respondents.

Table 1. The associations of 15-18 year-old participants to the word-stimulus "war".

Age	Associations
15	terror, deaths, Ukraine's victory, destruction of the area, basement, destruction, disasters, pain, fear, tears, worry
16	fear, pain, loss, anger, death, disgust, fear for relatives, patriotism, courage, power, hostilities, online studying,
17	death, scarlet color and scattered things, thick clouds of smoke and clothes that have not been washed for a long time, death, explosions, tears, anxiety, hate, fear, death, murder
18	rockets, deaths, poverty, anger, blood, screaming and fear, murders, gunshots, confrontation, fear, suffering, pain, loss, tears, anxiety, worry, fighting, army, survival

The emotional component is present due to the fact that the interviewees are minors, as their psyche and nervous system have not had time to adapt to the situation, which arose very quickly and unexpectedly [7, p. 14].

The participants' answers have an abstract concept that was caused by the first reaction to the situation that occurred. The participants used words with abstract concepts because they do not have the direct sensory referents [8] and describe the feelings that were evoked by the stimulus word (death, pain, fear, terror, hunger, anger).

The answers received from the second age category (Table 2) still have emotional connotations, but these answers are supported by more specific concepts - the same fear, pain and death, but such answers as rockets, air alert, Russians, destruction, rubble, etc. are beginning to appear.

Table 2. The associations of 19-22 year-old participants to the word-stimulus "war".

Age	Associations
19	depression, death, decline in living standards, pain, grief, anxiety, fear, courage, bloodshed, panic, victims, conflicts, massacres, destroyed homes and cities, worry about friends and family, stress, terror, fundraising, occupation, mass executions, betrayal, hunger, crisis, mobilization
20	February, hatred of russia, frustration, separation, death, cold, dirt, protection, blood, ruins, captives, heavy weapons, Putin, explosions
21	death, Putin, explosions, death, unrelenting pain, sadness, losses, bombing, destroyed cities, weapons, genocide, torture, enemy, fire, ashes, rubble
22	army, death, losses, rockets, pain, gloomy weather, black, casualties, battle, refugees, migration abroad, leaving home

It is noteworthy to mention that in the responses of the older participants, the associations are related to their experiences that they have lived through, seen or read in the news appear. Such life experiences include moving abroad (refugee), burnt houses, service, tanks, aggressor and explosions.

Besides the age, the gender also influences the formation of the association. As mentioned earlier, both men and women participated in the association experiment. They reacted differently to the word-stimulus "war" due to the various factors, including emotional and personal experience, awareness and education.

The women are more likely to have a sympathetic reaction to the word-stimulus "war". Their associations are more related to the feelings of sadness, loss and compassion for war victims (pain, fear, tears, worry, stress, genocide). The men expressed reactions with a greater emphasis on aggression, power dynamics and conflict resolution. Their associations included terms related to warfare and patriotism (Ukraine's victory, hatred of russia, victims, conflicts, casualties, battle).

According to the research we can admit that the personal experience played a key role in giving the associations. The men whose lives were directly affected by the war or who took part in the military operations have the deeper and more specific associations with the word-stimulus (protection, blood, captives, heavy weapons, explosions, army, battle, mobilization). As the women are civilians during the war, they associate the word-stimulus with depression, pain, grief, anxiety, fear, refugees, migration abroad and leaving home.

The associations were also influenced by the levels of awareness and education of the respondents. The respondents with a deeper understanding of the historical and political and economic aspects of the war gave more specific answers (money, trenches, struggle for survival, February, decline in living standards).



However, the reactions to the word-stimulus "war" are highly individual and can both differ and coincide among the men and women. The societal attitudes and perceptions, traditional gender roles and expectations are constantly evolving, leading to the changes in the way how men and women respond to such stimuli.

Conclusions and prospects for further researches of directions. The associative series that gives rise to the stimulus "war" in the consciousness of the modern Ukrainians speakers is mostly made up of the negatively coloured lexical units (blood; destruction; death; wounds; grief; suffering; horror; hunger; pain; weapons; murder; cruelty; evil, etc.) associated with military events in the world and in their country.

This associative experiment allowed us to understand how different age groups respond to the stimulus "war". The participants in the younger age group expressed their emotions and associations through more abstract concepts, while the participants in the older age group (especially 19 to 22 years old) provided more concrete associations reflecting their life experiences and knowledge of contemporary military conflicts.

Also, the answers of the respondents are influenced by many factors related not only to the personal factors, but also to the social ones. It should be understood that person's own experience, awareness and understanding of the situation affect their perception of the world and their reactions to the stimulus words.

These results may be useful for understanding how different age groups perceive and respond to important social and political events. The findings may be useful for the further research and the development of the methods to influence consciousness and information perception in the context of the conflicts and military events.

REFERENCES

1. Бондар Н. Образні модифікації концепту війна в текстопросторах братів Тютюнників. *Філологічні науки*. 2016. № 23. 111–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fil_Nauk_2016_23_16. (дата звернення: 17.09.2023)
2. Брославська Л. Я. Номінативний простір концепту war/війна в американській мовній картині світу. *Англістика та американістика*. 2016. Випуск 13. С. 27–32.
3. Вільчинська Т. Концепт – війна: особливості мовної об'єктивації у газетному тексті. *Лінгвістичні студії*. 2017. Випуск 24. С. 110–114.
4. Inghilleri M. *Interpreting justice: ethics, politics and language* (routledge advances in translation and interpreting studies). Routledge: Taylor&Francis, 2012. 170 p.
5. Lakoff G. *Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf*. URL: http://www2.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/ (дата звернення: 02.10.2023).
6. Lakoff, G. Johnsen, M. *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press, 2003. URL: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>. (дата звернення: 01.10.2023).
7. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К.: Міленіум, 2006. С. 14 - 18.
8. Schwanenflugel P. J. *The Psychology of Word Meanings*. 1991. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203772119/psychology-word-meanings-paula-schwanenflugel> (дата звернення: 10.10.2023).

УДК82.09(821.161.2–3'06)

Катерина ГОНЧАРЕНКО

АНТИТОТАЛІТАРНА РИТОРИКА ПРОЗИ І. БАГРЯНОГО (РОМАНИ «ТИГОРОЛОВИ», «САД ГЕТСИМАНСЬКИЙ», «ЛЮДИНА БІЖИТЬ НАД ПІРВЮЮ»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

У статті окреслено основну проблематику творів Івана Багряного, зокрема описано особливу філософію митця, центром якої були концепти гідності, честі та свободи людини. Окреслено письменницьку стратегію антитоталітарної риторики у романістиці. Описані змістові маркери антитоталітарного пафосу у романах Івана Багряного «Тигоролови», «Сад Гетсиманський» та «Людина біжить над пірвоюю».

Ключові слова: проза, Іван Багряний, антитоталітарна риторика, тоталітарний режим, романи, пафос.

Постановка проблеми. Українська література завжди відзначалася активним впливом історичних подій та політичного контексту на творчість письменників. Одним із цікавих явищ у цьому контексті є творчість Івана Багряного, який пройшов шлях від розгляду радянської ідеології до формування власної антитоталітарної риторики. Вивчення антитоталітарної риторики в прозі Багряного стає актуальним завданням, щоб краще розуміти взаємодію літератури та політики, а також впливи ідеології на творчий процес.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематику та особливості антитоталітарної риторики прози Івана Багряного висвітлено у працях М.Балаклицького, І.Дзюби, Н.Колошук, І.Войчишин, В.Гришка,



І. Качуровського, Ю. Шереха, О. Астаф'єва, В. Дмитренко, М. Жулинського, М. Льницького, О. Ковальчук, М. Сподарця, Л. Череватенко, О. Шугай та ін.

Мета статті: визначити та охарактеризувати маркери антитоталітарної риторики прози І. Багряного.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іван Багряний, відомий український письменник і філософ, є яскравим представником літературного руху, який протистояв тоталітарному режиму та сприяв формуванню сучасної ідеології українського національного самосвідомості. Його творчість, зокрема його прозові твори, стали амбасадорами антитоталітарної риторики, в якій автор висвітлює негативні наслідки політичних репресій і загрозу індивідуальній свободі.

Художня спадщина письменника привертала увагу як його сучасників (М. Доленга, Б. Коваленка, І. Михайленка та ін.), так і літературознавців 1990-х років. Варто зауважити, що Іван Багряний був видатним українським письменником, поетом і громадським діячем, який жив у першій половині ХХ століття. Його творчість, включаючи прозові роботи, відзначалася виразною антитоталітарною риторикою, яка протиставлялася диктатурі та тоталітарному режиму, що в той час панували в Російській імперії та СРСР.

Багряний був автором численних оповідань, романів та публіцистичних творів, в яких він відстоював ідеали ідеального суспільства, в якому існувала свобода, справедливість і гідність кожного громадянина. Його твори відображають багато антитоталітарних мотивів, які виражалися в протиставленні насильству та репресіям, що були поширені в той час [2, с.142-143].

Багряний доводить, що тоталітарні режими підсилюють свій вплив на суспільство через маніпуляцію словом і мовою. Він вдається до риторичних засобів для розкриття сутності авторитарних урядів та апеляції до глибоких людських цінностей, таких як свобода, гідність та права людини. Його прозові твори нерідко залишаються своїми філософськими роздумами про природу влади, суспільства та індивідуальної свободи.

Специфіка Івана Багряного полягала в тому, що він був прагматиком і реалістом у своїх творах. Він збільшив актуальні питання суспільства і висловлював свої думки з великою гостротою та сарказмом. Його поезія та проза були пронизані глибокими філософськими вимірваннями і критикою суспільства. Ще важливою рисою стилю Багряного була його відмова від класичного метра і рими в поезії. Він використовував вільний вірш і ритм, що давало його віршам особливий ритм і музичальність. Також варто відзначити, що Багряний був майстром іронії та гротеску. Він вміло поєднував глибокий зміст з гострим гумором, що робило його твори цікавими та захоплюючими для читачів.

Один із основних аспектів антитоталітарної риторики у творчості Багряного – це засудження репресивних дій та порушення прав людини. Він залишається вірним завданню розкрити аморальність тоталітарних режимів і відзначає, що без активного висловлення літератури та слова люди можуть вистояти перед системами, які прагнуть обмежити їхні права та свободу [3, с.40].

Варто встановити, що антитоталітарна риторика прози Івана Багряного стала окремим етапом в історії української літератури, відзначаючи автора як сильного захисника ідей гідності, свободи та прав людини, а також як майстра слова, яке відмовляється від підрядності тоталітарній владі та відстоює своє право на творчий вираз і висловлювання глибоких істин [4, с.56].

Проза Багряного наповнена глибоким гуманізмом та патріотизмом, і вона активно підкреслювала важливість індивідуальної свободи, розвиток національної свідомості та гідності українського народу. Його творчість стала промисловим чинником у розвитку української літератури та національної ідентичності в період загальнополітичної нестабільності.

Парадигма багрянівського переживання тоталітаризму визначалася його власними особистими долі і досвідом як громадського діяча. Він сам був засуджений до репресій та тривалого ув'язнення через свою публічну діяльність та прагнення відстоювати права та гідність людини. Його творчість стала власним свідченням жорстокості та несправедливості тоталітарних режимів, а також виразом надії на краще майбутнє та нагадуванням про важливість захисту людських прав та свобод.

Варто встановити, що антитоталітарна риторика в прозі Івана Багряного, включаючи його романи «Тигролови», «Сад Гетсиманський» та «Людина біжить над прірвою», стала одним з аспектів його творчості, в якому він виступав проти тоталітарних режимів, особливо радянського, та активно відстоював ідеали свободи, гідності та прав людини [1, с.210].

Роман «Тигролови» став ще одним естетичним і філософським узагальненням особистого досвіду Івана Багряного від перебування в «зоні» СРСР, зокрема того досвіду, коли його 1933 року після кількох пекла харківської тюрми було засуджено на 5 років заслання і вивезено на Далекий Схід. Спочатку був «висланцем», і йому заборонили протягом трьох років проживати на Україні, потім понад два роки – каторжанином БАМЛАГу (табір Байкало-Амурської магістралі) [1, с.188].

У парадигмі Багрянівського переживання тоталітаризму передбачена жахлива та жорстока сцена, яка залишилася в пам'яті Івана Багряного назавжди. Коли він був десятилітнім хлопцем, чекісти напали на його діда, який був пасічником, та дядька через їх зв'язок з армією Симона Петлюри. Інший дядько був вигнаний на Соловки і ніколи не повернувся. У 20-30-ті роки ця подія міцно вплинула на життя Івана Багряного і заклала основу для його бойового ставлення перед лицем тоталітарного режиму.



Досліджено, що саме зазначене нагадує про образ головного героя роману Джорджа Орвелла «1984», який також стикався з невимовною жорстокістю тоталітарного світу. Тортури і психологічний тиск привели до зла героя Орвелла, а в історії Івана Багряного цей момент, яким він став «перед обличчям звіра», ставши початком його внутрішньої боротьби, яку він врешті-решт переміг, подолавши власну внутрішню боротьбу та виживши.

У цих романах Іван Багряний розкриває страшні слідки тоталітарних режимів, які порушували права та гідність людини. Він виступав за ідеали гуманізму, свободи та гідності, і його творчість служила джерелом інформації та натхнення для боротьби проти тоталітаризму. Багряний став свідком жорстокості цих режимів, і його творчість нагадує світові про важливість збереження гідності та прав людини, незважаючи на будь-які обставини.

У публіцистиці Івана Багряного можна відзначити розкриття теми радянського «щасливого» соціалістичного суспільного ладу та долі радянської людини, незалежної від її національності. Він зобразив радянське суспільство як жорстоку машину смерті, де кожен громадянин був лише «гвинтиком» у цій системі. У своїх творах Багряний також виступав проти національної вищості та «шовінізму» росіян і ієрархії народів, яка була встановлена на «родінні». Він засуджував цей підхід, який визначав національну ієрархію, і в цьому контексті наводив приклади, як у поетичному творі Семена Кірсанова, де описувався комплекс національних переваг росіян над іншими народами [4, с.99].

Досліджено, що мала проза І. Багряного репрезентує синтез експресіоністичної поезики з імпресіоністичною, що доповнюють неореалістичну основу творчості письменника.

Варто зауважити, що Іван Багряний відкрито осуджував тотальний тероризм радянської влади і безпристрасно розкривав злочини, які вона скоювала проти людей. Він підкреслював, що вірність і любов до власної Вітчизни та народу свого були сприймані в СРСР як найважчий злочин і позначалися терміном «місцевий націоналізм».

Автор наголошує на ряді актуальних питань в українській політиці у своїх творах. Важливими темами є і соборності, яка включає в себе об'єднання всіх різномовних та різнорідних груп населення України в єдину українську ціль. Автор також звертає увагу на необхідність подолання комплексу меншої кількості українців, які виникають через кривди, викликані національною історією.

Доцільно встановити, що також Іван Багряний докладно розглядає український досвід стикарства з російським та німецьким імперіалізмами, і виявляє, що ці теми відзначаються в його поезії, прозі та драматургії. Іван Багряний був письменником з глибокими переконаннями і визнавався ворогом радянського тоталітаризму через свою безкомпромісність. Він стояв на барикадах і вдалося вижити, продемонструвавши правильність та внутрішню силу української людини [6, с.50].

Варто зауважити і те, що саме він протиставляв «гомо советікусу» як символ тоталітарної системи одиницю національну, визначаючи її як особистість-пасіонарію з імперативом національної пам'яті та позитивних екзистенціальних цінностей як віри, надії, любові, які були сильно закорінені в національному контексті, такому як природа, мова та культурний спадок. Він визнав, що перед випробуваннями не залишилося іншого вибору, крім того, як залишитися людиною і залишити свою гідність та добре ім'я в загальному.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, творчість Івана Багряного є надзвичайно важливою і цінною частиною української літератури. Його проза є запитом до глибоких філософських питань, віддзеркалюючи складність людської душі та сутності людського світу. Він велику увагу приділяв темам смерті, долі, а також патріотизму та боротьби за незалежність України.

В індивідуальному стилі Івана Багряного визначалася його глибока філософія, гостра критика суспільства, відмова від класичних форм і використання гумору та іронії. Ці риси створюють його твори надзвичайно цікавими для вивчення та аналізу в рамках української літератури.

Антитоталітарна риторика прози Івана Багряного стала важливою складовою його творчості. У романах він виступав за ідеали свободи, гідності та прав людини та протиставлявся репресивним режимам, які панували в Україні в той час. Його твори залишаються актуальними і сьогодні, адже демонструють перемогу сили духу людини над тоталітарною системою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багряний І. Тигролови: роман. Чому я не хочу вертатись до СРСР: памфлет /Біографія Івана Багряного та шкільна версія аналізу роману «Тигролови» Григорія Клочека. Кіровоград: Степова Еллада, 2000. 240с.
2. Балаклицький М. «Нова релігійність» Івана Багряного: Монографія. К.: Смолоскип, 2005. 167 с.
3. Дзюба І. Публіцистика Івана Багряного. Сучасність. 1992. № 4. С. 70.
4. Дзюба І. Громадянська снага і політична прозорливість (Про публіцистику Івана Багряного. Слово і час. 1996. № 10. С. 83.
5. Колошук Н. Іван Багряний: доміанти творчості та проблеми вивчення: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 121 с.
6. Шугай О. Одісея української людини, або Джерела епічного мислення Івана Багряного. Багряний І. Вибр. твори: у 2 т. Т. 1. К. : Юніверс, 2006. С. 5 – 78.



УДК 811.161.2'373.611

Ольга ГРАБОВА

СЛОВОВІРНІ ТА МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РИБАЛЬСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті розглядаються словотвірні та морфологічні особливості рибальської лексики на матеріалі говірок Центральної України.

Ключові слова: словотвірні особливості, морфологічні особливості, рибальська лексика, говірка, суфікс, рід.

Постановка проблеми. Граматична будова української діалектної мови базується на різного типу відмінностях між окремими діалектними групами й говірками. Ці особливості неоднакові за своєю природою і зумовлюються різними причинами: відповідністю до граматики літературної мови, подібністю до морфологічних особливостей інших говірок, вузькодіалектними особливостями. Завдяки цим рисам на морфологічному рівні можна спостерігати діалектну диференціацію української мови, яка, на думку С. П. Бевзенка, «не завжди супроводжується діалектною диференціацією в інших ділянках мови і не завжди збігається з нею» [1, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В україністиці є багато праць, у яких досліджено рибальську лексику в говірках [2, 3, 5, 6, 7, 8]. Найґрунтовніше це проаналізовано в статті Р. В. Міняйла «Рибальська лексика в студіях українських науковців» [7]. Автор доходить висновку, що «становлення лексики сфери рибальства варто вивчати крізь призму етно-, соціо-, психолінгвістики тощо. Такий комплексний підхід уможливить якнайглибший етимологічний і структурно-семантичний аналіз рибальських найменувань, допоможе структурувати досліджувану лексичну підсистему як складник матеріально-духовної культури українців» [7, с. 281]. Вчений відзначає, що «упродовж 2-ої пол. XX – початку XXI ст. багато рибальської лексики зафіксовано й у діалектних словниках» [7, с. 280]. Переважна більшість цих словників укладені в середині й другій половині XX століття.

Актуальність нашої розвідки зумовлена необхідністю дослідити діалектні особливості рибальської лексики Центральної України. Окремі аспекти цієї проблеми ми розглядали в статті «Діалектні тексти як аспект вивчення рибальської лексики говірки», а саме: на основі рибальської лексики говірки селища Устинівки Кіровоградської області, що належить до степового говору південно-східного наріччя (яка до цього часу не була вивчена), записали говіркові тексти про підготовку до риболовлі, про приготування принади, про ловлю риби на поплавкову вудку, про способи доставляння принади до місця ловлі, про різновиди вудлиць, про особливості ловлі на спінінг, про способи прикріплення живця на гачок, які збільшують можливості вузькофахового семантичного аналізу цієї тематичної групи [2, с.22 - 24].

Мета статті – виявити словотвірні та морфологічні особливості рибальської лексики в говірках Центральної України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виділення словотвірних і морфологічних особливостей рибальської лексики говірки зумовлюються властивостями фонетичної системи, історичними чинниками та інноваційними процесами в межах окремого діалектного угруповання.

Спостереження за частиномовною належністю рибальських назв показує, що більшість досліджуваної лексики складають іменники, незначна кількість слів – це дієслова та прикметники.

Щоб краще зрозуміти граматичні особливості досліджуваних говірок, розглянемо приклади словотвірних особливостей рибальської лексики, виокремимо найбільш поширені способи словотвору, що використовуються для формування нових лексичних одиниць.

У результаті аналізу зібраних лексем з'ясовано, що найчастіше такі мовні одиниці утворюються суфіксальним способом, який є панівним у слов'янських мовах. Спостережено, що система суфіксального словотвору визначеного ареалу дуже близька до «системи словотвору літературної мови, що виявляється передусім у спільності дериваційних засобів» [4, с. 42]. Крім цього виділяється також група суфіксів, які або зовсім не вживаються в літературній мові, або функціонують з іншим значенням (ці суфікси ми не аналізуватимемо в цій розвідці).

У сучасній українській літературній мові суфікс *-ик* є продуктивним для творення назв істот чоловічого роду, у діалектному мовленні його використовують для утворення назв риб. Наприклад: *кóзлик* 'молодий лящ'; *тоўстолóбик* 'зменшене від товстолоб'; *гвóздик* 'молода щука'; *кара́сик* 'зменшене від карась, молоденький, маленький карась'; *матрóсик* 'молодий окунь'; *сóмик* 'зменшене від сом, молоденький, маленький сом'; *п'ідл'ащичик* 'молодий лящ'; *кóблик* 'зменшене від бичок'; *невідник* 'рибалка, що працює біля невода'.



За допомогою суфікса *-ець* утворюються видові назви риб. Наприклад: *окунець* 'окунь невеликого розміру'; *коропець* 'молодий короп'; *жиловець* 'наживка для ловіння риби вудкою, жива риба'; *рибець* 'риба родини корошових'; *баранець* 'короп невеликого розміру'.

Суфікс *-ок* вносить відтінок зменшеності, здрібнілості. Наприклад: *волочок* 'зменшене від волок, невід, велика рибальська снасть'; *сачок* 'зменшене від сак, рибальська снасть у вигляді зігнутої в півколо довгої лозини з прикріпленим до неї сітчастим мішком та держалком'; *судачок* 'зменшене від судак, риба ряду окунеподібних'; *підхвоток* 'зменшене від підхват, рибальське знаряддя у вигляді жердини з порожнистим потовщенням на кінці.

З наведених прикладів можна висувати, що суфікси *-ець*, *-ок*, *-ик* передають семантичні відтінки зменшеності, здрібнілості, вони є продуктивними для творення назв рибальської лексики південно-східного наріччя.

Іменники жіночого роду, які мають значення зменшеності, здрібнілості, творяться за допомогою суфікса *-очк(а)*. Наприклад: *пліточка* 'зменшене від плітка, невелика прісноводна риба родини корошових'; *вудочка*, *удочка* 'зменшене від вудка'; *планочка* 'зменшене від планка, знаряддя для плетіння сітки'; *сіточка* 'зменшене від сітка'.

Збірні іменники творяться за допомогою суфікса *-ство(о)*: *рибальство*.

Іменники зі значенням узагальненої ознаки творяться за допомогою суфікса *-ин(а)*: *м'їли́на*, *рибі́на*, *же́рді́на*, *коши́на* 'дрібний очерет для плетіння кітців'.

Для назви конкретних іменників жіночого роду використовують суфікс *-к(а)*: *хвátка*, *вúдка*, *ри́зінка*, *дорíжка*, *нажйúка*, *при́манка*, *при́кóрма*, *с'ётка*, *рако́ловка*, *р'чка*, *моту́зка*, *султа́нка*, *остр'áчка*, *че́рнішка*, *устíнка*, *дошчéчка*, *плáночка*, *накíдка*, *код'íлка*.

Для найменування певних предметів рибальської лексики в діалектному мовленні використовуються як спільнокореневі слова чоловічого і жіночого роду, так і різнокореневі. Наприклад: *мул* (чоловічий рід) – *мул'áка* (жіночий рід); *рибáл'ство* (середній рід) – *рибáлка* (жіночий рід); *не́ре'ст* (чоловічий рід) – *т'орка* (жіночий рід); *вйáз'* (чоловічий рід) – *плі́тка* (жіночий рід); *мáл'ок* (чоловічий рід) – *мол'узгá* (жіночий рід), *ку́кан* (чоловічий рід) – *моту́зка* (жіночий рід); *шчу́ка* (жіночий рід) – *шчу́пак* (чоловічий рід); *осе́тер* (чоловічий рід) – *остр'áчка* (жіночий рід).

При творенні дієслів, що позначають здійснення дії на користь суб'єкта, використовують префікс *при-* та суфікс *-ува-*. Наприклад, *при́кóрм'увати*, *при́ман'увати*, *при́кр'íпл'увати*, *при́в'áзувати*.

При відмінюванні іменників досліджуваної говірки відсутнє чергування звуків [г], [к], [х] перед /i/. Ці звуки в давальному відмінку не переходять у [з'], [ц'], [с']. Наприклад: *рибáлк'і*, *вúдк'і*, *с'ётк'і*, *мул'áк'і*, *поплавк'і*, *р'чк'і*, *ба́нк'і*.

В орудному відмінку іменники мають закінчення *-ої*. Наприклад: *рибáлкої*, *бл'есно́ї*, *при́кóрмої*, *красноп'ерко́ї*, *с'ётко́ї*, *вúдко́ї*.

Висновки. Для діалектної рибальської лексики, зафіксованої в говірках Центральної України, характерні такі словотвірні та морфологічні особливості: творення іменників за допомогою суфіксів: *-ок*, *-ець*, *-ик*, *-очк(а)*, *-ств(о)*, *-ин(а)*, *-к(а)*, відсутність чергувань задньоязикових приголосних у давальному відмінку, видозміна закінчень іменників в орудному відмінку, уживання різних лексем на позначення одного предмета.

Набір словотвірних афіксів досліджуваної тематичної групи, безумовно, ширший, ніж названі типи. Вони потребують подальших досліджень. Такі спроби найактивніших словотвірних афіксів у межах рибальської лексики центральноукраїнського регіону сприятимуть більшому дослідженню діалектного словотвору української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бевзенко С. П. Українська діалектна морфологія. К.: Наукова думка, 1969. 14 с.
- Громко Т., Грабова О. Діалектні тексти як аспект вивчення рибальської лексики. URL<https://japv.donnu.edu.ua/article/view/9421>
- Діалектологічні студії. 13: Збірник пам'яті Наталі Хобзей / відп. ред. П. Грищенко, Т. Ястремська; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2020. 504 с.
- Закревська Я. В. Нариси з діалектного словотвору в ареальному аспекті. Київ, 1976. 163 с.
- Ліпкевич І. Г. Рибальська лексика в українських говірках Нижньої Наддніпряни: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Запоріжжя, 1993. 246 с.
- Марєга Ю. А. Народна основа сучасної української іхтіологічної термінології. Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія, 2014. Вип. 692 – 693. С. 75 – 78.
- Міняйло Р. В. Рибальська лексика в студіях українських науковців. URLhttps://iul-nasu.org.ua/pdf/termvisnik/terv_2019_5_40.pdf
- Сердега Р. Л. Сільськогосподарська лексика в говірках Центральної Слобожанщини (Харківщини) : [монографія]. Х., 2012. 218 с. URL<https://cyberleninka.ru/article/n/ukrayinska-ribalska-leksika-v-inomovnomu-prostori>



УДК 821.161.2“19”В.СИМОНЕНКО

Валерія ГУЛІЄВА

ПРОЗОВА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПОЕТИКИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П..

У статті розглядається епічний набуток Василя Симоненка, робиться спроба з'ясувати внутрішню мотивацію митця до самореалізації в прозі, окреслити художні домінанти його художнього доробку.

Ключові слова: Василь Симоненко, мала проза, мала епічна форма, поетика, стиль, художність.

The article examines Vasyl Symonenko's epic achievement, attempts to find out the artist's inner motivation for self-realization in prose, and to outline the artistic dominants of his artistic output.

Keywords: Vasyl Symonenko, small prose, small epic form, poetics, style, artistry.

Постановка проблеми. Коли мова заходить про постать Василя Симоненка, то перш за все на думку приходить його поетичний доробок. Але незаперечним є той факт, що прозові твори митця – оповідання та новели, є не менш вартісними з точки зору осмислення, як науковцями, так і простими читачами.

Дорога прозових збірок до поціновувача творчого доробку письменника, була непростою й доволі тривалою. Окремі тексти було надруковано ще за життя В. Симоненка: «Важкий гарбуз» (1962), «Весілля Опанаса Крокви» (1962), «Вино з троянд» (1962, 1963 у популярних періодичних виданнях України), «Кукурікали півні на рушниках...» (1962), «Білі привиди» (1963). Деякі вийшли друком уже після смерті письменника: «Дума про діда» (1964), «Чорна підкова», «Він заважав їй спати» (у добірці з «Вином з троянд», «Кукурікали півні на рушниках...»), «Весіллям Опанаса Крокви» (1964). А оповідання «Одрукуємо лісників» дебютувало за кордоном 1971 року. Ряд текстів було оприлюднено лише у наприкінці 80-х та у 90-х рр XX ст, під час «перебудови» та після отримання незалежності України: «Огуда» (1988); «По науку», «Друг сімейства», «Підслухана розмова» (1988); «Ніхто не знає», «Бальзам» (1990).

У середині 60-х рр. XX ст. проза В. Симоненка видавалася окремими виданнями, наприклад, 1965 року львівський «Камінь» випустив збірку «Вино з троянд» [1] – із 13-ма творами, до яких увійшли оповідання «Кукурікали півні на рушниках...», «Чорна підкова», «Він заважав їй спати», «Весілля Опанаса Крокви», «Дума про діда», «Неймовірне інтерв'ю», «Посмішки нікого не ображають», «Сірий пакет», «Психологічний поєдинок», «Білі привиди», «Бенкет на току», «Наївне дівчисько». Але, на жаль, цей факт залишився непоміченим читачами, та й літературні критики залишили збірку за межами кола своїх інтересів. Навіть відгук Майї Білан не підігрівав зацікавленість пересічного «совецького обивателя» до творчості письменника.

Тільки 1992 року, це саме видавництво, готуючи до друку збірку творів В. Симоненка «Півні на рушниках» [2], доповнило її ще сімома відомими текстами – «Лісник», «Ніхто не знає», «Бальзам», «По науку», «Друг сімейства», «Підслухана розмова», «Огида», та щоденником автора. Звичайно, що низка прозових текстів не робила з поета прозаїка – його постать виразно вкарбована в історію вітчизняної літератури як «народний» поет [3]. Скоріше, цей факт підкреслює творчий потенціал В. Симоненка.

Як говорив Є. Маланюк: «Талановита людина, не може бути талановита в чомусь одному!» Тому, цілком логічним і не випадковим є шлях експериментів із способом вираження художнього мовлення молодого літератора, який намагався розширити власні творчі перспективи: він намагався поєднати ліричну образність, журналістське бачення факту й розуміння правди життя з епічною оповіддю. Такої ж думки притримується і відомий літературознавець М. Ільницький: «У жанрі “малої прози” талант письменника тільки розкривався, але оповідання засвідчують, що Симоненко відчував можливості прози – дати ширшу картину життя, аніж дозволяє поезія, реалізувати той багаж вражень і спостережень, який виніс з рідної Полтавщини і який давала йому журналістська практика. А ще – реалізувати хист оповідача, “брехуна”, за іронічною самохарактеристикою [...], хоч радше, – відкритого душею мрійника, який «благородною брехнею» у творі прагнув «возвеличувати правду» [4, с. 6].

Отож, на сьогодні, творча спадщина В. Симоненка, а зокрема прозова, має чимало «білих плям» у сенсі осмислення і є предметом зацікавлення для більш глибокого прочитання як мистецької постаті самого автора, так і й арсеналу його художніх прийомів.

Аналіз досліджень і публікацій. Ми вже наголошували, що літературно-критичне осмислення прози В. Симоненка розпочалося ще у середині 1960-х років XX ст., це був ряд публікацій в українських періодичних виданнях («Слово читача», «Вітчизна», 1964, № 9). Але після виходу у світ збірки «Вино з троянд», потік відгуків заповнив простір тогочасної періодики. Це сталося через рецензії М. Білана, І. Дорошенка, І. Маценка, Л. Сапельник, І. Семенчук, А. Ярмольського.

Але, на наступні кілька десятиліть, ніби оповиті закляттям – жодної згадки про прозовий доробок В. Симоненка. Поодинокі друковані видання, які включали в себе деякі оповідання письменника містили



передмови, вступне слово Г. Гримич [5], М. Шудрі [6], М. Ільницького [4], С. Колісник [7], З. Кирикович [8]. У яких автори висловлюють спостереження щодо жанрово-стильової природи епосу митця у контексті української літературної традиції, розвитку ліричної домінанти його ідіостилю в прозових творах, аналізують ідейно-тематичне наповнення цих текстів. Якщо говорити про зовсім нещодавні публікації присвячені прозовим текстам В. Симоненка, то варто звернути увагу на статті В. Пахаренка, Л. Тарнашинської, А. Ткаченко, В. Яременко та ін. Однак, слід зазначити, що систематизованої і глибокої розробки цієї проблеми, на сьогодні, ще не створено. І хоч позитивні зрушення у цьому плані вже є – за свідченням упорядників одного з бібліографічних покажчиків письменника, наукова база джерел про нього й перевищує 1 500 позицій [9], залишається величезне поле діяльності для науковців і шанувальників творчості В. Симоненка.

Отже, **мета** нашої **статті** – вироблення цілісного фахового погляду щодо прозового доробку В. Симоненка, загальний аналіз епічних текстів митця у контексті образності та естетичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як слушно зазначає М. Ільницький, «оповідання Василя Симоненка були написані тоді, коли проза “шістдесятників” (Є. Гуцало, В. Дрозд, Вал. Шевчук, Григорій Тютюнник) тільки-тільки зароджувалася, і вписується у той напрямок, в якому вона розвивалася згодом» [4, с. 10]. Але, навіть пізніше опубліковані розвідки історико-літературного аспекту прозового доробку В. Симоненка, яскраво презентують становлення автора як письменника-прозаїка. Ідейно-тематичні та жанрово-стильові пошуки митця, відображують еволюцію періоду паралельного творення поетично-описової та епічної форми його текстів. Дослідники підкреслюють майстерне оволодіння діалогом героїв, виписуванням їх характерів, уміння увиразнити персонажів, майстерність у зображенні психологічних аспектів; ретроспективних сюжетних ліній.

Хочемо зазначити, що саме такі ознаки прози шістдесятників, як поглиблений психологізм, увага до художньої деталі, чітко простежуються й у малій прозі В. Симоненка. Адже, з точки зору новітніх літературознавчих підходів, його прозові твори відповідають проблематикою та поетикою модерністській прозі.

За тематикою оповідання та новели автора вкладаються у декілька груп:

- посвята любові (справжність, сила, знецінення, втрата);
- творчості, точніше, творчій особистості (знецінення власного таланту, критика, визнання);
- реалії соціального буття (довоєнні й повоєнні репресії, війна, голод, сирітське дитинство, родинне багаття – цей компонент, можна вважати автобіографічним),
- професійна діяльність людини (протидія бюрократії, моральному міщанству, партократії тощо).

Проблема кохання, що не зважає на фізичні вади і може встояти перед лавиною улесливої браводи (Ольга й Андрій із «Вина з троянд»), або успішністю, перспективністю вільних душ, як Мотря й Петро із «Лісника», чи Зіна й Сергій з «Огида». На ешафоті, перед обличчям смерті, сплачують свою ціну любові дід Опанас і баба Орися («Весілля Опанаса Крокви»), які через усе життя пронесли свою любов, загублену у самому розквіті їх батьками. Складається враження, що В. Симоненко, як професійний психолог, на прикладі всесильного кохання, моделює обставини, за яких закохані мусять пройти іспити долі, щоб зрозуміти справжність своїх почуттів («Кукурікали півні на рушниках...», «Сірий пакет», «Білі привиди»). Є у доробку письменника і оповіді про життя-пустку, що спалює любов до попелу («Він заважав їй спати», «Ніхто не знає», «Чорна підкова»).

Якщо говорити про тему творчості у прозі В. Симоненка, тут яскравим прикладом є цикл із трьох новел, об'єднаних образом митця Опанаса Шворня – «гібрида поезії та прози і газети незаконного сина»: «Неймовірне інтерв'ю», «Психологічний поєдинок», «Підслухана розмова». Ці тексти балансують між гумором і сатирою.

Найдовше долали шлях до читача оповідання «Лісник», «Огида». Соціальна тематика, зображена у тексті, яріла тогочасними гострими й болючими питаннями, а отже, такому читиву не було місця в соцреалістичній літературі. Через таке письменницьке бунтарство, навіть раніше надрукована «Дума про діда» стала крамолою! Тодішня політично-партійна еліта злякалася пророчих слів: «І колись обов'язково проснеться в його душі дідова краса, і живитиме його дідова мудрість і дідова мова». Національна самоідентичність, в умовах тоталітарного тиску, набувала ворожого для системи змісту, тим самим стверджуючи життєву позицію молодого митця.

Тож, із упевненістю можемо стверджувати, що прагнення В. Симоненка як автора, зводиться до возвеличення справжності людини, наповнення її духовного буття, навіть за «найнижчого звання» в соціумі; її здатності на подвиг, самопожертву, високі почуття («Весілля Опанаса Крокви»). Симоненкові герої нерідко проходять перевірку на моральну стійкість, і лише ті, хто пройшов відбір, стають носіями духовності.

Якщо говорити про систему образів у цілому, то Симоненко-прозаїк вражає повнотою зображення своїх персонажів. Як автор, він оприявлює власну душевну модернізацію через осягнення принципів художнього узагальнення. Талановитий письменник прожив занадто коротке життя. Він, як В. Стус чи той самий



Г. Тютюнник (Симоненко був молодший), не встиг у повній мірі реалізувати свій творчий потенціал, удосконалити свою майстерність. Тому, пробачимо йому деяке захоплення описовістю, чуттєвістю, ідеалізацією, фрагментарністю, контрастністю, а у деяких випадках, схематичність зображення характерів та ситуацій.

Центральним персонажем у прозі В. Симоненка є юнак, який тільки вступає у доросле життя. Він «пірнає» у нього (життя) з усім своїм молодечим завзяттям: пізнає людей, любов, зраду, захоплення, відразу; вчиться (здобуває освіту), проявляє творчий талант, отримує тяжкі поранення на війні (каліцтво), моральні і фізичні тортури у застінках НКВС/КДБ. Його (Симоненка) герой іноді наївний, нерідко вередливий або впертий, чи то наполегливий, однак із плином часу, він трансформується у мужнього чоловіка, здатного на дії.

Хочеться відмітити особливу манеру зображення письменником художніх деталей, що тяжіють до образів-символів. Наприклад, герої оповідання «Вино з троянд» Ольга і Андрій, - рішучість Ольги підійти до Андрія проявляється в саду (цікава аналогія із Райським садом!). Ольга – чи то гордовита княжна з легенди, чи то Сва-зім'я, яка спокушає Андрія? Читач заінтригований! Він (читач) попався на «гачок» і вже несла йому дізнатися, - хто ж насправді Ольга?

У цьому полягає майстерність В. Симоненка, а саме у створенні ситуацій, психологічних портретів, оскільки, автор часто розпочинає твори, будучи інтригу через акцентування деталі, тим самим зосереджує увагу читача на деталях. А далі розкручується маховик подій, діалогів, які дивують, захоплюють, переконують і розчулюють.

Особливого шарму прозі митця надають діалоги героїв, їх щирість, філософський зміст, сатира, сарказм тощо. Прозові тексти В. Симоненка часто сприймаються як притчі («Чорна підкова»), байки («Він заважав їй спати»), гуморески («Під-слухана розмова»), у них чітко простежується «історія» та «мораль», афористичність, є місце алегорії, засобам комічного і, що логічно, – оптимістичний фінал. На нашу думку, письменник не міг обмежитися форматом малого епосу, він упевнено прямував до масштабної прози, розширюючи розмах пера.

Вияв естетичності прози В. Симоненка зумовлено цілісністю думки і мови, умінням митця фантазувати у сфері буденного та підсвідомого, поєднувати воедино художнє і реальне, нести соціальне знання й духовне/душевне очищення читачеві. У текстах письменника відчувається потужний творчий потенціал літератора, його прагнення до більш масштабних творів (можливо, так би і було, якби не нагла смерть!), адже чітко простежується його (письменникове) жанрово-видове заглиблення, увиразнення поетики, стилю.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Прозова спадщина В. Симоненка є неординарним і самобутнім явищем у доробку митця, яке заслуговує на увагу як дослідників, так і читачів. Останнім часом мала проза письменника все частіше стає об'єктом дослідження літературознавців. Опрацювання прозового спадку В. Симоненка, в авторському чи жанровому контексті, дає можливість інтерпретувати тексти у багатовекторних площинах, що, у свою чергу сприяє більш глибокому пізнанню творчої постаті майстра слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Симоненко В. Вино з троянд : оповідання. Львів : Каменярь, 1965. 60 с.
2. Симоненко В. Півні на рушниках : оповідання, щоденник / упоряд., автор вступ. статті М. М. Ільницький. Львів : Каменярь, 1992. 91 с.
3. Кошелівець І. У хороший Шевченків слід ступаючи.... *Дивослово*. 1995. № 1. С. 12–14.
4. Ільницький М. Як прозаїк він тільки починався. *Симоненко В. А. Півні на рушниках : оповідання, щоденник*. Львів : Каменярь, 1992. С. 3–11.
5. Гримич Г. Багатство життя: Сучасна новела: традиції та новаторство. *Дніпро*. 1971. № 8. С. 139–147.
6. Шудря М. Образки Василя Симоненка : [вступ. сл. до добірки новел]. *Соц. культура*. 1988. № 12. С. 6.
7. Колісник С. Страшна війна очима Василя Симоненка : [про проз. твори В. Симоненка : матеріали на допомогу вчителю]. *Українська мова та література*. 2006. № 14/15. С. 34–38.
8. Кирикович З. Духовна краса людини-трудівника в оповіданні Василя Симоненка «Дума про діда». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 2. С. 28–29.
9. Тарнашинська Л. Василь Симоненко: «Україно, ти моя молитва...» : біобібліограф. нарис / наук. ред. В. Кононенко. Київ : Нац. парлам. б-ка України. 2007. 119 с.



УДК 82.09(821.161.2–3'06)

Марія ДЕЛЮРМАН**ПРОБЛЕМА ДЕНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ У «ЛИСТАХ ДО ЛЮБЕЗНИХ ЗЕМЛЯКІВ»
ЄВГЕНА МАЛАНЮКА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

У статті зроблено спробу проаналізувати прозову спадщину Є. Маланюка, зокрема його рубрики «Листи до любезних земляків», яку він вів на сторінках емігрантських видань; його критичні статті, спогади про друзів. Опрацювати публікації письменника присвячені розвитку української літератури та творчих процесів на материковій Україні. Розкрито сутність авторського бачення проблеми денационалізації радянською владою українського населення, механізми розчинення національного стрижня в мистецтві загалом та в літературі зокрема.

Ключові слова: Є. Маланюк, есеїстика, «Листи до любезних земляків», «З нотатника», «Книги звідти», «Портрети», малоросійство, монографічне портретування.

Постановка проблеми. Ім'я Євгена Філімоновича Маланюка на літературній мапі України постало як факт, заперечити який уже несила нікому. Але попри колосальну кількість досліджень і публікацій діаспорних та материкових науковців його творчий доробок залишається мозаїкою, у якій не достає чимало елементів. Причому досить яскравих, без яких ніяк не можна обійтись. Зокрема, це стосується прозової спадщини митця, що досить скупо представлена у маланюкознавстві.

Жанрове визначення прози Є. Маланюка має свою специфіку. Незважаючи на те, що письменник своїми працями вніс новий струмінь у наукове освітлення творчості, наприклад Т. Шевченка, М. Гоголя чи П. Куліша, трактувати їх, як суто літературознавчі дослідження, заважають доволі сильні публіцистичні та есеїстичні компоненти.

Маланюк-науковець, очевидно, це добре розумів, коли запропонував, готуючи до друку двотомник праць, своє жанрове прочитання прозового доробку як «спостереження», «проза», об'єднавши таким чином есе і публіцистичний нарис, рецензію і сторінки із щоденника. Ми ж послуговуємося терміном «есеїстика» Євгена Маланюка, відмежовуючись таким чином від великих історіософських праць цього періоду.

Аналіз досліджень і публікацій. Вимір есеїстичної практики Є. Маланюка проаналізовано П. Іванишиним. У своїх працях, науковець відкриває нові обрії осмислення літературознавчих студій письменника в аспекті з'ясування феномену взаємодії ідеологічного зрізу свідомості автора та його естетичних уявлень. Хочемо зазначити, що естетичні погляди і смаки письменника, а відповідно й критерії оцінки довершеності художнього твору, формуються завдяки засвоєнню митцем засад класичної естетики Аристотеля, що знайшли своє продовження у ідеалістичній філософії німецького романтизму (Г. В. Ф. Гегеля, І. Канта, Ф. Ніцше тощо). Відповідно й методологія Є. Маланюка має синтетичний характер, адже формується на основі засвоєння автором принципів феноменологічного осягнення естетичних явищ, прийомів психоаналітичного осягнення духовного виміру митця, а також підходів екзистенціальної психології.

Окремі питання літературознавчо-есеїстичного доробку Є. Маланюка були предметом студій О. Гольник [2], О. Турган [13]. Їхні наукові розвідки присвячені з'ясуванню авторської інтерпретації феномену мистецтва і творчості, проблеми Маланюкової методології монографічного портретування, засад авторської концепції історії української літератури.

Шевченкіані Є. Маланюка присвячені студії Євгена та Оксани Нахліків [12], робота Г. Грабовича [1]. Студія присвячена есеїстиці письменника на сторінках еміграційних видань Л. Михиди [11].

Отож, якщо «Малоросійство», «Нариси історії нашої культури» уже були предметом наукових студій, то «мала» проза Є. Маланюка – статті, рецензії, публіцистика тощо, залишається поза межами прискіпливого погляду науковців та дослідників. А надто доробок митця 50-60-х років малотиражних діаспорних видань. Тим часом Є. Маланюк, розуміючи вагомість своїх прозових текстів, чимало з написаного в той період планував включити до своїх «Книг спостережень» (про це свідчать рукописи проєктів названих видань, які зберігаються в архівах УВАН). Зокрема, до «Книги спостережень III» – проєкту, якому, як відомо, не судилося бути здійсненим.

Мега статті. Окреслити літературознавчий дискурс есеїстики Є. Маланюка, зокрема його теоретико-літературну, історико-літературну та літературно-критичну складові.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Коротко представимо названі видання. «Вісник» – суспільно-політичний націоналістичний місячник Організації Оборони Чотирьох Свобод України. Виходив у Нью-Йорку з 1947 року. З редактором І. Левчуком Євген Маланюк підтримував



стосунки і плідно друкувався на сторінках часопису. Особливої уваги заслуговують «Листи до любезних земляків», сторінки «З нотатника», критичні статті, спогади про друзів тощо.

«Київ» – літературний двомісячник, що виходив у Філадельфії з 1950 року. Редагував часопис теж знайомий Є. Маланюка – Б. Романенчук, котрий залишив спогади про письменника. На сторінках журналу Євген Маланюк друкує записи зі свого щоденника, де відгукується про періодичні видання, що виходять в СРСР, статті про талановитих представників українського емігрантства. Десять в середині 1950-х через негативну статтю на смерть О. Довженка, подану часописом, Євген Маланюк відмовився від співробітництва із виданням.

«Листи до приятелів» – нью-йоркський місячник. Виходив з 1953 року. Публіцистичний часопис в широкому розумінні жанрового вираження – політика, культура, мемуаристика. Редактор цього видання М. Шлемкевич запропонував Євгену Маланюку вести у виданні рубрику «Книги звідти».

Оскільки межі статті не дозволяють охопити увесь спектр проблем, поставлених у статтях, рецензіях, відгуках письменника на актуальні події в літературному та громадському житті діаспори та материкової України, що знайшли свій відбиток у названих часописах, зупинимося лише на одній із постійних рубрик, яку Є. Маланюк назвав «Листи до любезних земляків».

Як зізнається сам Є. Маланюк, назву цієї серії публікацій він запозичив у М. Чирського (йдеться про побратима по національно-визвольних змаганнях, а пізніше – по таборах інтернованих у Каліші, публіциста Миколу Чирського), а той, у свою чергу, – в Г. Квітки-Основ'яненка. Переважно це були роздуми про державну і зовнішню політику Росії, про проблеми України й українців, які були в складі СРСР не нацією, зі своєю багатющою культурою, а «совецьким народом».

Якщо взяти матеріали журналу «Вісник» (саме в ньому виходила зазначена рубрика) за 1958-1959 рік, то на його сторінках ми знайдемо «листи» із закликами до «земляків» «рятувати душу» від забуття і експериментів, від байдужості і «культурного сатанізму». За часте вживання терміну «сатанізм» Євгена Маланюка не раз критикувала заокеанська преса. Але спостерігаючи за наслідками культурної революції, що проводила і проводить Росія, Євген Маланюк не міг назвати цей культурний геноцид інакше, як «доктрина Павлова, в результаті якої отримали «скалічення душі і розуму», «масовий естетичний і також моральний ідіотизм» [5, с. 18].

Єдиною силою проти російської культурної експансії, на думку автора «листів», була Європа: «Ненависть до 'Європи' і страх перед промінюванням духа і культури – ось чим двиготять твори найчільніших духовних виразників «Росії»[5, с. 18] – цими словами Маланюк пояснює державну і міжнародну культурну політику царської Росії, а згодом СРСР.

Важко встояти проти такої «культурної» агресії, яку на протязі кількох десятиліть застосовує Росія до українського народу. Наслідки цієї агресії відчутні і за її кордонами. «Ворог має аж надто багато союзників і помічників в країнах нашого розсіяння, – пише Є. Маланюк, – але найпевнішим союзником і помічником ворога є ніщо інше, як наша нечувана вроджена політична наївність...» [9, с. 81-82]. Адже і серед еміграційної еліти існували думки про відродження української культури в радянській Україні.

Імперська ненажерлива машина поглинала все, що не підлягало її розумінню, а тому було ворожим для неї. Поглинала акуратно і майже непомітно для свідків цього дійства. Представники української літератури були змушені писати на замовлення, а простіше кажучи, те, і про те, що дозволялося. Обов'язково вихваляючи «вчителів» які були представниками російської класики: Пушкін, Горький, Достоевський і т. д.

Усі ці «уроки» були обов'язковими для представників Малоросії: «Ми, мовляв, знаємо, що ти, Рильський, є одним з найбільших майстрів вірша цілої Європи, ми знаємо, що ти, Бажане, є потенційно одним з двох-трьох найбільших поетів сучасності, ми знаємо навіть, що в глибині душі ви обидва зневажаєте всяких маяковських і горьких і бридитеся ними, але з тим більшою насолодою ми наказуємо вам: цілуй дірку від носа! І з ще більшою насолодою ми спостерігатимемо, як ви ту дірку, скрегочучи зубами й ридаючи душевно, – все ж таки поцілуєте... як колись, ще в громах Війни за Державність, самозгубно поцілував її бідний Тичина, тоді ще несвідомо-безвладний медіум воскреслої Нації» [8, с. 4-5].

На ці твердження Є. Маланюк дає досить конкретну відповідь: «Українська література за час своєї примусової колективістичності так переплуталася з російською, що в багатьох випадках трудно розпізнати, де кінчається одна і починається друга» [6, с. 7].

Письменника хвилює доля української культури, про потурання якої він довідується з періодичних видань радянської України. Один із фактів стосувався й мистецької долі рідного міста, що була своєрідним індикатором категоричних змін в курсі нової влади щодо українського мистецтва загалом. «Колись в Єлисаветі (по царському – Єлисаветграді), – писав автор, – родовищі національного театру, oprіч славної Реальної Школи, де вчилися Е. Чикаленко, М. Садовський, П. Саксаганський і ряд інших, аж на Юрію Яновському кінчаючи, була не менш славна фабрика Ельворті, при якій («за кривавого царизму»!) існував сливе постійний український театр... А тепер з «Вітчизни» довідуємося, що в тім же Єлисаветі, себто по-советському «Кіровограді» (бувний «Зіновевск») існує теж постійний, але вже «Кіровоградский Государственный Русский Театр им. Кирова» [6, с. 3-5] (виділено – Є. М.).



Фактично йшлося про засилля російськомовної культури за рахунок нищення української. Повна ізоляція останньої в межах підрадянської України, з одного боку, і спотворення, фальсифікація досягнень у діаспорі, замовчати які було просто неможливо, з другого. Разом – це брудні технології, що застосовувалися повсякчас і повсюди з метою нівеляції мистецьких та наукових досягнень українців.

Однією з гострих проблем, поставлених у «Листах...», є прагнення долучити до боротьби за українську державність молодь. Є. Маланюк дбав, щоб українська молодь, яка народилась і жила далеко за межами України, зберегла духовний зв'язок з Батьківщиною. «Але ж ту молодь треба чимсь **духово** притягати. Треба ж плекати справжні національні вартості, які тій молоді імпонували б, які ту молодь тягли б» [10, с. 32-33]. І понад усе йому не хотілося, щоб молоде покоління виховувалося на спотвореній українській культурі, що подавалася б як «звільгаризовані «народні» пісні й танці, спростачена «патріотична» література з паперовими «позитивами», з вічевою «глибиною думки», вишиваними івасиками-телесиками, бляшаними деклямаціями про Чин та інші Великі Букви» [10, с. 32-33]. «Від якогось часу поточна преса дихає пустою, де, справді немає за що зачепитись. Що ж допіру говорити про пресу рідномовну?» [6, с. 7].

Закликаючи еміграційних критиків читати «першоджерела» радянської періодики, Маланюк вимагав самостійної і правильної оцінки друкованого матеріалу і закликав на шпальтах заокеанської української преси: «подавати свій, власний *національний* коментар, свою власну *національну* (а не «готову», «партійну», отже *мертву*) думку, думку *зроджену*, а не скопійовану, імітовану чи репродуковану – це аджеж найелементарніший обов'язок» [7, с. 24-25].

Читаючи радянські видання письменник неоднозначно ставить проблему брехні, яка розрахована на елементарну необізнаність читачів, він вбачає у створенні постійних діаспорних видань часткове вирішення інформаційного голоду. «Створення на еміграції місячника – генератора мислі, навіть при скромних наших можливостях, не є річчю неможливою. Це лише питання 1) доцільно спрямованої *енергії*, 2) *хотіння* (а не лише побажання), ну й, розуміється, 3) культурного *рівня*, який виключав би повітовість обр'їв, всіляку (в тім і патріотичну) графоманію та халупницьке аматорство» [7, с. 24-25]. Продовжуючи свою думку у наступних «Листах до любезних земляків» він вбачає помилковою віру в те, що зі зміною капітана біля штурвала імперського корабля, прийдуть зміни на його Батьківщину, або хоча б у ставленні до неї: «Відлига» – весни не принесла. Історично-традиційний мороз охопив знову ССРСР з половиною Європи включно. Охопив, і тими 'замороженими формами' переконує про свою стабільність, міць, потужність і непереможність» [5, с. 2-3].

Розуміючи, що там далеко на материковій Україні зміни прийдуть не скоро. І перед еміграційним українством знову й знову постає задача працювати над тим щоб духовне життя еміграційного українства не звелось, «фігурально кажучи, до писанки, 'ансамбля Мойсеєва' й малоросійської ковбаси, а нові покоління зникнуть в машинах чужих побутів і чужих культур, тоді в Москві зітхнуть з полегшенням і навіть оголосять перерву для заслуженого відпочинку» [8, с. 4-5].

У той же час Є. Маланюк був твердо впевнений, що рано чи пізно, а Україна здобуде свою незалежність. Його «Листи до любезних земляків» не були монологом у пустку, їх читали, про них писали, на них надходили відповіді. Це значить, що до його думки прислухалися – уривок з листа О. Семененка до Є. Маланюка: «Ваші 'Листи до любезних земляків', як завжди, талановиті, гострі і свіжі. Читаю й думаю: але ж яке то лихо, що треба всю ту силу витратити проти рідного Пошехоня (не сміє ніхто називати це безголов'я Миргородом, бо Миргород це краса і сила проти сірих, марудних і жертвних сучасників), проти Русі Одеської. Яке ж це горе, що свіже слово не може донести до України. Там зрозуміли б, там читач. А то, братіку, тут наші зойки і плачі в подушку. А у вас іще юнацька завзятість є – бачу це з радістю з деяких гіпербол, таких милих юнацьких перебільшень» [5, с. 2].

Автор, звертаючись у своїх «листах» до еміграційної інтелігенції, з розумінням ставився до тих літераторів, які жили і працювали в радянській Україні, але абсолютно негативно ставився до незнання історії, або навмисного її перекручування і всякого роду ренегатства. Українці-перевертні які «натурально ненавидять все, що хоч трохи пахне Україною» [8, с. 4], займають у публіцистичному матеріалі письменника особливе місце. «Мусимо признатися, – виносить свій вердикт Є. Маланюк, – що нам – з багатьох причин – трудно було б проявити якусь поблажливність до автора, хоч він ніби і земляк» [4, с. 5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Сторінка за сторінкою відкриваючи Маланюка-прозаїка ми прагнули диференціювати тексти у відповідності до тем, яких торкався автор: пошуки причин поразки; з'ясування сутності українства, низки комплексів йому притаманних, що породжені століттями бездержавності; доля української культури в умовах тоталітарної держави; вплив системи на долю митця тощо. Враховуючи особливий інтерес митця до постатей його сучасників, одним із завдань дослідження стало осмислення його рецепції на їх ставлення до найактуальніших проблем доби, а також виявлення штрихів, деталей, що складали Маланюкові портретні замальовки колег по перу.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабович Г. Шевченко у критиці Євгена Маланюка. Критика. 2010. Берез.-Квіт. Режим доступу: http://krytyka.com/cms/upload/Okremi_statti/2010/2010-03-04/29-34-2010_3-4.pdf.
2. Гольник О. Літературознавчі студії Є. Маланюка: практика монографічного портретування (розвідки про Т. Шевченка і М. Гоголя). Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. пр. Вип. 29, Ч. 2. К. : Твім інтер, 2010. С. 133–145.
3. Маланюк Є. З нотатника. Вісник. 1954. № 9. С. 4-5 Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
4. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1958. №11. С. 3-5. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
5. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1958. №5. С.2-3; 18. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
6. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1959. №1. С.7. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
7. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1959. №2. С.24-25. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
8. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1958. №10. С. 4-6. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
9. Маланюк Є. Листи до любезних земляків. Вісник. 1958. №7-8. С.81-82. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
10. Маланюк Є. Що їх найбільше пече. Вісник. 1959. №6. С.32-33. Архів Є. Маланюка в УВАН у США. Фонд. XXXVІІІ
11. Михіда Л. Мала проза Євгена Маланюка на сторінках емігрантських видань. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки (літературознавство). відп. ред. Г. Д. Ключок. Кіровоград: КДПУ, 2002. Вип. 47. С.157–165
12. Нахлік Є. Творчість Шевченка в поетичному освоєнні та публіцистично-літературознавчому осмисленні Євгена Маланюка [Електронний ресурс]. Євген Нахлік, Оксана Нахлік. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apsf_hil/2009_20/Nahlik.pdf.
13. Турган О. Феномен мистецтва і творчості в системі естетичних поглядів Є. Маланюка. Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія: Філологія. 2008. Вип. 44. Ч. 1. С.211–218.

УДК 82.09(821.161.2–3'06)

Катерина ДОВГАНЬ**ОСОБЛИВОСТІ БІОГРАФІЧНОГО ЖАНРУ У ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА**

(студентка ІІ курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

Стаття присвячена дослідженню особливостей жанру романізованої біографії. Встановлено жанрові критерії белетризованої біографії. Окреслено місце і роль В. Домонтовича в літературному процесі 1920-1930-х рр., суперечливість його постаті у літературознавстві. У студії окреслені стильові особливості белетризованої прози, створеної письменником, в тому числі психологізм в образотворенні, баланс між історичною правдою та художнім домислом.

Ключові слова: В. Домонтович, документальна основа, біографічна проза, романізована біографія, документально-біографічний жанр, документаліське письмо.

Постановка проблеми. Як зазначив Р. Хомяков у своїй розвідці «Таємні життя Віктора Петрова (Домонтовича)», Віктор Петров, він же Домонтович, він же Бер. Літератор, археолог, автор кількох інтелектуальних романів, претендент на звання першого українського постмодерніста. А також зрадник, чекіст, колаборант. А також незалежний мислитель і жертва режиму. Невловима особистість, що відкидала довгу і густу тінь [11].

Довгі десятиліття непересічна постать В. Домонтовича не мала визнання ні вітчизняними письменниками і літературознавцями, ні тими представниками української спільноти, що знаходилися в екзилі. Представники прогресивного українства, які опинилися за межами Батьківщини, не могли пробачити митцю його повернення до радянської України. А тим більше після шлюбу В. Домонтовича з удовою Миколи Зерова Софією (вони одружилися 1957 року). Навіть смерть не амністувала його «гріхи». Увесь спадок письменника, його праці з археології піддавалися нищівній критиці і сумнівам. Петров-Домонтович став чужим і серед «своїх» і серед «чужих».

І тільки після здобуття Україною незалежності, його постать та письменницький доробок, стали предметом зацікавлення в літературознавчих колах. Розпочалися дискусії про місце В. Петрова-Домонтовича в історії українського модернізму. Серед тих, хто намагалися реабілітувати напрацювання митця, була Соломія Павличко. На її думку це була вимушено «роздвоєна особистість», яка під впливом обставин співпрацювала з режимом і в той же час зберігала внутрішню духовну свободу [9]. Звісно, його роман «Доктор Серафікус», написаний 1929 року, але вперше опублікований у Німеччині 1947 року, наробив немало галасу через зображення суперечливих естетичних поглядів. І все ж, той факт, що саме В. Домонтович увів до української літератури новий жанр – романізовану біографію, є незаперечним. Роман «Аліна й Костомаров», написаний і виданий 1929 року в Харкові, – тому доказ.

Як зазначає А. Агеєва, дослідниця життя та творчості письменника, «у романізованих біографіях виявлено раціоналістичні, дослідницькі інтенції автора, тут у нього більше можливостей для гри та для аналітичних побудов. До особливостей літератури такого жанру також належать: психологічний аналіз особливості, суб'єктивізм письменника, наближеність хронотопу літературної біографії до тих історичних умов, в яких жив головний герой» [1, с. 15].



Протягом останнього часу попит українських та зарубіжних письменників на особливий жанр романізованої біографії збільшився. Зростання інтересу до документальних основ і свідчень, зокрема щоденників, автобіографій, епістолярних текстів, мемуарів, листів підкреслюють цінність та актуальність таких жанрів літератури, так само як константних. Основні проблеми сучасного документалістського письма намагалися викласти у своїх наукових працях, дисертаціях, монографіях та статтях різні автори.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні існує ряд наукових розвідок, присвячених біографічній прозі. Однією з них є дисертаційне дослідження І. Акіншина «Жанрово-стильові особливості художньо-біографічної прози 80–90-х років ХХ століття» [2], розкривають жанрові аспекти української біографічної прози. Професор О. Галич [4] у ряді статей досліджує проблеми теорії та історії художньої біографії, дисертаційний автореферат Л. Мороз [7] розкриває об'єктивне та суб'єктивне у жанрі літературної біографії. І. Савенко у своїй статті «Основні проблеми документального письма в контексті літературознавчого дискурсу на межі століть» [10], торкається проблем документалістики в художній літературі, що на даний момент можна назвати феноменом сучасної прози документального письма в контексті літературознавчого дискурсу, Н. Ігнатів у ряді студій окреслює жанрові пошуки художньої документалістики та ін.

У своїх працях письменники та науковці апелюють різними лексемами, проте усі вони безпосередньо співвідносять це поняття з поняттям *біографії* (грец. βίος — життя, грец. γραφή — пишу) – жанр життєпису, який «передбачає художнє чи наукове осмислення історії життя особистості, спрямоване на пошук виявлення джерел суспільно значимої діяльності людини в її індивідуальному біографічному досвіді» [9] або ж «опис чийого-небудь життя та діяльності; життєпис» [4]. Поняттю художньої біографії надають ще таких найменувань як *белетристична біографія* (Ф. Наркирер, С. Павличко, І. Ходорківський); *романізована біографія*, *документально-біографічний жанр* (Я. Кумок, В. Жданов, О. Гладков); *історико-біографічні твори*, *біографема* («біографічний факт»), *біографічна мозаїка* (М. Федунь, Т. Черкашина, М. Моклиця) та ін.

Мета статті. Проаналізувати особливості жанру романізованої біографії, дослідити образну систему та окреслити особливості інтерпретації твору «Аліна й Костомаров» В. Домонтовича. Отож, ставимо перед собою такі завдання дослідити особливості жанру романізованої біографії у літературознавстві, окреслити ознаки цього жанру.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Термінологія на позначення поняття творів біографічної прози розмаїта. Наприклад, термін *біографічної літератури* у кінці 80-х ХХ ст. О. Галич розглядав як «особливий різновид епічних оповідей про життєвий шлях конкретної історичної особина основі справжніх подій і документів свого часу з глибоким проникненням у її духовність, внутрішній світ, соціальну і психологічну природу історичного діяча» [4].

Поняття *біографічного жанру* за дослідженням О. Галича «Термінологія сучасної документалістики» містить в собі «готові жанри епосу, але наповнює їх специфічним, притаманним саме йому змістом. Саме тому художня біографія представлена такими жанрами, як біографічний нарис, новела, оповідання, повість, роман, епопея тощо [4].

Жанрово-стильові аспекти біографічної прози вказують на те, що такий жанр літературознавства, окрім достовірних документальних підтверджень та матеріалів, твориться через розвиток сюжету за допомогою художніх деталей та «динамікою та закономірністю цього процесу» (за О. Соболевською). Тож особливості кожного з текстів залежать від вибору авторського методу і засобів досягнення конкретно поставленої мети. Від того залежить і тематика біографічної прози – художня, наукова, публіцистична, академічна, художньо-документальна, науково-популярна.

Жанр романізованої біографії поєднує у собі синтез наукового та художнього мотивів. Бінарність у сполучі достовірних фактів та художнього вимислу дозволяє оцінити довершений твір, в якому головний герой-реальний об'єкт стає головним героєм авторського відображення.

Літературний контекст цього жанру відображає дійсність у двох дискурсах: зображенні біографічних фактів і матеріалів з життя та літературного оформлення, а саме почуття і риси, якими автор наділяє свого ліричного героя для побудови сюжету. Оскільки документальний матеріал та біографія кожної людини бувають різними, загальна картина твору і його сюжетна спрямованість залежить лише від авторської конструкції. Головними героями біографічних творів найчастіше бувають письменники, діячі мистецтва та культури, політики та науковці, тож їх життєпис дає масу цікавого матеріалу та фактів для написання романізованих біографій, оскільки у автора такого тексту є тло і низка різноманітних прийомів для будівництва художнього твору.

Зображення видатної особистості біографістом можна подати у вигляді двох моделей за класифікацією О. Галича: традиційній або її ще називають подієвою та асоціативно-психологічною, яка окреслює вже психологічно-внутрішній світ окремої особистості. За основу будь-якого біографічного тексту береться документ, що є історично достовірним матеріалом для творення основи сюжету, у композиційній побудові якого автор розташовує біографічні факти та подробиці життя, вже перетрансформовані та підлаштовані під епізоди.



Подією така модель побудови твору і називається, тому що є чітка хронологія за якою викладено фактичний матеріал. Щодо асоціативно-психологічної моделі твору, то такий спосіб зображення створюється за допомогою співставленні документального матеріалу та найголовніше психологічних характеристик, що можна передати завдяки внутрішнім монологам, цитатним портретним характеристикам, пейзажним замальовкам, які суголосні з психологічним станом героя. У такому випадку, респондент, тобто головний герой художнього біографічного твору ніби стає співучасником цього дійства. Оскільки значна частина белетристичних біографій ґрунтуються на автобіографічних працях, а також їх особистих листах та щоденниках, такий вид роботи трактуємо як автобіографічно-художньо-документальний текст.

Елементи біографічних мотивів налічують різні види форм оповіді — мемуари, нариси, репортажі, автобіографії та ін. Від документальної літератури, як, наприклад, журналістського дослідження такий жанр як романізована біографія відрізняється художньою довершеністю і відтворенням живої картини подій і головне психологічною та подією оцінкою власне автора. Все частіше документальна література, а саме біографічний метод подання історії життя якої-небудь особистості стає психобіографічним методом. Оскільки психологія людини та її психоаналіз мають власні ціннісні принципи взаємозв'язку різних психічних процесів та установок, їх осмислення та вивчення шляхом розкладу на складові частини, для детального розбору, дають літературознавцям можливість вичерпного аналізу та здатності черговою спробою наблизитись до художнього і власного світу особистості.

Твори В. Домонтовича є не просто біографічними, їх вважають текстами інтелектуального спрямування, а саме, значення його психоаналізу придушено рядом наукового трактату. І хоча науковці притримуються думки, що таким чином втрачається мистецький зміст його текстів, все ж хочемо зауважити, що письменник підпорядковується канонам жанру біографічних текстів, і його твори відповідають, усталеним нормам, щодо їх структури.

У своїх романізованих текстах письменник поєднує у собі потяг до створення суто літературного твору і бажання виступити як дослідник фактів біографії. Такі тексти мають у собі примітки і біографічні матеріали, документальні факти (листи, спогади тощо), якими послуговується автор у тексті. Документи, особливо датовані, цитати з листів і висловів видатних осіб (сучасників), усе це супроводжується коментарем В. Домонтовича.

Подією у своїх творах письменник часто відходить від ряду ознак біографічної прози, і викладає суто дослідницький матеріал. Наприклад, у біографічному тексті про Марка Вовчка, або ж «Мовчуще божество». Текст має у собі спогади про Марію Вілінську залишений видатними особами з кола її оточення — О. Марковича, Д. Вілінського, Г. Барвінок. І все ж особливості приватного життя відомої українки, загальні факти у контексті подій суспільно-культурного залишались осторонь. Митець виокремлює потрібні йому матеріали, маловідомі факти життя, розкриває їх подробиці піддаючи художньо-літературній обробці.

У творчості письменника існують також твори, які не належать до жанру біографічної прози, проте мають у собі поєднання художнього та реального. Такий синтез притаманний жанру автобіографічного-мемуарного. Наприклад, у тексті «Моїм Великодням» та «Болотяна Лукроза» важливим є те, що автор говорить про реальних осіб, про особливості їх внутрішніх і діяльнських колізій, проте є начебто оповідачем, і скоріше спостерігачем, який дає власну оцінку цим подіям. До того ж В. Домонтович нерідко згадує і про свою постать у текстах, наприклад у «Болотяній Лукрозі», де пише: *«про мого друга Петрова»*. Це ще раз дає підстави читачам, що твори письменника поєднують у собі факти і вимисли [5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Біографічна оповідь вже не піддається канонам класицистичних манер написання біографічних відомостей про видатних осіб. Сучасні тексти ґрунтуються на документальному матеріалі та історичних фактах. Проте часто за основу беруться лише суб'єкти і окремі факти з їх життя, а художній домисел творить сюжет. У таких творах найчастіше головний герой перетворюється з об'єкту історичного феномену на об'єкт власне авторського відображення, де письменник відтворює біографічні відомості особи проте приділяє більше уваги до художнього оформленні. Тобто уся оповідь спрямована не на достовірне висвітлення біографічних фактів, а на отримання насолоди читачем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. Путівник для інтелектуального бродяжництва. Критика. 2000. №3. С.14-17.
2. Акінішина І. Жанрово-стильові особливості художньо-біографічної прози 80–90-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. І. М. Акінішина. – Дніпропетровськ, 2005. 19 с.
3. Бакула Б. Автор, автотематизм, автобіографізм. Наукові записки НаУКМА. К., 1999. Т.17. Філологія. С.88-91.
4. Галич О. Термінологія сучасної документалістики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2006. Вип. 26. С. 47-49.
5. Домонтович В. Дівчина з ведмедиком: Роман. Болотяна Лукроза: Оповідання та нариси. К.: Критика, 2000. 415 с.
6. Загоруйко Ю. Віктор Петров (Домонтович) (1894-1969). Історія української літератури ХХ ст. К., 1998. Кн.1. С.347-351.
7. Мороз Л. Об'єктивне і суб'єктивне у жанрі літературної біографії: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 «теорія літератури». К., 2000. 16 с.
8. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. перероб і доп. К.: Либідь, 1999. 447с.



9. Павличко С. Роман як інтелектуальна провокація. Домонтович В. Доктор Серафікус. Без ґрунту: Романи. К.: Критика, 1999. С.3-16.
10. Савенко І. Основні проблеми документального письма в контексті літературознавчого дискурсу. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2008. Вип. 44. Ч. 2. С. 127-137.
11. Хомяков Р. [Електронний ресурс]. Таємні життя Віктора Петрова (Домонтовича). Режим доступу: <https://amnesia.in.ua/petrov>.

УДК 372.881.111.22

Юлія ДОЛОМАНОВА

ЛЕКСИКА ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ «ПРИРОДА І ПОГОДА» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10 КЛАСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент Токарєва Т. С.

У статті обґрунтовано і досліджено місце лексики в системі мовних засобів. Розглянуто основні аспекти лексичного об'єму даного тематичного боку, порівняно ефективність вправ, шляхом теоретичного узагальнення та зіставного аналізу.

Ключові слова: лексика, розвиток, аналіз, лексична компетентність, мовлення, комунікація, методика, узагальнення.

Постановка проблеми. Лексика в системі мовних засобів є одним з найважливіших компонентів мовної діяльності. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови. Лексика – це той словесний матеріал, яким учні повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування німецькою мовою, через це оволодіння нею – необхідна передумова використання мови як засобу спілкування.

Основною метою навчання лексики є створення необхідних передумов для формування мовної діяльності [6]. Лексико-граматичний склад будь-якої мови – це її основа. Тому лексична компетенція є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності, метою якої є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів [1].

Іншомовна комунікативна компетентність – це сукупність навичок, умінь та знань, що дозволяє навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння і взаємодії з представниками інших культур [9]. Вона реалізується насамперед через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію і реалізуються як у писемній, так і в усній формах [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням, розмежуванням та вивченням формування лексичної компетентності у процесі навчання займалися у своїх працях такі вчені-мовознавці як Дж. Брунер, Г. Флюк, А. Столяр, С. Ніколаєва, С. Смоліна, Ю. Федоренко.

Дослідження різних аспектів формування іншомовної лексичної компетентності також проводилися науковцями Б. Лауфером, К. Агвадо, Б. Хенриксеном, В. Бухбіндером, Л. Василенко, С. Калініною, В. Кондратьєвою, Н. Барановою, С. Фоломкиною, Г. Харловом, Ф. Й. Гаусманном, Л. Легенгаузенем, О. Тарнопольським та ін. [2; 3]. Виконання практичних завдань зумовлює необхідність вивчення мови, особливо у її лексичному аспекті, для розвитку ключових компетентностей. Пошук засобів і способів їх покращення ніколи не втрачуть актуальності і завжди цікавитимуть педагогів, мовознавців та дослідників.

Мета статті: розгляд місця лексики, основних аспектів лексичних одиниць тематичного блоку «Природа і погода»; висвітлення вправ на розвиток лексичної та ключових компетентностей учнів 10 класу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи, які сприяють ефективнішому навчанню мови. Таким чином виділяють: 1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; 2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями. Лексичний аспект спілкування має такі особливості, які полегшують його засвоєння, але й такі, що його утруднюють, пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови [2].

Усі компоненти лексичної навички мають бути враховані автором посібника як під час семантизації нового слова, так і в процесі його використання в усному та писемному мовленні. Зазначеному вище відповідають вправи, що забезпечують володіння лексичною одиницею на трьох рівнях: 1) значення, 2) форми (формування), 3) функцій (меж і сфер використання) у мовленнєвій діяльності [4].

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації - розкриття значення нових слів. Способи семантизації поділяють на перекладні та безперекладні. До безперекладних відносяться:



наочна семантизація (демонстрація малюнків, предметів, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо), мовна семантизація, глумачення. Наочність може бути зображальною та предметною.

Предметом дослідження стали підручники з німецької мови для 10 класу авторів І. Г. Савчук [7, с. 148-167] та колективу авторів С.І.Сотникової та Г.В.Гоголевої [8, с. 132-149]. Таким чином у підручнику І.Г.Савчук шляхом дослідження і систематизації було виявлено такий лексичний об'єм до тематичного блоку «Природа і погода» / «*Klima und Wetter*»: *das Wasser, reines Wasser, das Trinkwasser, die Wasserversorgung, die Wasserleitung, die Wasserverschmutzung, der Wasserspeicher, der Wasserfall, der Wassersport, der Wasserball, das Wasserski, die Wasserpflanze, der Wasserstoff*. Всі інші лексичні одиниці даного тематичного блоку винесено на повторення вже раніше вивченого матеріалу. Найбільш ефективну реалізацію лексичної компетентності виявлено шляхом зіставного аналізу у таких вправах, поданих автором: впр.1, 2 (ст.148-149), впр.1 (ст.151), впр.3 (ст.152), впр.4 (ст.153) [7].

У підручнику з німецької мови авторського колективу у складі С.І.Сотникової та Г.В.Гоголевої шляхом системного аналізу і порівняння було виявлено, що він більш адаптований для оптимальнішого вивчення і посереднього навантаження на питання розвитку лексичної компетентності учнів 10 класу. Інформацію подано більш доступно, що полегшує пошук та дослідження, сприйняття учнями навчального матеріалу, а саме іншомовних лексичних одиниць.

У якості прикладів, що ілюструють лексичні одиниці лексико-семантичного поля «Природа і погода» / «*Klima und Wetter*», наведемо наступні: *bewölkt, heiter, wechselhaft, trocken, heiter, der Luftdruck, die Auswirkung, die Luftfeuchtigkeit, der Baum, der Brand, der Boden, die Dürre, die Flamme, der Fluss, der Gemüsegarten, der Hurrikan, das Meer, der Ozean, die Pflanze, der Regen, das Salzwasser, der Sauerstoff, schwimmen, die Solarenergie, die Sonne, das Süßwasser, der Taifun, die Überschwemmung, der Wasserfall, der Vulkan, der Wald* [8, с.138]; *das Erdbeben, der Tsunami, die Brandkatastrophe, der Vulkanausbruch, die Dürre, die Überschwemmung, der Orkan* [8, с.139];

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою - з лексичними навичками. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу. Дослідження показує, що німецька мова на сучасному етапі розвитку має велику кількість способів словотвору, що є підґрунтям для безперервного збагачення словникового запасу та основу навіть власних лексичних ресурсів, а тим більше, пошуку способів та засобів покращення лексичної та інших ключових компетентностей здобувачів освіти 10 класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О.Б. Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. [для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»]; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
2. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев : Высшая школа, 1979. 264 с.
3. Василенко О.М. Розвиток уваги у процесі вивчення іноземної мови. Актуальні проблеми психології / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 4.
4. Долинський С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою посібника елективного курсу «Моя Франція», 2015.
5. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Олійник С. Формування лексичних навичок на уроках німецької мови, 2021.
7. Савчук І.Г. Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. заг. сер. осв. / І.Савчук. – Львів: Світ, 2018. – 248 с.
8. Сотникова С.І. Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. / С.І.Сотникова, Г.В.Гоголева. – Харків: Вид-во «Ранок», 2018. – 208 с.
9. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

УДК 81'366.57:81'367.3

Роман ІВАЩЕНКО

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ ВІДЕОХОСТИНГУ YOUTUBE

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

У статті розглянуто структурні особливості термінології відеохостингу YouTube українською та англійською мовами, а також досліджено відмінності між досліджуваними терміносистемами. Для цього проаналізовано й зіставлено наявні матеріали українською та англійською мовами, зокрема інтерфейси веб-сайту YouTube і мобільних додатків, пов'язаних сервісів, як-от YouTube Music, YouTube Kids, YouTube Студії, YouTube Аналітики тощо, а також статті Довідкового центру Google.



Ключові слова: термін, термінологія, терміносистема, структурні особливості, відеохостинг YouTube, Google.

Постановка проблеми. У процесі розробки програмних продуктів часто виникають нові терміни, що зумовлено швидкістю розвитку технологій, а великі компанії – розробники ПЗ, як-от корпорація Google, укладають власні глосарії, щоб забезпечити єдність термінології та уникнути непорозумінь. Один із таких продуктів – відеохостинг YouTube – налічує безліч підсистем, пов'язаних одна з одною. Без чіткого визначення понять пересічним користувачам було б важко орієнтуватися на платформі. Оскільки термінологія відіграє важливу роль у локалізації програмного забезпечення, у межах цієї статті доречно розглянути основні структурні особливості термінів на прикладі терміносистеми відеохостингу YouTube українською та англійською мовами, а також дослідити відмінності між ними. Такий аналіз може, зокрема, стати в пригоді мовознавцям під час створення нових одиниць у схожих терміносистемах.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню проблем терміна й термінології присвячені роботи таких вітчизняних фахівців, як Рицар Б. [4], Кияк Т., Д'яков А., Куделько З. [3], а також зарубіжних дослідників, як-от Вюстера О. [11], Кабре М. [6], Теммерман Р. [10], Рея А. [9] і багатьох інших.

Мета статті. Мета статті полягає в тому, щоб дослідити структурні особливості англо- й українськомовної термінології відеохостингу YouTube.

Виклад основного матеріалу. Терміни є невіддільною частиною текстів зі сфери комп'ютерно-інформаційних технологій, адже наявність спеціалізованої лексики є однією з особливостей інтерфейсів програм і довідкових матеріалів таких продуктів [7]. За будовою дослідники зазвичай поділяють терміни на прості, складні та складені [5]. Прості терміни складаються з одного кореня, а складні мають у своєму складі два або більше корені. Складені терміни утворюються з кількох слів, їх також ще називають термінами-словосполученнями. За кількістю повнозначних слів (компонентів) терміни-словосполучення можуть бути дво-, три- й багатоскладовими [2, с. 32–34].

Щоб проаналізувати структурні особливості термінології відеохостингу, ми дослідили й зіставили наявні матеріали українською та англійською мовами, зокрема інтерфейси мобільних і веб-додатків YouTube та пов'язаних сервісів, як-от YouTube Music, YouTube Kids, YouTube Студії, YouTube Аналітики тощо, а також статті Довідкового центру Google. Укладений глосарій складається зі 639 термінологічних одиниць англійською; кількість відповідників українською така сама. З них простих за структурою – 89, а складних – 40. Найбільше виявлено складених термінів, кількість яких становить 510 одиниць. Такий спосіб термінотворення є одним із найпродуктивніших, адже термінологічні одиниці, утворені таким шляхом, зазвичай найповніше передають закладений у них зміст [1]. Докладнішу інформацію та приклади наведено в Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Структурні типи одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в англійській мові

Тип	Приклади	Абсолютна кількість	Відсоток
Прості	bulletin, card, chapter, collection, pivot	89	13,9
Складні	afterparty, autoplay, dropbox, fingerprint, EduTuber	40	6,3
Складені	chromeless player, chat replay, Art Track asset, concurrent viewership, ambient mode, affiliate channel	510	79,8
Усього		639	100

Серед простих і складних термінів переважають іменникові (94, тобто 72,9% від суми простих і складних термінів). Найпоширеніші серед відібраних складених термінів – двоскладові (402, тобто 78,8% серед складених термінів). Частка трискладових становить 18,4%, а чотирискладових – 2,4% (див. Таблицю 1.2). Лише два терміни вибірки є п'ятискладовими, як-от *educational*, *documentary*, *scientific or artistic* (контент освітнього, документального, наукового чи мистецького призначення, EDSA), що використовується для позначення категорії відео YouTube, на які через їх цільове призначення можуть не поширюватися певні правила платформи, як-от правила щодо шкідливого чи небезпечного контенту [8].

Таблиця 1.2

Структурні типи складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в англійській мові за кількістю компонентів

Тип (за кількістю компонентів)	Приклади	Абсолютна кількість	Відсоток
Двоскладові	ad suitability, annual deduction, Art Track, channel history, channel membership	402	78,8
Трискладові	comment preview section, average view duration, average percentage viewed	94	18,4



Чотирискладові	automatically placed mid-roll ad, annual operating cost deduction	12	2,4
П'ятискладові	educational, documentary, scientific or artistic, information panel providing publisher context	2	0,4
Усього		510	100

Серед складених термінів найбільше – іменникових (497, 97,4%). Частка дієслівних термінологічних одиниць англійською мовою становить 2,4%, а прислівникових – лише 0,2%. До найпоширеніших структурних моделей, зокрема, входять: іменник + іменник (N+N) і прикметник + іменник (A+N), 267 і 123 термінологічних одиниць відповідно. Найменш поширеними конструкціями є: A+N+A, A+N+N+N, A+Conj+A+N, V+Pron+N тощо. Докладніші відомості про частотність структурних моделей наведено в Таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Структурні моделі складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в англійській мові

Тип (за морфологічною ознакою)	Структурна модель	Приклади	Кількість
Іменникові	Іменникові кластери N+N, N+N+N	YouTube channel art, watch dimensions, watch history	324 (63,5%)
	Іменник + прикметник A+N, A+N+N, A+A+N+N, N+A, A+A+N, N+A+N, N+A+N+N, A+Conj+A+N, A+N+A, A+N+N+N, N+A+Prep+N	supervised experience, YouTube paid content, unlimited skips, trusted captioner	164 (32,1%)
	N+N+Prep+N, N+Prep+N, N+Cj+N, N+Cj+N+N, N+Prep	ads monetization with Shorts, revenue per mille, search and discovery potential	9 (1,8%)
Дієслівні	V+N, N+V, N+N+V+N+N, N+Prep+V, N+V+N, V+Pron+N	information panel providing publisher context	12 (2,4%)
Прислівникові	Adv+A	uniquely identifiable	1 (0,2%)
Усього			510

Маючи уявлення про структуру одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube англійською мовою, можна проаналізувати структуру їх українськомовних відповідників, а також дослідити різницю між двома терміносистемами. Такий аналіз, зокрема, дасть змогу виявити найпродуктивніші способи термінотворення, що може стати в пригоді мовознавцям під час створення нових одиниць у схожих терміносистемах.

Таблиця 1.4

Структурні типи одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в українській мові

Тип	Приклади	Абсолютна кількість	Відсоток
Прості	канал, банер, об'єкт, спонсорство, попередження	76	12
Складні	канал-партнер, воркшоп, аудіопотік	25	4
Складені	затримка трансляції, репутація каналу, сповіщення з дзвіночка, фонове відтворення	538	84
Усього		639	100

Як можна помітити, структура термінів в українській мові відрізняється. Зокрема, кількість складених термінів порівняно з англійською мовою більша. Якщо в англійській мові їх частка становить 79,8%, то в українській – 84% (510 і 538 термінологічних одиниць відповідно). Кількість простих і складних термінів менше: 89 (13,9%) і 40 (6,3%) одиниць в англійській мові й 76 (12%) та 25 (4%) в українській мові відповідно. Причиною цього, імовірно, можуть бути структурно-семантичні відмінності між українською та англійською мовами. Зазвичай англійські тексти компактніші, а довжина вихідних і перекладених текстів відрізняється. За нашими спостереженнями, це стосується й термінів: на відміну від української в англійській мові якість поняття простіше описати одним чи кількома словами. Українські відповідники частіше мають більшу кількість компонентів, особливо якщо це нове поняття: занадто лаконічний термін зрозуміти може бути складніше. Тож такі трансформації можна пояснити прагненням українських локалізаторів спростити розуміння термінології. Сфера програмного забезпечення розвивається стрімкими



темпами, а отже, перекладачам і термінознавцям постійно доводиться стикатися з новими поняттями й приймати рішення.

Розгляньмо кілька прикладів, коли терміни в англійській і українській терміносистемах мають різну структуру. Термін *Supers* в англійській мові має просту структуру, а в українській він є складним – *суперфункції*. Ще один приклад таких відмінностей – *visuals, відеоряд* в українській версії. А ось зі структурою терміна *dropbox* усе інакше, адже його україномовний відповідник – *буфер* – це простий термін. Деякі відповідники в українськомовній терміносистемі – складені, водночас в англійській мові вони мають просту структуру. Наприклад, простий термін *timing* має іншу структуру в українській мові і є складеним двоскладовим – *часові мітки*, а *uploader* – *користувач, який завантажив відео* – чотирискладовим. В англійській мові складний термін *EduTuber* містить лише одне слово, а його українськомовний складений відповідник – *автор освітнього контенту на YouTube* – п'ять. Варто звернути увагу на іншу особливість термінів у досліджуваних терміносистемах: в англійській інколи використовується написання з великої літери (*Supers, Art Track*), зокрема й у складних однокомпонентних термінах (*EduTuber*). Водночас для української мови таке явище нехарактерне (*суперфункції, музика з обкладинкою альбому, автор освітнього контенту на YouTube*), що пов'язано з відповідними правилами.

Таблиця 1.5

Структурні типи складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в українській мові за кількістю компонентів

Тип (за кількістю компонентів)	Приклади	Абсолютна кількість	Відсоток
Двоскладові	картка користувача, ідентифікатор відео	277	51,5
Трискладові	атрибуція переглядів відео, довірений менеджер субтитрів	129	24
Чотирискладові	користувач, який завантажив відео, музичне відео з візуалізацією	69	12,9
П'ятискладові	користувач з обмеженими правами перегляду, стратегія ліцензування на рівні каналів	32	6
Шестискладові	особа, що може бути однозначно ідентифікована, підготовча версія композиції з обкладинкою альбому	16	3
Семискладові	запит на видалення через порушення авторських прав, відео, з якого було створено цифровий відбиток	12	2,2
Дев'ятискладові	панель з інформацією про допомогу в складній життєвій ситуації, ступінь оптимізації контенту для роботи алгоритмів пошуку та виявлення	2	0,4
Усього		538	100

Розглянувши складені термінологічні одиниці відеохостингу YouTube, ми виявили, що в українській мові кількість три-, чотири- і п'ятискладових термінів помітно вища, а також наявні шести-, семи- та дев'ятискладові термінологічні одиниці. Зокрема, англійський термін *crisis resource panel*, відповідник українською якому (*панель з інформацією про допомогу в складній життєвій ситуації*) має дев'ять складників, є лише трискладовим. Як згадувалося вище, це пояснюється структурно-семантичними відмінностями між двома мовами, що розглядаються. На нашу думку, це зумовлено тим, що українські термінологічні одиниці в терміносистемі YouTube частіше використовують для позначення якогось поняття кілька слів і є описовішими. У Таблиці 1.6 наведено порівняння частоти структурних типів складених термінів відеохостингу YouTube в обох мовах.

Таблиця 1.6

Порівняння часток структурних типів складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в англійській і українській мовах

Тип (за кількістю компонентів)	Частка в МО	Частка в МП
Двоскладові	78,8%	51,5%
Трискладові	18,4%	24%
Чотирискладові	2,4%	12,9%



П'ятискладові	0,4%	6%
Шестискладові	немає	3%
Семискладові	немає	2,2%
Дев'ятискладові	немає	0,4%

Серед складених термінів в українськомовній версії YouTube найбільше – іменникових (510, 94,8%). Частка дієслівних термінів становить 3,5%, а прислівникових – 1,7%. До найпоширеніших структурних моделей входять: іменник + іменник (N+N) і прикметник + іменник (A+N), 133 й 137 терм. од. відповідно. Найменш поширеними конструкціями є: N+A+N+N, A+N+A+N, Adv+A+N тощо. Докладніші відомості про частотність структурних моделей наведено в Таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Структурні моделі складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в українській мові

Тип (за морфологічною ознакою)	Структурна модель	Приклади	Кількість
Іменникові	Іменникові кластери N+N, N+N+N, N+N+N+N	стратегія ліцензування, елементи керування аудіовідтворенням, переспрямування глядачів	162 (30,2%)
	Іменник + прикметник A+N, N+Prep+A+N, A+N+N, N+A+N, A+A+N, A+N+Prep+N, A+N+N+N, A+N+Prep+A+N	частота ключових кадрів, довготривалі відео, короткі відео, паритет купівельної спроможності	240 (44,6%)
	N+Prep+N, N+Prep+N+N, N+N+Prep+N, N+Prep+N+Prep+N, N+N+Prep+N+N, Prep+N	користувач без каналу, спам для збільшення показників	108 (20%)
Дієслівні	V+N, N+V+N, N+Pron+V+Prep+N, N+Pron+V+N, N+Pron+V	канал, що належить партнеру, намір здійснити покупку	19 (3,5%)
Прислівникові	Adv+A+N+Prep+N+N, Adv+A+N, N+Adv+N	заявлення прав вручну	9 (1,7%)
Усього			538

Порівняно з англомовними термінами серед українських відповідників поширенішими є іменникові одиниці, що мають у складі прикметник. Дієслова, прийменники й прислівники теж використовуються частіше. На нашу думку, це теж пояснюється структурними особливостями української мови. Оскільки відеохостинг YouTube є програмним продуктом, який націлений на широку аудиторію, особливо важливо під час створення іншомовних терміносистем не лише зберегти смисл англомовних термінів, а й забезпечити їх зрозумілість. Текст (частину якого, зокрема, є й терміни) має сприйматися користувачами насамперед не як переклад, а так, ніби це і є оригінал. Порівняння частотності структурних моделей в обох мовах наведено нижче в Таблиці 1.8.

Таблиця 1.8

Порівняння часток структурних моделей складених одиниць терміносистеми відеохостингу YouTube в англійській і українській мовах

Тип (за кількістю компонентів)	Частка в МО	Частка в МП
Іменникові	97,4%	94,8%
Дієслівні	2,4%	3,5%
Прислівникові	0,2%	1,7%

В українськомовних термінах використовуються не лише нові структурні моделі, як порівняти з англомовною терміносистемою, але й бракує кілька тих, що вже наявні в ній. До них, зокрема, належать: A, A+A+N+N, N+A, A+V, N+V, A+A+A+Cj+A, A+Conj+A+N, A+N+A, Adv+A, N+Cj+N, N+Cj+N+N, N+N+V+N+N тощо.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У межах дослідження ми розглянули структурні особливості термінології відеохостингу YouTube українською та англійською мовами. Кінцева вибірка містить по 639 термінологічних одиниць в обох досліджуваних мовах відповідно. З



них в англійській мові 89 простих за структурою термінів і 40 складних, а також 510 термінів-словосполучень. В українській мові структура дещо відрізняється – 76 і 25 простих та складних термінів відповідно й 538 термінів-словосполучень. Виявлено, що як в англійській, так і в українській версії YouTube переважають складені терміни. В англійській мові частка складених термінів становить 79,8%, а в українській – 84%. Крім того, українські відповідники часто містять більшу кількість компонентів: в англійській частка двоскладових термінів становить 78,8%, в українській – лише 51,5%. Проте в англійській лише 2,4% чотирикладових термінів, а в українській – 12,9%. На нашу думку, це явище можна пояснити структурно-семантичними відмінностями між двома мовами. Оскільки YouTube є продуктом, націленим на широку аудиторію, особливо важливо не лише зберегти смисл англійських термінів, а й забезпечити їх природність і зрозумілість в українській мові. Такий спосіб термінотворення є найпродуктивнішим, адже дає змогу якнайповніше передати вкладений у термінологічні одиниці зміст і спростити їх сприйняття для користувача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вержанська О. М. Структура й роль термінологічних словосполучень у формуванні лінгвістичної терміносистеми / О. М. Вержанська, Т. М. Лагута // Новий Колегіум 3. – 2016. – С. 54-57.
2. Головін В. М. Переклад економічної термінології / В. М. Головін. – К.: Наука, 2005. – 187 с.
3. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення // К.: KM Academia. – 2000. – Т. 216.
4. Рицар Б., Рожанківський Р. Порівняльний аналіз термінів з нормативних документів і словників // Вісник Державного університету "Львівська політехніка". – 2000. – №. 402: Проблеми української термінології. – С. 31-39.
5. Чайка О., Остапенко Я. Новітній погляд на поняття «термін» у лінгвістиці // Філологічний часопис. – 2020. – №. 2.
6. Cabré M. T. Terminology: Theory, methods, and applications. – John Benjamins Publishing, 1999. – Т. 1.
7. Esselink, B. A Practical Guide to Localization. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2000. – 490 p.
8. Google. A look at how we treat educational, documentary, scientific, and artistic content on YouTube [Електронний ресурс] / Google // YouTube Official Blog. – Режим доступу: <https://blog.youtube/inside-youtube/look-how-we-treat-educational-documentary-scientific-and-artistic-content-youtube/>.
9. Rey A. Essays on terminology // Essays on Terminology. – 1995. – С. 1-237.
10. Temmerman R., Cabré M., Feliu J. Sociocognitive terminology theory // Terminología y cognición. – 2001. – С. 75-92.
11. Wüster E. Die allgemeine terminologielehre – ein grenzgebiet zwischen sprachwissenschaft, logik, ontologie, informatik und den sachwissenschaften. – 1974.

УДК – 378

Маргарита КНЯЗЄВА

**КОМУНІКАТИВНІ ХОДИ ЯК ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ
“INTERACTIVE SCAFFOLDING”: КОМУНІКАТИВНІ ТА МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ
(на матеріалі професійно-орієнтованого мовлення американських учителів)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.*

У статті з'ясовано й описано комунікативні та мовні засоби актуалізації фасилітативної комунікативної стратегії (ФКС) «Інтерактивний скаффолдинг» у професійно-орієнтованому мовленні американських вчителів. На основі узагальнення новітніх наукових даних про комунікативні стратегії та засоби їхньої експлікації представлено типологію засобів ФКС «Інтерактивний скаффолдинг», з'ясовано й описано актомовленнєву організацію та мовні особливості комунікативних ходів (КХ) вчителя у процесі реалізації інтерактивного скаффолдингу. Установлено, що інтерактивний скаффолдинг як стратегія фасилітації актуалізується шляхом використання американськими вчителями низки КХ: імпліцитний або експліцитний фідбек, пояснення, інструктаж, натякання, виділення, моделювання та розпитування, яким притаманні комунікативні та мовні особливості вербалізації.

Ключові слова: професійно-орієнтоване мовлення вчителя, фасилітативна стратегія, інтерактивний скаффолдинг, комунікативний хід, мовленнєвий акт.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю більш глибокого пізнання механізмів мовленнєвої взаємодії вчителя та учня на уроці, визначення особливостей інтерактивного скаффолдингу як фасилітативної комунікативної стратегії, потребою визначення комунікативних і мовних засобів, які зумовлюють ефективність професійно-орієнтованого мовлення вчителя на уроці.

На часі скаффолдинг (scaffolding) знаходиться в центрі уваги переважно зарубіжних дослідників: здійснено спроби його визначення [5; 7; 9; 20]; представлення його типології за різними критеріями [6; 16; 17]; запропоновано ключові характеристики скаффолдингу [18]; описано специфіку застосування скаффолдингу для навчання розуміння англомовних текстів [11; 14], говоріння [8; 15], писемного мовлення [12]. У вітчизняному мовознавстві знаходимо статті, присвячені використанню скаффолдингу в навчанні англійської мови за професійним спрямуванням [13]. Попри чинні наукові результати, специфіка



вербалізації, типологія засобів інтерактивного скаффолдингу (interactive scaffolding) ще не отримала вичерпного висвітлення в наукових працях.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні й описі комунікативних і мовних засобів актуалізації фасилітативної комунікативної стратегії «Інтерактивний скаффолдинг» у професійно-орієнтованому мовленні американських учителів.

Об'єктом дослідження обрано комунікативні ходи у професійно-орієнтованому мовленні американських учителів на уроці, **предметом** є комунікативні та мовні засоби їхнього оформлення. Мінімальною комунікативною одиницею мовлення вчителя вважаємо мовленнєвий акт (speech act), який актуалізується у формі речення (sentence). У межах інтеракції на уроці репліки вчителя можуть складатися з одного або декількох мовленнєвих актів, об'єднаних певною прагматичною настановою/функцією і тлумачитись як комунікативні ходи (talk moves).

Поняття «скаффолдинг» (scaffolding) вперше використано в освітньому контексті в середині 1970-х років американським психологом Джеромом Брунером (Bruner). Цей термін є метафорою для опису типу допомоги, яку надає вчитель або одноліток учневі для підтримки у навчанні [21]. Метафора пов'язана зі значенням слова scaffolding – риштування, тобто тимчасова споруда, яка встановлюється в процесі будівництва або ремонту будівлі [7, с. 16] і яку знімають після завершення кожної частини нової будівлі. Так само скаффолдинг працює і в педагогіці: це тимчасова, але необхідна допомога вчителя в підтримці учнів для успішного виконання завдань, щоб згодом учень міг виконати подібне завдання самостійно, при цьому допомога надається лише з тим навчальним матеріалом, оволодіння яким не під силу учневі на початковому етапі [7, с. 15].

У дидактичному аспекті мета вчителя при використанні стратегії скаффолдингу полягає в тому, щоб учень став незалежним і саморегульованим, вирішувачем проблем [19, с. 2]. Однією з головних переваг скаффолдингу є те, що він залучає учня до навчального процесу, учень не слухає пасивно інформацію, яка надається через підказки вчителя, а спирається на попередні знання та формує нові знання.

Найбільш релевантним для нашого дослідження вважаємо типологію поширених комунікативних ходів інтерактивного скаффолдингу (high-frequency interactional scaffolding moves) дослідниці Еріки Джонсон [11, с. 352]. Згідно з цією класифікацією рекурентні засоби інтерактивного скаффолдингу в мовленні вчителя на уроці охоплюють: імпліцитне/експліцитне оцінювання правильності висловлень або дій учнів (feeding back), пояснення (explaining), інструктаж (instructing), натякання (hinting), виділення (highlighting), моделювання (modeling) та розпитування (questioning) [там само, с. 352].

Лінгвопрагматичний аналіз зразків англійського мовлення на уроці дозволив виокремити такі КХ у нашому матеріалі спостереження – транскриптах фрагментів відеоуроків з інтернет-сайту Teaching Channel [22-33].

Виокремлені КХ подаємо за спаданням частоти в нашому матеріалі спостереження:

1) розпитування (questioning) охоплює один або декілька мовленнєвих актів-питань (квеситивів) учителя, тобто висловлень, які спонукають учня повідомити мовцю щось, що вимагає вияснення [1, с. 75]. Квеситив вважається одним із найчастотніших мовленнєвих актів у мовленні вчителя, напр.: Т (teacher): *Do you think that's appropriate?* S (Student): *No.* Т: *No. Okay. Why not though? Can you say why?* S: *It's not very serious and it's a serious matter* [32].

Прототиповими для дискурсу вчителя на уроці є так звані «навідні» питання (elicitation questions), за допомогою яких вчитель «наводить» учня на правильну відповідь, напр.: Т: *What is their purpose here?* Rachel. S: *To inform you about their security system.* Т: *Just to inform? What is their main purpose? What do they really want to do as the author?* (навідні питання) S: *To persuade you to buy it?* Т: *Yes, exactly!* [33].

2) імпліцитне/експліцитне оцінювання правильності/помилковості дій учнів (implicit /explicit feeding back) у процесі навчання, або імпліцитний/експліцитний фідбек, іншими словами вербальна реакція вчителя на правильність або помилковість навчальних дій учнів. Висловлення експліцитного фідбеку вміщують оцінні слова, напр.: Т: *In what kind of situations and where would we use that standard formal language?* S: *If you're writing to the Queen.* Т: *Good, ok! Excellent example!* [32]. У випадку імпліцитного фідбеку вчитель не вживає евалюативів, а зазвичай просто повторює правильну відповідь або її частину зі спадним тоном, тим самим підтверджуючи правильність відповіді учня, напр.: S: *He's quoting someone else. So, does it still count as him employing imagery?* Т: *He's just employing somebody else's imagery* [29]. У матеріалі спостереження зафіксовано поєднання імпліцитного та експліцитного фідбеку в одній репліці вчителя, напр.: S: *It was a disaster.* Т: *It was a disaster* (імпліцитний фідбек) . *Great job so far* (експліцитний фідбек) [25].

3) інструктаж (instructing), що охоплює вказівки вчителя, мета яких – «забезпечити адресата директивами про виконання доцільних, звичайних, бажаних/ небажаних дій (мовних, ментальних або фізичних) за допомогою рекомендаційного або імперативного (владного припису) типів впливу на адресата» [3, с. 27], напр.: Т: *Use the evidence from your text to support yourself. Pull in, not just the article that we read today, but if you want to pull an article from something else, absolutely. Do that* [27].



4) пояснення (explaining), яке складається з висловлення/сукупності висловлень учителя, що сприяють розумінню суті, причин, контексту, принципів певного явища [10, с. 423], напр.: Т: *Okay, so descriptive detail, huh. One of the standards that we're really working on here, Common Core Number Three, is that you use relevant descriptive details. Okay? An effective description presents a clear picture or image to your reader* [24]. Пояснення покликано дати відповіді на питання *що* (що є щось), *як* (як щось діє) та *чому* (чому щось відбувається/існує) [10, с. 423];

5) моделювання (modelling) уособлює показ аспекту/явища дискурсу, який учні повинні відтворити у власному мовленні, напр.: Т: *So you can start by saying something like "In O'Connor she," and then we've got an active verb, what are some of our good verbs? Implies. Presents. Brings out. So we've got a good verb. Then you're going to say what that is. You can also use something more specific here. "In Old Man, Marquez writes." So implicit in your question is a quote from the text, and then you have what he writes, and then you form your question after that. If you're not using a specific quote you can also use a paraphrase.* [30].

Часто моделювання доповнюється інструктажем: наведений вище приклад моделювання має продовження у вигляді інструктажу: *<...> As you start to own this skill you need to follow the formula anymore, you'll be able to craft your own. You're going to have about 10 minutes to prepare. You're thinking about concepts, the characters, important textual evidence* [30].

6) натякання (hinting), яке привертає увагу учнів до змісту та мовних засобів, які вміщують «правильну відповідь ("right answer")», шляхом вказування/примітки (noting), перечитування (rereading), повторення ключової текстової інформації (repeating key text/information) для відповіді на питання вчителя [11, с. 252], напр.: Т: *Okay. Definition: this is the reason why an author writes a text. And there are three big ones we're going to talk about - to persuade, to inform, or to... Why do we watch TV and movies? S: to entertain. T: Very good! Gold star for you* [33].

7) виділення (highlighting), що спрямовано на звернення уваги учнів до висловлення/коментарю іншого студента, твердження в тексті або текстового фрагменту, який обговорюється, з метою полегшення розуміння для всіх учнів (to make comments or text accessible to everyone) [11, с. 252], напр.: Т: *Mia says, 'I love gallery walk because I get to criticize'. We're not criticizing, Mia, we're critiquing. We're gonna frame our critiques with "I notice" and "I..."* [26].

Комунікативні ходи інтерактивного скаффолдингу виявляють особливості своєї актомовленневої організації та лексичного й граматичного наповнення.

Комунікативні особливості КХ охоплюють, перш за все, специфіку їхнього актомовленневого репертуару. Так, КХ розпитування вербалізується переважно квеситивами різної прагматичної спрямованості й синтаксичної структури, так званими спеціальними питаннями (wh-questions), які вміщують питальні слова, напр.: Т: *What does auditory mean?* [31]; а також загальними питаннями (yes-or-no-questions): Т: *Did he persuade you about anything?* [33].

КХ експліцитний фідбек об'єктивується експресивами, МА, які «служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця» [2, с. 186], напр.: S: *It was a disaster.* Т: *Great job so far!* [25]. Імпліцитний фідбек реалізується переважно репрезентативами, інформативними МА, які передають певну сукупність відомостей, за істинність яких мовець бере відповідальність [4, с.112], напр.: S: *You only have a certain amount.* Т: *You only have a certain amount* [26].

КХ інструктаж виражається головним чином директивами, тобто МА спонукання, прескрипції певних дій [2, с.112], напр.: Т: *Use the evidence from your text to support yourself. Pull in, not just the article that we read today, but if you want to pull an article from something else, absolutely. Do that* [27]. Часто інтенція вчителя спонукати до дії учнів виражається директивами, які мають синтаксичну форму стверджувального речення, напр.: Т: *What I want you to do right now in your composition book – I want you to use the knowledge that you've gained from these different texts to list stakeholders* [26].

КХ моделювання та пояснення актуалізуються низкою репрезентативів. Приклад моделювання: Т: *We're going to practice today. Okay? I thought that we could start by using some advertisements and I wanted to use an advertisement instead of a text because it's brief, right? It also gives us, I think, some nice, visual representation* [28]. Приклад пояснення: *An effective description presents a clear picture or image to your reader* [24].

КХ натякання та виділення актуалізуються квеситивами, напр.: Т: *Okay. So it shows what? Does Mark Antony share that sentiment?* S: *No.* Т: *No. Okay* [22]; або поєднанням репрезентативів із квеситивами, напр.: Т: *So, I heard you, Jessica, mention insects. What do we know scientifically about insects?* [23].

Як свідчить наш емпіричний матеріал, серед МА, які вербалізують різні комунікативні ходи скаффолдингу, найпоширенішими виявились квеситиви.

Мовні особливості КХ. У мовному аспекті КХ розпитування, натякання, виділення, виявляють схожі синтаксичні риси, тому що вони об'єктивуються квеситивами.

Прототиповими синтаксичними структурами оформлення КХ експліцитний фідбек є окличні речення, напр.: *Very, very nice!* [24]; *Excellent! Thank you so much* [25]; однак імпліцитний фідбек, зазвичай,



оформлюється стверджувальними реченнями, які повторюють правильну відповідь учня повністю або її частину, напр.: S: *You only have a certain amount.* T: *You only have a certain amount* [26].

KX інструктаж оформлюється наказовими реченнями, у межах однієї репліки вчителя, як правило, може вживатися декілька наказових речень, напр.: T: *Go around picking out examples of formal language and informal language. This meets our first objective. And then decide whether you think the text is and the language is appropriate or inappropriate and try to say why. Okay, let's go* [32]. Наказовим реченням часто передує структура *What I want you to do is...*, напр.: *What I want you to do right now in your composition book – I want you to use the knowledge that you've gained from these different texts to list stakeholders* [26].

Моделювання та пояснення вербалізуються стверджувальними реченнями. KX моделювання вміщує структури типу: *You can start by..., You can also use, Then you're going to....* тощо.

Отже, типологія комунікативних ходів інтерактивного скаффолдингу в мовленні американських вчителів на уроках охоплює: розпитування, експліцитний або імпліцитний фідбек, інструктаж, пояснення, моделювання, натякання та виділення, при цьому найпоширенішими засобами виявились розпитування та фідбек. Кожному з комунікативних ходів притаманні комунікативні та мовні особливості. Комунікативні риси зумовлено актомовленневою організацією комунікативного ходу, тобто які мовленнєві акти вживаються для його вербалізації, а мовні особливості охоплюють вибір лексичних і граматичних засобів для оформлення комунікативного ходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні й описі особливостей актуалізації інтерактивного скаффолдингу в мовленні українських вчителів англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Львова О. В. Функціонально-семантичне поле вприсительності в німецькій мові. *Гуманітарні науки*. 2012. № 4. С. 74–79.
 2. Нікітіна А. В. Одиниці педагогічного дискурсу вчителя-словесника як лінгводидактичні поняття. *Філологічний часопис*. Вип. 1, 2015. С. 182-191.
 3. *Мовленнєві жанри на уроках української мови в лицей (рівень стандарту): практичний посібник.* / Голуб Н.Б, Новосьолова В.І., Галаєвська Л.В. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
 4. Семенюк О.А., Парашук В.Ю. *Основи теорії мовної комунікації*. Київ: ВЦ Академія, 2010. 240 с.
 5. Belland B. R. Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. In: *Handbook of research on educational communications and technology*. NY: Springer, 2014. С. 505-518.
 6. Engin M. Macro-scaffolding: Contextual support for teacher learning. *Australian Journal of Teacher Education*. 2014, 39(5). С. 26-40.
 7. Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.
 8. Goh C.C.M. Scaffolding learning processes to improve speaking performance. *Language Teaching*. 2017, 50(2), 247-260.
 9. Hamidi E., Bagherzadeh R. The logical problem of scaffolding in second language acquisition. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2018, 3. С. 19-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0059-x>
 10. Hoban G. Explaining as a teaching strategy. R. Gunstone (Eds.): *Encyclopedia of Science Education*. Dordrecht: Springer, 2015. С. 423-425.
 11. Johnson E. M. Choosing and Using Interactional Scaffolds: How Teachers' Moment-to-Moment Supports Can Generate and Sustain Emergent Bilinguals' Engagement with Challenging English Texts. *Research in the Teaching of English*. 2019, 53. С. 245-270.
 12. Kamil R. Exploring teacher's scaffolding to the students in teaching writing. *Journal of English and Education*. 2017, 5(2). С. 187 – 193.
 13. Kulish I., Nekoz I., Koroliuk H. Scaffolding Strategies As An Effective Technology in Teaching ESP. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2021, 2. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4262>
 14. Liu L. Teaching EFL reading skills with instructional scaffolding microlectures: Chinese non-English major undergraduates performances and perceptions. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2018, 5(1). 210-217.
 15. Mirahmadi S.H., Alavi S.M. The role of traditional and virtual scaffolding in developing speaking ability of Iranian EFL learners. *International Journal of English Linguistics*. 2016, 6(2). С. 43-56.
 16. Safdari S., Ghadiri M., Kashkouli Z. The types of scaffolding used by EFL teachers in Isfahan. *Journal of Modern Research in English Language Studies*. 2021, 8(2). С. 199-220.
 17. San Martin M.G. Scaffolding the learning-to-teach process: A study in an EFL teacher education program in Argentina. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*. 2018, 20(1), 121-134.
 18. van de Pol J. E., Volman M. L. L., Beishuizen J. J. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of Research. *Educational Psychology Review*. 2010, 22(3). URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
 19. Van Der Stuyf, Rachel R. Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, Section 0500A, November 17, 2002. С. 1-13.
 20. Walqui A. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2006, 9. С. 159-180.
 21. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, & Applied Disciplines*. 1976, 17. С. 89–100.
- ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**
22. Art of Persuasion and Craft of Argument. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/rhetorical-devices-equip>
 23. Evaluating Art Through Different Lenses. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/lenses-and-art-getty>
 24. Exploring Imagery Through Beowulf. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/descriptive-details-sensory-language>
 25. Freedom Within Form: How Much is Too Much? URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/freedom-within-form>



26. The Great Migration: Analyzing Point of View. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-stakeholders-nea>
27. Getting Ready to Write: Citing Textual Evidence. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-about-textual-evidence>
28. Learning to Think: A Foundation for Analysis. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/teach-students-to-think>
29. Multiple Ways of Experiencing a Text. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/literacy-analysis-lesson>
30. Pinwheel Discussions: Texts in Conversation with Sarah Brown Wessling. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GLiR00AyjfM>
31. Poetry Visualization: Draw What You Hear. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/teaching-poetry-with-visualization>
32. Reading Formal and Informal Texts. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/formal-and-informal-texts>
33. Understanding Author's Purpose. URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/authors-purpose-lesson-plan>

УДК 81' 373. 231

Юлія КОВАЛЕНКО**СПЕЦИФІКА МОТИВАЦІЇ ПРИЗВИСКЬ,
ПОШИРЕНИХ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ
СЕЛИЩА МОЛОДІЖНОГО НА ХЕРСОНЩИНІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.*

У статті досліджено основні мотиви утворення прізвиськ, поширених серед учнів середньої школи селища Молодіжного на Херсонщині. Розглянуто три провідні принципи номінації від найбільш популярного до найменш, проаналізовано особливості семантики та форми прізвиськ, їхній вплив на сприйняття особи в колективі та її власне ставлення до неофіційного найменування. Виявлено домінуючі тенденції в неофіційній номінації осіб, які навчаються в середній школі, та можливі конотативні відтінки.

Ключові слова: антропонім, пропріатив, конотація, семантика, прізвисько, прізвище.

Постановка проблеми. Школа – це середовище, у якому проходить значний етап становлення людської психіки, позаяк на цей період припадає підлітковий та ранній юнацький вік. Учні засвоюють правила поведінки, основи міжособистісних взаємин та значною мірою опановують специфіку спілкування у великих та малих соціальних групах за допомогою мовних засобів. Важливим при цьому є номінативний компонент комунікації, який визначає, як саме учні називатимуть та ідентифікуватимуть себе й інших. Як молодші, так і старші школярі схильні давати один одному та вчителям прізвиська, що можуть мати позитивну чи негативну конотацію та бути вмотивованими різними чинниками. У нашому науковому дослідженні звертаємо увагу на особливості мотивації прізвиськ учнів середньої школи селища Молодіжного на Херсонщині.

Актуальність публікації зумовлена необхідністю системного аналізу джерел та мотивів неофіційних найменувань учнів сільської середньої школи на Херсонщині, що дозволить проаналізувати ці лексеми не тільки з погляду словотвору та семантики, а також із психологічного. Це дозволяє наблизитися до розуміння соціолінгвістичного контексту мовного середовища підлітків, їхньої когнітивно-поведінкової сфери буття та визначити найбільш важливі атрибути, що впливають на неофіційну номінацію, а отже, є найважливішими ціннісними орієнтирами школярів.

Об'єктом вивчення є специфіка номінації прізвиськ школярів.

Предметом наукової розвідки є номінативні особливості прізвиськ учнів середньої школи селища Молодіжного на Херсонщині.

Мета статті – дослідити особливості мотивації шкільних пропріативів, що побутують у неформальному середовищі, розглянути кореляцію між зовнішніми характеристиками та поведінковими рисами й конотативними смисловими оцінками. Досягнення мети передбачає виконання низки **завдань**: 1) виокремити прізвиська з чітко вираженою мотивацією для неофіційного найменування; 2) вивчити мотиви утворення пропріативів та погрупувати прізвиська відповідно до провідних принципів номінації, поширених у досліджуваному середовищі; 3) охарактеризувати основні риси, що впливають на утворення прізвиськ у середній школі селища Молодіжного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення прізвиськ належить до царини антропоніміки – розділу ономастики. Мовознавчині С. Л. Ковтюх та О. М. Кашталян зазначають, що вказана галузь вивчає «власні найменування осіб, а саме: імена, імена по батькові, прізвища, прізвиська, псевдоніми тощо»



[2, с. 8]. Кожна з цих категорій має власну термінологію та підходи до визначення та групування одиниць, тому прізвиська – не виняток. Через те, що в цій статті ми зосереджуємося на особливостях мотивації шкільних прізвиськ, необхідно розглянути підходи до визначення різних номінаційних принципів.

В українському мовознавстві класифікація прізвиськ має давні традиції, при цьому враховано окремо або комплексно такі аспекти, як мотивація, семантика, структура. Різні аспекти неофіційних антропонімів досліджували в українському мовознавстві такі вчені, як К. М. Андрощук, О. В. Антонюк, Г. Л. Аркушин, Г. Є. Бучко, Л. Л. Гумецька, М. П. Лесюк, Л. І. Лонська, М. Л. Микин-Дружинець, М. Я. Наливайко, І. Д. Сухомлин, М. Л. Худаш, П. П. Чучка, Н. М. Шульська, Т. В. Щербина та інші.

Прізвиська можуть бути мотивовані різними чинниками, такими як зовнішність, характерні риси поведінки, професійна діяльність, місце проживання або інші особисті якості. Мотиваційному аспекту класифікації прізвиськ значна увага приділялася з XIX ст. В. Ю. Охримович класифікував прізвиська за п'ятьма системами називання: материнською, родовою, батьківською, ґрунтовою (від тої особи, на ґрунті якого проживає пристай (чи приймач), індивідуальною [5, с. 304–306]. Важливою для українського мовознавства, що теж звертає увагу на мотивацію неофіційних найменувань, є також праця І. Франка «Причинки до української ономастики».

Відповідно до досліджень П. П. Чучки, існують такі мотиваційні ознаки прізвиськ: фізичні якості, психічні особливості, специфіка мовлення, рід діяльності, учинки, територіальна ознака, етнічна ознака, місце іменованого в громаді [8, с. 263].

М. Л. Худаш у пропонуваній класифікації спирався на характеристичні мотиви номінації: жартівливо-зневажливі, лайливо-зневажливі, професійні, за господарськими ознаками, за членами родини й емоційно-нейтральні. Осібно стоять антропоніми, що зазнали деетимологізації [7, с. 128–129].

Щодо сучасних досліджень, то О. В. Антонюк виокремлює низку основних мотивів неофіційного найменування: номінація за зовнішнім виглядом, за зв'язком з іншими об'єктами, за родом діяльності, за специфікою мовлення, за особливостями місця проживання, за прізвищем носія [1, с. 7]. На сьогоднішній день варто враховувати також те, що значним мотиваційним матеріалом для утворення прізвиськ є масова культура й інтернет-середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людина завжди була частиною соціуму, що активно взаємодіє з іншими членами суспільства. У цьому контексті прізвиська, які надають людям, відіграють важливу роль тому, що є одним із виявів соціальної комунікації, відображають взаємини, статус, роль та ідентичність людини в суспільстві. Позаяк ідеться про шкільне середовище, розуміння ролі та значення прізвиськ, поширених серед школярів, дозволить краще зрозуміти взаємини між учнями, динаміку соціальних груп та прояви соціальної ідентичності. Таке дослідження може мати значні позитивні наслідки для розвитку педагогічної практики та формування здорового соціального середовища в школі.

О. В. Антонюк визначає основні мотиви неофіційного найменування, виокремлюючи такі категорії: номінація за зовнішнім виглядом, за зв'язком з іншими об'єктами, за родом діяльності, за специфікою мовлення, за особливостями місця проживання, за прізвищем носія [1, с. 7].

Основними мотивами для вибору прізвиськ учнів середньої школи є:

- номінація за прізвищем носія;
- номінація за зовнішнім виглядом;
- найменування за родом діяльності.

Інші категорії трапляються вельми спорадично або відсутні серед вибірки.

1. Прізвище часто є основним чинником і при цьому дериваційним матеріалом для утворення неофіційного пропріатива. Така мотивація характерна для прізвиськ як дівчаток, так і хлопчиків. Прізвиська дівчаток при цьому утворюються за аналогією до прізвиськ-андронімів, тобто «назв одружених жінок за іменем (рідше) чи прізвищем чоловіка» [4, с. 92], що поширені серед односельчан. Наприклад:

1. Із суфіксом *-их-* на позначення осіб жіночої статі: *Іценчиха* (< прізвище Іщенко), *Красюнчиха* (< прізвище Красюнок), *Качуриха* (< прізвище Качур) тощо.

2. Із суфіксальним формантом *-к(а)*: *Мокрячка* (< прізвище Мокрякова), *Гогойка* (< прізвище Гогой), *Кравчучка* (< прізвище Кравчук), *Мазурка* (< прізвище Мазур).

3. Із суфіксальним формантом *-ш(а)*: *Тараканша* (< прізвище Таракан), *Караманша* (< прізвище Караман).

При найменуванні хлопчиків за допомогою відпрізвисьцевих антропонімів найчастіше спостерігається тип словотворення прізвиськ, за якого неофіційні антропоніми походять від усічених прізвищ, тобто відбувається відкидання здебільшого суфіксальних морфем. С. Л. Ковтюх, досліджуючи способи творення медичних професіоналізмів, зазначає, що «найвищу продуктивність у межах способу усічення виявляє апокопа» [3, с. 89], тобто відкидання кінцевої частини слова, незалежно від морфемного шва.

Приклади: *Жадан* (< Жаданов), *Соболь* (< Соколенко), *Кучер* (< Кучеренко), *Сич* (< Сичов), *Фрік* (< Фрідрік), *Левандік* (< Левандовський), *Коха* (< Кохановський).



Окрему групу виділено для прізвиць, які омонімічні власним чоловічим іменам, від яких у свій час утворилися як чоловічі, так і жіночі прізвища, наприклад: *Вася* (<Васюніна), *Гера* (<Герасимов), *Стьопа* (<Степанова).

Через те що подібний спосіб творення неофіційних антропонімів є досить поширеним та інтуїтивно зрозумілим, школярі з розглянутої вибірки доволі часто вдаються до творення прізвиць із використанням апокопи та суфіксації або субституції. Отже, модифікації офіційних прізвищ за допомогою різних словотвірних засобів є найбільшою групою прізвиць.

2. Одним із найпоширеніших способів номінації є використання зовнішнього вигляду особи. Цей процес полягає у виділенні соціальним оточенням релевантної ознаки денотата та перетворенні її на ім'я. Діапазон зовнішньолінгвальних ознак, що є передумовами для називання, є широким і включає соматичні ознаки (часто патологічні, гіпертрофовані або характеристичні), способи поведінки, улюблені речі, специфічні манери (одягання, рухи та інше) [6].

Прізвиська із цієї категорії часто мають негативну конотацію та можуть викликати проблеми з прийняттям себе, самоідентифікацією. Наприклад: *Гнида* (< Катерина Гніда) (гнида як одна зі стадій розвитку вошей або бліх сприймається як щось украй огидне, але при цьому дрібне, відповідно, це прізвисько свідчить про неприйняття дівчинки колективом), *Павлін* (< Андрій Павич) (уживання зросійщеного варіанта назви птаха з пишним хвостом указує на бажання висміяти людині через її самовпевнену поведінку), *Кабан* (< Богдан Степурський) (мотивацією цього прізвиська є нетолерантне ставлення до зайвої ваги у підлітковому колективі), *Будяк* (< Максим Будейко) (рослина будяк уважається бур'яном, має неприємний для більшості вигляд), *Мартишка* (< Іванна Мартюшенко) (зросійщена назва невеликої мавпи, яка сприймається як щось смішне, має негативну конотацію через приниження, висміювання зовнішності та поведінки).

3. Рід діяльності (у випадку школярів це можуть бути також захоплення або гуртки, які вони відвідують) також можуть бути підставою для утворення неофіційних пропріативів.

Серед прізвиць, утворених таким чином розглядаємо такі: *Заучка* (< Ангеліна Квітко., найменування через високі досягнення в навчанні), *Боксерша* (*Боксьорша* – частіше вживаний варіант) (< Марія Довгопола, займається боксом), *Звезда* (< Станіслава Левченко, любить виступати), *Космонавт* (< Олександр Попов, має прізвище відомого космонавта, захоплюється астрономією), *Брюс Лі* (< Самір Арделян, займається бойовими мистецтвами).

Мотивом для неофіційного найменування при цьому слугує вид діяльності учня, його поведінка або гра слів із прізвищем (*Водолаз-Матрос*, *Космонавт-Попов*). Варто зауважити, що деякі прізвиська із цієї групи сприймаються досить негативно, але деякі можуть мати і позитивну конотацію. Загалом вони вважаються емоційно маркованими й такими, що стосуються особистості, на відміну від прізвиць, утворених винятково від імен та прізвищ.

Крім цього, у деяких випадках засвідчено поєднання кількох мотивів номінації. Найчастіше при утворенні таких прізвиць використано культурологічно вмотивований спосіб називання, який полягає в тому, що тих чи тих школярів називають іменами або прізвищами відомих людей, літературних героїв, історичних осіб тощо. При цьому певну роль відіграють як індивідуальні особливості людини, так і суспільний контекст, позаяк надання особі імені відомої людини чи персонажа часто передбачає не лише зовнішню схожість, а й певні спільні риси в манерах поведінки.

Наприклад: *Сердючка* (< Семен Сердюченко, утворено жіночий антропонім суфіксальним способом, що вказує на висміювання жіночних рис хлопчика. Також наявна додаткова асоціація з псевдонімом музичного виконавця Андрія Данилка), *Брюс Лі* (< Самір Арделян, у якості прізвиська використано ім'я та прізвище актора фільмів про бойові мистецтва, що вказує на хобі хлопчика, а також його зовнішність), *Джонсонюк* (< Борис Волошин, прізвисько вказує на схожу зовнішність, а також подібне ім'я до відомого британського політика).

Окремо варто згадати випадки, коли неофіційним антропонімом є прізвисько іншої особи. Таким є антропонім *Чикчирик* (одне з прізвиць президента Білорусі Лукашенка), даний учневі через спільнокореневе прізвище Лукаш. При цьому відіграє роль зовнішня подібність, співзвучність прізвищ та соціокультурний контекст, у якому перебувають сучасні підлітки. З наведених прикладів можна зробити висновок, що найменування за антропонімом на позначення певного діяча культури чи мистецтва часто має синкретичне походження, позаяк враховує кілька специфічних рис людини та соціокультурний контекст, який дозволяє надати особі певної характеристики.

Також синкретизм простежуємо, коли при творення прізвиська береться до уваги сприйняття людини суспільством, фізичні особливості, також традиційний підхід до творення прізвиць, що можна віднести до власне мовних явищ, які також можуть впливати на специфіку неофіційного найменування.

Засвідчено прізвиська, утворені від прізвищ за аналогією до андронімів, зокрема лексеми із суфіксальним формантом -к(а): *Мокрячка* (< прізвище Мокрякова), *Гогойка* (< прізвище Гогой). Подібну словотвірну модель у поєднанні з апокопою представлено в прізвиську *Бабайка* (< прізвище Бабенко).



Однак утворений антропонім має більш виражену негативну конотацію, адже має відношення до сприйняття дівчинки суспільством та може впливати на самооцінку й самоідентифікацію, адже самій школярці прізвисько не подобається, і вона б не бажала його використання щодо себе.

Тенденції до синкретизму досить часто виявляються також у прізвиськах, утворених лексико-семантичним способом, позаяк при такому найменуванні до уваги може братися фактор соціальних стосунків, зовнішнього вигляду і водночас власне мовна структура твірної основи. Таким прикладом поєднання багатьох мотивів є прізвисько *Хом'як* (< прізвище Хімейчук), бо є як вказівка на фізичні особливості, так і фонетична подібність із прізвищем. Сам учень виявляє нейтральне ставлення до прізвиська, однак можна припустити, що воно все ж сприймається більше як негативне, ніж позитивне через наявність конотації, пов'язаної з невідповідністю ідеалам зовнішності в підлітковому середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, найбільш поширеними є прізвиська, що походять від офіційних антропонімів (прізвищ та імен); менше засвідчено найменувань, наданих за зовнішніми рисами чи внутрішніми особливостями; також трапляються прізвиська за родом занять. Поширеними в шкільному та юнацькому середовищі є відпрізвисьцеві та відіменні утворення, що виникли внаслідок суфіксації, усічення, асоціативних переоосмислень. Це свідчить, що вони здебільшого утворені шляхом «швидкої» номінації носія, ознаки якого ще не вивчені в новому колективі, тому твірною основою передусім стає зовнішня форма офіційного імені або прізвища. Наступним за значенням при творенні прізвиськ є зовнішність, манери, поведінка, які можуть сприйматися з іншого погляду, ніж це поширено в дорослому середовищі. Тому самопрезентація та сприйняття соціальною групою дуже пов'язані, що створює передумови до поширення синкретизму при утворенні прізвиськ. Інші мотиви називання репрезентовані меншою кількістю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонок О. В. Мотиви прізвиськової номінації с. Калиново Костянтинівського р-ну Донецької обл. *Питання сучасної ономастики*. Дніпропетровськ, 1997. С. 5 – 11.
2. Ковтюх С. Л., Кашталян О. М. Словозмінна парадигматика українських прізвищ: монографія / за ред. С. Л. Ковтюх. Кіровоград, 2012. 258 с.
3. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 151. С. 59–97.
4. Лонська Л. І. Словотвірні типи відантропонімних прізвиськ (на матеріалі неофіційних особових найменувань у говірці с. Руська Поляна Черкаської області). *Мовознавчий вісник*. 2019. Вип. 26. С. 90–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mv_2019_26_13 (дата звернення: 22.03.2023).
5. Охримович В. Ю. Знадоба до пізнання народних звичаїв і поглядів правних. Про сільські прозвища. *Житє і слово*. Львів, 1895. Т. III. С. 302–307.
6. Павлюк В. А. Становлення неофіційного антропонімікону Вінниччини: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01; Донец. нац. ун-т. - Вінниця, 2016. 20 с.
7. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. Київ: Наукова думка, 1977. 236 с.
8. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття: монографія. Ужгород, 2008. 671 с.

УДК 811.161.2'37:004(045)

Максим КОРЛЮК

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.

У статті запропоновано структурно-семантичну характеристику комп'ютерної терміносистеми, лексико-семантичну структуру комп'ютерної терміносистеми української мови. Виявлено специфіку семантичного наповнення інішомовних лексем у досліджуваному контексті.

Ключові слова: інішомовна лексика, комп'ютерна терміносистема, лексико-семантична група, термінологічна лексика, функціонування, запозичення.

Постановка проблеми. В україністіці дослідженню комп'ютерної термінології приділено мало уваги, проте ця сфера актуальна й прогресивна в лінгвістичному аспекті та заслуговує на детальне дослідження. Наразі ця система в українській мові перебуває в процесі становлення, оскільки розвиток цієї сфери був повільнішим, ніж у Європі та Сполучених Штатах. Проте зараз українська сфера програмування активно прогресує: стрімко розвиваються новітні технології, досягнення науково-технічного прогресу інтенсивно інтегруються в різні сфери суспільного життя, інформаційні мережі зумовлюють появу відповідних терміносистем, однією з яких є терміносистема програмування, комп'ютерних мереж і захисту інформації.

Аналіз досліджень і публікацій. В українському мовознавстві є ряд монографій, наукових праць та наукових розвідок, що дотичні до характеристики комп'ютерної термінології (Л. С. Козловської, В. М. Лейчик, Л. О. Симоненко, М. О. Вакуленка та ін.). Л. С. Козловська здійснила семантично-



структурний аналіз термінології комп'ютерної сфери в словотвірному аспекті [2]. З. Копелюк розглянула специфіку формування української термінології під впливом інших мов [3]. М. О. Вакуленко розробив новий описово-прескриптивний підхід до процесу кодифікації українського наукового термінолексикону [1]. Т. М. Степанова розглянула сучасний стан розвитку української комп'ютерної термінології [4].

Мета статті – класифікувати та структурувати специфіку семантичного наповнення комп'ютерної терміносистеми української мови, визначити групи комп'ютерних термінолексем. Картотека досліджуваного мовного матеріалу нараховує понад 250 терміноодиниць, дібраних методом опитування працівників сфери комп'ютерного програмування та 600 термінів-словосполучень іншомовного походження.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. На сучасному етапі комп'ютерна термінолексика в суспільстві становить невід'ємний елемент функціонування сфери комп'ютерного програмування та розробки програмного забезпечення для комп'ютерів. Проаналізований фактичний матеріал засвідчує, що до складу аналізованого шару лексичної системи української мови в останні десятиліття її функціонування потрапили нові іншомовні лексеми різної семантики, що дає змогу програмістам, користувачам із різних куточків світу розуміти один одного.

Пропонуємо лексико-семантичну класифікацію комп'ютерних терміноодиниць: 1) назви предметів: *флеш-карта, жорсткий диск*; 2) назви процесів: *архівування, сортування, форматування*; 3) назви величин: *байт, гігабайт, мегабайт, піксель*; 4) ознаки і властивості: *вид робочого столу, конфігуративні параметри операційної системи*.

Лексико-семантичний аналіз досліджуваного мовного матеріалу дає змогу покласифікувати його на такі п'ять груп термінологічної лексики:

1. Загальні відомості про комп'ютери. До складу цієї групи віднесено такі назви: 1) історія створення; 2) виробництво; 3) моделі; 4) комплектуючі та їхнє призначення: *«AMD», «Philips», «RTX», «Defender», відеокарта, процесор, пам'ять, жорсткий диск*.

2. Назви апаратного забезпечення. В означеній групі можемо виокремити обладнання, що включає *монітор, системний блок, клавіатуру і мишу* в стаціонарному комп'ютері, або різні за призначенням сумісні аналоги ноутбука, планшета або смартфона та обладнання, сумісне з комп'ютером (*принтери, сканери, плоттери* та ін.).

3. Назви програмного забезпечення. У складі означеної групи операційна система з набором стандартних програм додатків та додаткових програм, сумісних з операційною системою: *«Windows», «Linux», «Java», «Python», «Excel», «Word»*.

4. Лексика програмування. Ця група репрезентує широкий спектр можливостей обробки інформації, пов'язаних зі створенням і використанням різноманітних алгоритмічних програм, а також мови програмування: *застосунок, база даних, домен, драйвер, баг, жорсткий диск*.

5. Лексика функціонування обчислювальної системи. До складу цієї групи належать арифметичні дії, розв'язання задач за допомогою комп'ютера: *фікс, аналіз, розширення*.

При класифікації комп'ютерної лексики слід враховувати, що лексика цієї терміносистеми відрізняється від загальноновживаної збереженням специфічних ознак, які не властиві для національної мови. Для комп'ютерних термінів, що прийшли в нашу мову, властиві деякі ознаки англійської лексики, які зовсім не властиві українській мові: 1) невластива для української мови структура слова: *слайд, брандмауер, картридж*; 2) поєднання українських слів з англійськими словами та аббревіатурами: *web-сервер, sms-повідомлення*; 3) поєднання термінів, що характерні для англійської мови: *файлсервер, компакт-диск*; 4) орфографія складних термінів, зокрема, написання слів із дефісом: *кеш-пам'ять* – швидкодіюча пам'ять, *ZIP-файл* – файл у форматі ZIP; 5) цифро-літеро-символьні найменування: *пристрій вводу/виводу, 3D-формат*.

Запозичення слів є необхідним природним процесом мовного розвитку спродукованим міжнародними зв'язками та взаємодіями. Оскільки комп'ютерне програмування – інтернаціональне явище, то кожна мова має слова запозичені з інтернаціональної мови – найчастіше англійської чи латинської. Опрацювавши праці С. О. Соколової, Т. Р. Кияк, Н. Ф. Клименко, Л. П. Кислюк, Г. Л. Вознюк, О. Д. Кочерги, Л. В. Козак, М. О. Вакуленка виділяємо такі основні принципи запозичення термінів:

1. Принцип калькування – переклад структури іншомовного зразка: *data base – база даних, save – зберегти; збереження, copy – копіювати, sending – відправка, renaming – перейменування, home page – домашня сторінка, «Random Access Memory» – оперативна пам'ять, desktop – робочий стіл* [2]. Структурно калькування поділяємо на такі види: 1) точне калькування: *renaming – перейменування, copy/paste – копіювати/вставити, home page – домашня сторінка*; 2) калькування без збереження форми: *«Random Access Memory» – оперативна пам'ять, desktop – робочий стіл*.

2. Принцип термінологізації лексем, що потрапили в комп'ютерну термінологію із загальноновживаної лексики, змінивши своє значення: *mouse – миша, network – павутина, icon – ярлик, panel – панель*;



3. Принцип об'єднання. Поява комп'ютерної термінології на стику суміжних галузей науки і технології, іноді перехід терміна з іншої галузі (наприклад, поняття «соціальна мережа» використовується і в соціології, і в інформаційно-комунікаційних технологіях).

4. Принцип запозичення. До цієї групи потрапляють слова запозичені до української мови: *computer* – комп'ютер, *printer* – принтер, *scanner* – сканер, *modem* – модем, *file* – файл, *monitor* – монітор.

Виокремлюємо такі структурні типи багатокомпонентних комп'ютерних терміноодиниць: 1) модель «іменник + іменник»: *chip size* – ємність мікросхеми пам'яті, *version number* – номер версії; 2) модель «прикметник + іменник»: *hard disk* – жорсткий диск, *graphic display* – відображення графічної інформації, *multidimensional array* – багатовимірна матриця, *multihomed host* – багатоканальний вузол, *nested calls* – вкладені виклики, *parametrized cell* – параметризована секція, *moving boundary* – рухливий кордон, *overlapping windows* – вікна, що перекриваються, *pending message* – повідомлення із затримкою передачі; 3) модель «дієслово + and + дієслово»: *drag-and-drop* ('тягни й кидай') – перетаскування мишею об'єкта, *cut-and-paste* ('ріжемо й клеїмо') – вирізання й вставка, *point-and-shoot* ('наводь і стріляй') – спосіб роботи з меню з підсвічуванням; 4) модель лексиколізованих відрізків речення: *digital-to-analog (converter)* – цифрово-аналоговий перетворювач, *drop-on-demanding (printing)* – друк за вимогою, «Cyan-Magenta-Yellow» – схема подання кольорового зображення, застосовувана в системах друку, *to turn panel on* – активізувати вікно, *to backspace a file* – повертатися на файл, *to seek access* – запитувати доступ.

Аналіз 600 термінів-сполучень сприяв визначенню двоконпонентних термінів (354; 59%): *level circuit*, *heck character*, *center holes*, *calibration plane*, *calculating time*, *advanced search*, *admissible conclusion*, *address readout*, *superfluous information*, *generalized network*, *gateway computer*, *gate generator*, *garbled file*; трьохкомпонентних (223; 37,2%): *gate between channels*, *fault containment boundary*, *fast rewind operation*, *false position method*, *failure analysis report*, *electric calculating machine*, *elapsed time recorder*; чотирьохкомпонентних термінів (23; 3,8%): *failure and usage data report*, *select a number of consecutive pages*, *zero offset indexed addressing*.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Терміносистема галузі інформаційних технологій належить до наймолодших систем, оскільки виникла наприкінці 20 сторіччя у зв'язку з розвитком комп'ютерної та обчислювальної техніки, що вивчає природу інформації, методи її отримання, зберігання, оброблення, передавання з використанням комп'ютерних технологій і прогресивних засобів комунікації.

Лексико-семантичний аналіз комп'ютерних терміноодиниць дає змогу виділити п'ять груп термінолексикони: загальні відомості про комп'ютери, назви апаратного забезпечення, назви програмного забезпечення, лексика програмування, лексика функціонування обчислювальної системи. За лексико-семантичною структурою комп'ютерні терміни позначають назви предметів, процесів, величини, ознаки і властивості.

Найпродуктивнішими структурними типами багатокомпонентних термінів в комп'ютерній терміносистемі української мови представлено двоконпонентні (59%), трьохкомпонентні (37,2%) та чотирьохкомпонентні (3,8%) терміни-словосполучення. Зростання інформаційного обміну у сфері наукових та технічних, культурних комунікацій викликало потребу в номінації деяких нових понять – продуктів пізнавальної і творчої діяльності людини, уточнення окремих термінів, а інколи й перебудови поняттєвого апарату наукових дисциплін і відповідних терміносистем. Перспективу подальшого дослідження убачаємо у визначенні способів творення комп'ютерної термінології, національних рис термінолексикону.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вакуленко М. О. Сучасна українська термінологія: методологія, кодифікація, лексикографічна практика. Київ, 2013. URL : <https://www.google.com/url>
2. Козловська Л. С. Семантично-структурний аналіз термінології комп'ютерної сфери (словотвірний аспект). *Гуманітарний вісник*. Серія : Іноземна філологія. Черкаси : ЧДТУ, 2013. С. 18–25.
3. Копелюк З. Формування української термінології під впливом інших мов. *Наукові конференції*. URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/278>
4. Степанова Т. М. Сучасний стан розвитку української комп'ютерної термінології. URL : <https://www.google.com/url>



УДК 347.73

Катерина КРУТІКОВА

**ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС:
ТЕМАТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ярова Л. О.

У статті з'ясовано й описано тематичні та структурні особливості термінологічних одиниць в англомовних текстах регламентів Європейського Союзу (далі – ЄС), нормативно-правових актів (далі – НПА), які вважаються джерелом вторинного права ЄС. Установлено, що її.

Ключові слова: джерела вторинного права ЄС, нормативно-правовий акт, регламент ЄС, терміни,

Постановка проблеми. В умовах розвитку України як правової держави, активізації її правоїнтеграції до ЄС проблеми систематизації та стандартизації термінології права відповідно до європейських вимог знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників.

Праву ЄС притаманні відносна вичерпність переліку джерел, ієрархічність, що робить його добре організованим, систематизованим і внутрішньо узгодженим [8, с. 46]. У науковій літературі джерела права ЄС класифікують за багатьма критеріями, серед яких за способом утворення усі джерела поділяються на: 1) *первинні* (основні), які охоплюють акти, укладені безпосередньо державами-членами та Європейським Союзом як установчою владою цього наддержавного утворення; та 2) *вторинні* (похідні), які створюються інституціями ЄС на підставі первинних і, відповідно, повинні їм відповідати [8, с. 49; 13; 15]. Ключовими джерелами вторинного права ЄС у Договорі про заснування Європейської Спільноти визначено такі НПА: *регламенти, директиви, рішення, висновки та рекомендації* [4, с. 249]. Між цими видами актів вторинного права ЄС відсутній ієрархічний зв'язок: жоден з них не посідає вищого рівня ніж інші [8, с.51], однак кожен з яких має різну мету й виконує специфічні функції. Усі НПА ЄС створюються спочатку англійською мовою, а в подальшому підлягають перекладу офіційними мовами усіх держав-членів [17, с. 23].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що окремі види текстів НПА ЄС дотепер не були предметом комплексного аналізу в мовному та перекладацькому аспектах. Так, англомовні тексти джерел регламентів ЄС та їхні українські переклади ще не були об'єктом спеціальних досліджень, що й зумовлює **актуальність** цієї статті.

Мета статті полягає в з'ясуванні й описі особливостей термінологічних одиниць регламентів ЄС згідно з тематичним і структурним параметрами аналізу. **Об'єкт** аналізу становить термінологіка у просторі текстів регламентів ЄС, а **предметом** аналізу обрано її тематичні та структурні характеристики.

Аналіз останніх публікацій. Регламент (англ. – *regulation*) є юридично зобов'язальним (англ. – *legally binding*) нормативно-правовим актом вторинного права ЄС, норми якого є обов'язковими для виконання в повному обсязі для всіх держав-членів ЄС [16].

Усі установчі договори ЄС, вторинне законодавство ЄС, рішення Суду ЄС, загальні принципи і доктрини права ЄС, міжнародні угоди утворюють *acquis communautaire* або скорочено *acquis* (у перекладі – «надбання» або «добробок Співтовариств») [16; 8, с. 32]. *Acquis*, загальний обсяг якого складає приблизно 97 тис. сторінок Офіційного вісника ЄС (Official Journal), вважається правовим фундаментом ЄС, оскільки усі держави-країни зобов'язані впровадити ці документи в національні правові системи, що є умовою приєднання кожної країни до ЄС [там само].

У центрі нашої уваги знаходяться тексти *регламентів* ЄС як один із видів текстів вторинного права ЄС. Схарактеризуємо їхні специфічні риси детальніше. Регламенти ЄС уособлюють «пряме джерело прав та обов'язків для державних органів та фізичних і юридичних осіб; <...> при цьому держави-члени не можуть обирати окремі положення регламентів ЄС за своїм уподобанням» [10, с. 37]. Регламенти не потребують імплементації в національне законодавство кожної держави-члена ЄС і вважаються його безпосередньою складовою з моменту набуття чинності [8, с.53]. У регламенті подається дата початку його впровадження, і він вступає в силу лише за умови його обов'язкової публікації в «Офіційному бюлетені ЄС» [там само, с.54].

Виходячи з положення, що упорядкована сукупність термінів із фіксованими відношеннями між ними, або *терміносистема*, уособлює своєрідну знакову модель теоретичного знання певної галузі / професійної діяльності [9, с. 119, с. 129], важливим є детальний опис терміносистем, які функціонують в текстах регламентів ЄС [2; 11; 12].

Відповідно до державного стандарту України під *терміносистемою* прийнято розуміти «відносно замкнену, кількісно обмежену множину термінів, що відбиває поняттєву систему певної предметної сфери на відповідному етапі її розвитку» [5, с. 5].



Загально прийнято вважати, що елементарним невід'ємним елементом терміносистеми є термін. У загальному смислі, *термін* кваліфікують як «слово, що визначає, називає, виражає та позначає спеціальне поняття» [1, с. 25].

Термін можна розглядати з позицій форми, функції, значення та походження [3, с. 52]. Комплексний аналіз термінології будь-якої галузі вимагає також визначення структури терміна, виокремлення його складників [3, с. 52]. Структурна класифікація допомагає визначити структурні моделі, за якими утворено терміни [там само, с. 52-53; 1, с.141], при цьому виокремлюють такі типи термінів: 1) терміни – кореневі слова: а) корінна непохідна лексика; б) запозичена непохідна лексика; 2) похідна лексика – терміни, утворені афіксальним способом; 3) терміни – складні слова; 4) терміни-словосполучення; 5) терміни-абревіатури; 6) номенклатура [6, с. 13–14]. Термінологія складається з набору простих (однослівних) і складених (термінологічних словосполучень) термінів, а також відношень, які пов'язують ці елементи: семантичні, парадигматичні, синтагматичні, функціональні та генетичні [1, с. 149]. Багатокомпонентні термінологічні словосполучення продуктивні в термінології ЄС [там само, с.149].

Словотвір термінів підпорядковується тим самим закономірностям і регулюється тими ж моделями, що й словотвір у цілому. Продуктивними способами термінотворення фахової лексики права ЄС є афіксація (додавання префіксів, суфіксів до слова) [1, с. 142; 2].

Комплексний аналіз термінології текстів регламентів ЄС на передперекладацькому етапі вимагає розгляд термінів за тематичним та структурним параметрами.

Виклад основного матеріалу. Класифікація термінологічних одиниць за тематичними групами /тематичним принципом вважається одним із найпоширеніших прийомів опису лексики, який «уможливлює систематизацію термінологічних одиниць за подібністю змістового наповнення, виявлення специфіки схожості та відмінності термінів, що входять до загальної терміносистеми» [14, с.107].

На основі використання класифікації термінологічних одиниць у текстах НПА ЄС Д. С. Касяненко [7, с.104-106] за тематичним критерієм, ми розподілили терміноодиниці нашого корпусу матеріалу спостереження на такі групи:

1) інтрагалузеві юридичні терміни, які лаконічно й точно позначають поняття європейського права: *regulation* (Регламент); *the corresponding bidding zone* (відповідна торгова зона); *the most affected Member State* (держава-член, що зазнала найбільшого впливу);

2) екстрагалузеві терміни, які «походять із терміносистем фахових мов інших галузей (медицини, економіки, фінансів тощо), проте застосовуються в регламентах і яким притаманна вузька фахова спеціалізація, напр.: *frequency* (частота); *high-intensity discharge* (розряд високої інтенсивності); *the low-pressure mercury* (ртуть низького тиску);

3) міжгалузеві терміни, які належать до інших/суміжних права (міжнародного права, цивільного права, тощо), напр.: *the necessary ad hoc measures* (необхідні спеціальні заходи); *competent authority* (компетентний орган); *confidentiality of commercially sensitive information* (конфіденційність комерційно чутливої інформації); *preventive action plan* (план запобіжних заходів); *contract duration* (строк дії договору);

4) номенклатурні одиниці, тобто терміни-акроніми, абревіатури або часткові скорочення, зашифровані лексичні одиниці, значення яких відомі фахівцям певної галузі, напр.: *the LFC* (регулятор частоти та потужності); *HVDC /high voltage direct current* (ПСВН /постійний струм високої напруги) *TSOs /transmission system operators* (ОСП /оператори систем передачі тощо);

5) загальнонаукові терміни, які використовуються в наукових дослідженнях, у монографіях, статтях та інших наукових виданнях, «проте не зафіксовані в законодавчих актах держави», напр.: *capacity* (потужність); *configuration* (конфігурація); *scheme* (схема); *network* (мережа); *to simulate high and medium impact scenarios and responses* (моделювати сценарії високого та середнього впливу і заходів реагування);

6) загальнонавчальні слова, «назви предметів, якостей, ознак, дій, явищ, що однаковою мірою використовуються в загальнонавчальній мові, художній та науковій літературі тощо, напр.: *customer* (споживач); *tools and facilities* (інструменти і засоби); *undue delay* (необґрунтована затримка);

У нашому дослідженні терміноодиниць у просторі текстів регламентів ЄС підтверджено спостереження дослідниці Д.С.Касяненко зазначає, що «терміносистема європейського права гетерогенна» [7, с.104], а її специфіка полягає в поєднанні власне термінів і термінів, залучених з інших галузей.

У стандартах України до термінів за структурою виокремлено такі типи: 1) прості, які складаються тільки з кореня; 2) складні, які поєднують дві або декілька основ/слів; 3) терміни-словосполучки, тобто сполучення декількох слів; 4) терміни-символослова, що поєднують лексеми з цифрами або літерами, графічно відтворюючи специфіку денотата (переважно в галузі природничих наук), напр.: *Uranium-235* чи *T-junction* [ДСТУ 3966:2009, с. 16-19].

За структурою термінолексику в текстах регламентів ЄС нашого корпусу спостереження можливо поділити на такі типи,: 1) трикомпонентні терміносполучки (32,6 %); 2) багатокомпонентні терміносполучки (31,0 %); 3) двокомпонентні терміносполучки (30,6%) та 4) однокомпонентні (прості) терміни (5,8%), які подаємо за спаданням їхньої частоти в нашому емпіричному матеріалі (див. табл. 1).



Наведені кількісні дані функціонування термінів у текстах регламентів ЄС свідчать про те, що термін може складатися з двох, трьох та більшої кількості знаменних слів, а також те, що «в тексті термінів слів – від науки до науки – помітно знижується, при тому, що роль багатокomпонентної термінології значно підвищується» [11]. У корпусі текстів регламентів ЄС у нашому матеріалі спостереження кількість три- та багатокomпонентних термінів становить трохи менше двох третин усієї термінологіки – 63,6%.

Англомовні двокомпонентні терміни-словосполучення, як правило, складаються з: 1) прикметників (діеприкетників) та іменників, напр.: *balancing capacity* (балансуюча потужність); *alert state* (передаварійний режим); *protected customer* (захищений споживач); *facilitating role* (функція посередника); 2) двох іменників, перший з яких вжито в атрибутивній функції, напр.: *market suspension* (призупинення ринкової діяльності); 3) дієслова та іменника або герундія, напр.: *deliver heating* (забезпечувати теплопостачання); *reduce the liquidity* (знижити ліквідність); 4) терміносполуки з прийменником *of*, напр.: *exercise of the delegation* (здійснення делегованих повноважень).

Таблиця 1.

Структурна класифікація термінологіки в регламентах ЄС

№ п/п	Структурний тип	Частота в м-лі спостереження		Приклад структурних типів термінологіки
		Абс.	Відн. (%)	
1	Трикомпонентні терміносполуки	185	32,6	<i>physical gas flows</i> (фізичні потоки газу); <i>restoration service providers</i> (надавачі послуг з відновлення); <i>target netted demand</i> (цільове нетто-навантаження)
2	Багатокomпонентні терміносполуки	176	31,0	<i>transmission connected closed distribution systems</i> (приєднані до системи передачі закриті системи розподілу); <i>legal entity with a legal or contractual obligation</i> (юридична особа з правовим або договірним обов'язком); <i>settings of the limited frequency sensitive mode-underfrequency</i> ; (налаштування режиму з обмеженою чутливістю до частоти)
3	Двокомпонентні терміносполуки	174	30,6	<i>resynchronisation leader</i> (відповідальний за повторну синхронізацію); <i>capacity allocation</i> (розподіл пропускної спроможності); <i>affected entities</i> (суб'єкти, що зазнали впливу)
4	Однокомпонентні терміни	33	5,8	<i>interconnections</i> (міждержавні перетини); <i>overfrequency</i> (підвищена частота); <i>interoperability</i> (операційна сумісність)
	Загальна кількість	568	100	

Однокомпонентні терміни в текстах регламентів ЄС поділяються на: 1) прості терміни, які складаються тільки з одного кореня, напр.: *tariff* (тариф); 2) похідні, тобто терміни, до кореня яких додано афікс (префікс або суфікс), напр.: *re-energisation* (відновлення енергопостачання); *substation* (підстанція); *interconnection* (міждержавний перетин); 3) складні терміни, які інкорпують два кореня в складі, напр.: *wavelength* (довжина хвилі); 4) складно-похідні терміни утворені шляхом додавання афікса (префікса або суфікса) до двох поєднаних коренів, напр.: *end-user* (кінцевий користувач);

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукових джерел засвідчив, що основою фахової комунікації та будь-якої професійної інформації вважається терміносистема, яка є «інформаційною мовою визначеної сфери». За тематичним критерієм, терміноодиноці регламентів ЄС охоплюють такі групи у нашому корпусі спостереження: 1) інтрагалузеві юридичні терміни; 2) екстрагалузеві терміни, які походять із терміносистем фахових мов інших галузей, проте вживаються в регламентах ЄС і яким притаманна вузька фахова спеціалізація; 3) міжгалузеві терміни, які належать до інших/суміжних галузей права; 4) номенклатурні одиниці (терміни-акроніми, аббревіатури або часткові скорочення, зашифровані лексичні одиниці, значення яких відомі фахівцям певної галузі); 5) загальнонаукові терміни, які використовуються в наукових дослідженнях; 6) загальноновживані слова, які однаковою мірою використовуються в загальноновживаній мові, художній та науковій літературі тощо. За структурним критерієм термінологіки в текстах регламентів ЄС нашого корпусу спостереження охоплює такі типи: трикомпонентні терміносполуки (32,6 %); багатокomпонентні терміносполуки (31,0 %); двокомпонентні терміносполуки (30,6%) та однокомпонентні (прості) терміни (5,8%).

Перспективи подальших досліджень терміносистеми регламентів ЄС убачаємо у з'ясуванні й описі перекладацьких трансформацій у процесі перекладу означеної термінологіки українською мовою.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гідора А. Л. Терміносистеми правових актів ЄС (на матеріалі англійської, німецької, французької та української мов): дис. канд. філол. наук: 10.02.15 – загальне мовознавство. Одеса, 2017. 265 с.
2. Гідора-Шишковська А. Л. Основні підходи до класифікації юридичних термінів Європейського Союзу в різноструктурних мовах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2015. Вип. 14. С. 120-122. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filo1_2015_14_31.
3. Дмитрасевич Р. До питання про класифікацію англомовних термінів юридичної психології. *Актуальні питання іноземної філології*. 2016. № 4. С. 51-56. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akrif_2016_4_11.
4. Договір про заснування Європейської Спільноти. Конституційні акти Європейського Союзу. Частина I / Упорядник Г. Друзенко, за загальною редакцією Т. Качки. К. : Видавництво «Юстініан», 2005. 512 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_017.
5. ДСТУ 3966:2009. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять (ISO 704:2000, NEQ). [на заміну ДСТУ 3966– 2000, чинний від 2009–10–30]. Вид. офіц. К. : Держспоживстандарт України, 2010. 34 с.
6. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінології: Семантичний та соціолінгвістичний аспект. К.: KM Academia, 2000. 218 с.
7. Касяненко Д. С. Особливості перекладу та лексичної гармонізації законодавчих актів ЄС в контексті євроінтеграції України : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.16. О., 2011. 200 с.
8. Ковалів М. В., Тимчишин Т. М., Ніканорова О. В. Основи права Європейського Союзу: навчальний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 212 с.
9. Лейчик В. М. *Терминоведение : Предмет, методы, структура*. Изд. 3-е.. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
10. *Рекомендації для українських органів державного управління щодо наближення до права ЄС*. Київ, 2018.
11. Скорофатова А. О. Лексичні особливості текстів нормативно-правових актів. *Лінгвістика : зб. наук. пр.* / За ред. проф. К. Д. Глуховцевої. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2014. № 1 (31). С. 74–84.
12. Сьох, К. Я., Гультай, М. М. Особливості правничої термінології Європейського Союзу. *Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління*. 2023. № 6(24). С. 56-61. [https://doi.org/10.32689/2617-9660-2022-6\(24\)-56-61](https://doi.org/10.32689/2617-9660-2022-6(24)-56-61)
13. Форманюк В. В. Система джерел права Європейського Союзу. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2015. № 2. С. 83-88.
14. Шеремета К. Тематичні групи англомовних термінів фахової мови вищої освіти США. *Advanced Linguistics*, 8, 2021. С. 105-111.
15. Яковюк І. Я. Система джерел права Європейського союзу : загальна характеристика. *Філософія права і загальна теорія права*. 2013. № 1. С. 209-220.
16. Acquis communautaire та реформування законодавства України <https://parlament.org.ua/2004/03/27/acquis-sommunautaire-ta-reformuvannya>
17. Font i Mas, M. (2017). European legal language and the rules of private international law: Practical legal-linguistic problems. *Revista de Llengua i Dret*. Issue 68. 19-32. 10.2436/rid.i68.2017.2930.

УДК 821.161.2–1.09

Наталія ЛОМАКІНА

ПРОЗА ЛЕСІ УКРАЇНКИ: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПОЕТИКИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

У статті розкривається значення прози Лесі Українки, зокрема її структура, стилістика, мовна експресія та образність, внутрішні психологічні та ідеологічні аспекти, які віддзеркалюють її особистий досвід та погляди.

Ключові слова: *Лесья Українка, проза, особистість, фрагмент, оповідання, нарис, образочок, спогад, силует, легенда.*

The article reveals the meaning of Lesya Ukrainka's prose, in particular its structure, style, linguistic expression and imagery, internal psychological and ideological aspects that reflect her personal experience and views.

Key words: *Lesya Ukrainka, prose, the world of the individual, fragment, story, essay, sample, memory, silhouette, legend.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях О. Забужко, О. Головій, Н. Колошук, Т. Проскуріної досліджується проза Лесі Українки. Науковці пропонують вивчати художню спадщину письменниці з позиції сучасних підходів крізь призму постмодерної теорії тексту.

Мета статті – вивчення та аналіз прози Лесі Українки з точки зору її поетики та рефлексії особистого, розкриття глибоких зв'язків між творчістю письменниці та її особистим життям, визначення впливу життєвих особливостей на формування літературного світу Лесі Українки.

Об'єкт дослідження – прозові твори Лесі Українки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом останніх десятиліть творчість Лесі Українки було радикально переосмислено. Були оприлюднені твори, які довгий час лишалися невідомими чи не видавались у друк. Деякі факти з її біографії були доповнені та переосмислені, а також відновлені родинні фотографії та спогади сучасників.

Життєвий та творчий шлях письменниці нерозривно пов'язаний з видатними особистостями вітчизняної



та світової культури, історичними подіями та соціальними явищами. Багато інформації про ці аспекти або приховувалися й замовчувалися, або сприймалася з певним упередженням. Зараз, у наш час, десятки імен громадських та політичних діячів, митців, науковців, публіцистів допомагають нам краще зрозуміти та оцінити внесок і місце в суспільстві Лариси Петрівни.

Обшири художньої прози Лесі Українки складаються із оповідань та нарисів, фрагментів, образочків, спогаду, силуету та легенди. Оповідання Лесі Українки належать до періоду розквіту прозового жанру на зламі XIX–XX століття. В XIX столітті в літературному центрі був роман, а в 1880–1890-х роках оповідання починає витісняти його і стає популярним у наступних десятиліттях. Оповідання віддалялось від стандартних сюжетів, наголошувало на психологічній глибині текстів.

Кінець XIX століття призвів до появи нового літературного образу "нової жінки". Вона була вільною, впевненою, непохитною, сміливою. Вона не боялася висловлювати свої думки та бажання, була вільною від застарілих норм і стереотипів. «Леся Українка була добре знайома в новітній драматургії і мала можливість дивитися на найсучасніші позиції творів Генріка Ібсена та Гергарта Гауптмана» [1, с. 4].

Проте тип героїні, як Нора Ібсена, не вразив її. Леся Українка робить свою власну концепцію "нової жінки" у своїх прозових творах. Проза Лесі Українки стає плодючим полем для дослідження як жіночої, так і чоловічої психології, їх бажань, прагнень, внутрішніх конфліктів, а також для вивчення гендерних ролей і стосунків. Леся Українка була талановитою в прозі, але, як кожен митець, вона враховувала критичний прийом до своєї роботи. В кінці свого життя, коли вона вже була визнаною авторкою «Лісової пісні», «Камінного господаря» та інших шедеврів, вона писала: «Я закінчила те, що треба закінчити, і перейду до легших прозових завдань (якщо взагалі можна писати). Але все ж, можливо, я стану "корисною", оскільки я практично не написала нічого корисного у своєму житті...» [2, с. 11]

У прозі Лесі Українки основними темами стають інтелектуальні виклики епохи *fin de siècle* (нових радикальних творінь наприкінці старої епохи), включаючи феміністичну та гендерну проблематику, витонченість митця та непорозуміння з оточуючими, а також проблеми, пов'язані з істерією, божевіллям та фізичною нормою.

Актуальними питаннями епохи зламу XIX–XX століть стали теми мистецтва, істерії та божевілля. Ця тематика була частково натхнена масовою європейською літературою та загальним інтересом до питань неврозів та художнього божевілля. «Леся Українка також не могла не врахувати ці теми, але вона наголошувала на дослідницькому підході та ставилася до них з особливою ретельністю. За свідченнями сучасників, вона вивчала історичні матеріали для своїх творів з дуже великою вагою та глибоким засвоєнням» [3, с. 9].

У літературі XIX століття «стосунки між жінками, як відзначала сучасна феміністична критика, розглядалися як прості та одноманітні.» Героїні класичних романів часто представлялися через об'єктивний погляд автора-чоловіка. Але в модерній літературі феномен жіночої дружби загрожув найбільшому інтересу.» [4, с. 11].

«Леся Українка – видатна українська поетеса і письменниця, її творчість виражає різноманітність стилістичних рішень, образність, глибину синтаксису та різноманітність виразних засобів» [5, с. 11].

В її творах виявляються такі аспекти стилістики:

Мовна експресія: Леся Українка була відомою своєю майстерністю у використанні різних мовних реєстрів. «В її творах можна знайти високий поетичний стиль, але також її прозові тексти відзначаються здатністю до близькості мови. Вона володіла багатьма мовами, і це вплинуло на різноманітність мовного виразу в її творах.

Образність: Леся Українка була майстриною у створених яскравих образах, які часто мали символічне значення. В її поезії та прозі ви знайдете багато алегорій, метафор, порівнянь та епітетів. Образи призначалися для відображення як соціальних, так і філософських тем.

Синтаксична будова її творів може бути складною, зі складними реченнями, інверсіями та великою увагою до деталей. Це надає її текстам глибину і виразність.

Теми в прозі змінюються від соціальних до філософських, від психологічних до релігійних. Важливими мотивами були боротьба за права жінок, патріотизм, віра, любов і різноманітні аспекти індивідуального та суспільного життя.

Ця внутрішня боротьба та рефлексія стануть знаходити відображення в її творчості, роблячи її твори більш емоційними та особистими.

Твори Лесі Українки виражають свою стилістичну різноманітність експресією, образністю, виразністю. Її творчість відзначається як вищим поетичним стилем, так і прозовими текстами, а її рефлексія особистого додає глибини й оригінальності її прозі.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Аналізуючи прозу Лесі Українки, ми бачимо не тільки високу літературну майстерність, але й глибоку філософську думку. Її твори вражають своєю глибиною, реалізмом і символізмом. Її спосіб комбінувати реалізм із символізмом надає творам особливий сенс. Оповідання мають художню цінність, філософську



важливість, залишається важливими питання про природу людини, моралі, справедливості та інших загальнолюдських тем.

Леся Українка створила власний глибокий та символічний світ у своїй прозі, який лишається актуальним дотепер. Її твори складаються з поетичних та етичних послань, які надихають читачів. Прозова спадщина Лесі Українки гідно доповнює її видатну поетичну спадщину. Отже, проза Лесі Українки посідає вагоме місце у її літературному доробку, відображаючи її чутливість до складних процесів і змін, що охоплювали літературу на зламі ХХ століття. Її прозові твори відзначаються глибиною, символізмом і філософською цілеспрямованістю, виражаючи важливі етичні та світоглядні ідеї. Леся Українка внесла свій власний внесок у літературні стилі та жанри. Сучасні дослідники відзначають модерний потенціал та стильову різноманітність її прози, розглядаючи її твори в контексті різних літературних течій. Хоча проза Лесі Українки може залишитися менш вивченою, вона продовжує вражати свою актуальністю і важливістю для розуміння її спадку. Таким чином, відзначаючи цінність прозових творів Лесі Українки, варто приділити їм належну увагу та визнання, як невід'ємній частині творчості цієї видатної української поетеси і письменниці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багаліка Ю. Леся Українка: погляд із ХХІ століття. *Українки в історії* / авт.: С. Андрусів та ін. / за ред. В. Борисенко. 2-ге вид. Київ: Либідь, 2006. С. 182-186.
2. Бондаренко С. Код Лесі Українки. *Київські відомості*. 2007. № 21.
3. Демська-Будуляк Л. Драма свободи в модернізмі: Пророчі голоси драматургії Лесі Українки: монографія. Київ: Академвидав. 2019. 184 с.
4. Качуровський І. Покірна правді і красі: (Леся Українка та її творчість). *Промислі силуети: Лекції, доповіді, статті, есеї, розвідки* / передм. М. Слабошпицького. Київ, 2008. С. 53-88.
5. Кодак М. Дві з'яви одного ангела (Леся Українка і Максиміліан Волошин). *Слово і час*. 2001. С. 18-27.

УДК 82.09(821.161.2–3'06)

Юлія МАРЧЕНКО

ХУДОЖНЯ РЕКОНСТРУКЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ В ПОВІСТІ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА «СПОВІДЬ ДЖУРИ САМОЙЛОВИЧА»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.

Стаття присвячена дослідженню художньої реконструкції національної історії у повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича». Зауважено, що автор правдиво змальовує життя українського козацтва XVIII століття, зокрема трагічні долі гетьманів Івана Самойловича, Івана Мазепи. Об'єктом авторського осмислення в повісті стали безславні сторінки минулого України, часи втрати свободи, однак вони стали відправною точкою розмови про формування сильного героя-українця, який здатний зберегти національну історію, традиції, культуру. Таку місію В. Даниленко покладає на вигаданого персонажа – джуру Юрія Великоборця, який став засновником села Туровець.

Ключові слова: Володимир Даниленко, «житомирська прозова школа», історія України, Іван Самойлович, художня й історична правди.

Постановка проблеми. Володимир Даниленко – самобутній митець у сучасному українському літературному дискурсі, його проза демонструє експеримент на рівні жанру і стилю, що виявляється у складності художньо-естетичних форм, органічному синтезі постмодерністських та неореалістичних напрямів. Жанрово-стильова своєрідність, що дозволяє творам В. Даниленка виділити його в окремий дискурс сучасного українського епосу, органічно вбудована в національну свідомість і художню практику початку ХХІ ст.

В. Даниленко – представник «житомирської прозової школи». Для митців цього літературного кола властивим є змалювання світу через заглиблення до першооснов – національної історії, традицій, філософії. Вони протестують проти будь-яких чужорідних впливів (як Сходу, так і Заходу). Місія письменників – витворити сильного національного героя, якого так бракує в українській літературі. Різні за жанром збірки оповідань, новел, повісті й романи В. Даниленка в тій чи тій мірі окреслюють здобутки чи втрати українців в різні історичні часи. Особливе місце в доробку автора посідають повісті «Сповідь джури Самойловича», «Тіні в маєтку Тарновських», романи «Клітка для вивільги», «Кохання в стилі бароко», «Капелюх Сікорського», «Клуб «Старий пегас», «Ніч із профілем жінки» та ін., оскільки в них автор вибудовує художню історію України з часів козаччини й дотепер. Письменник осмислює як долі відомих українців, які задали тон розвитку нашої історії, так і говорить про пересічних людей – вимишлених автором, чия життєва позиція допомогла нашому суспільству зберегти свою ідентичність.



Аналіз досліджень і публікацій. Зауважимо, що творчість митця достойно оцінена в літературознавстві. Художні здобутки автора прокоментовані в розвідках П. Білоуса [1], М. Лаврусенко [4], В. Лиса [5], В. Шнайдера [9], Н. Яблонської [11] та ін. Не оминула філологічна наука й повість «Сповідь джури Самойловича» (2010, 2014). Ідейно-тематичні аспекти твору дослідила О. Юрчук [10], жанрово-стильову специфіку прокоментував Є. Станісевич [8], особливість хронотопу осмислила М. Лаврусенко [4], нарративні моделі твору проаналізувала Ю. Резніченко, Н. Олійник [7] та ін.

Мета нашої студії – дослідити специфіку художньої реконструкції української історії в повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича» через аналіз образів персонажів, що мають реальних прототипів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прикметою прози В. Даниленка є те, що історичні події часто виступають у них тлом для розвитку сюжетів творів. Автор часто створює алюзії на відомі події минулого, які, зокрема, зафіксовані й у літописних зводах. Така риса властива й книзі митця «Грози над Туровцем: родинні хроніки». Збірку В. Даниленка складають твори різні за жанром – повість, роман, оповідання. Події твору обертаються навколо малої батьківщини автора – села Туровець на Житомирщині.

Презентуючи свою прозову збірку «Грози над Туровцем», письменник зауважив, що спеціально змалював у книзі безславні часи українського минулого, щоб підштовхнути читача шукати себе як людину національну. Автор підкреслив, що українці часто програвали своє право на свободу, проте ніколи не відмовлялися боротися за неї [6]. Отже, у творах, об'єднаних назвою «Грози над Туровцем», В. Даниленко поставив на меті показати те, як в умовах неволі українцеві вдалося вижити і зберегти свою національну ідентичність.

Перший крок В. Даниленка в розмові про боротьбу українців за свободу – повість «Сповідь джури Самойловича». Автор описує події XVII століття. Правдивості зображуваному додають згадки про історичних персонажів – Івана Самойловича, Івана Мазепу, Голіцина. Оцінює їхню діяльність у повісті вигаданий персонаж джура Самойловича – Юрій Великоборець.

У повісті 85-річний Юрій осмислює часи Самойловича й стосунки України з Москвою. Стилізуючи свою оповідь під авантюрну прозу, В. Даниленко розповідає про пригоди Великоборця в диких українських степах після поразки війська Івана Самойловича й арешту гетьмана російськими посланцями. Сам гетьман Іван Самойлович виписаний штрихово. Автор не відступає від традиції змалювання цієї постаті в історичній і художній літературі. Іван Самойлович зображений як український гетьман з трагічною долею, оскільки його зрадила козацька старшина. Він усвідомлює, що, змагаючись за владу, козацька верхівка програла московським зайдам, знівельовала інтереси свого народу. Своєму джурі гетьман зізнається, що найбільша біда козацької старшини – прагнення влади й відсутність державницького мислення: *«Повір, джуру, я добре знаю характер гетьманів і старшини нещасливої землі нашої обабіч Дніпра, бо сам такий, як вони. Я відібрав булаву в Дорошенка, Мазепа відбере в мене, а в нього відбере хтось інший. І кожен гетьман віддасть трохи своєї свободи Москві за булаву, доки від цієї свободи не залишаться ні крихти, які згребе в калитку хтось із їхніх царів»* [2, с. 15]. Джура міркує й про долю Івана Мазепи. Юрій зауважує, що той став гетьманом, оскільки в нього *«були зв'язки з впливовими московськими боярами, а козацька старшина, обізнана обмеженням її прав, проголосувала за нього»* [2, с. 17]. Устами Великоборця В. Даниленко дає оцінку не тільки українській політиці XVII століття, а й окреслює типові риси гетьманів: *«Вже тоді мене дивувало, як легко наші гетьмани торгують волею всього краю в обмін на владу. Щоб утримати в останній рік гетьманську булаву, Самойлович зрікся на користь Москви церковної автокефалії, а Мазепа, щоб стати гетьманом, підписав Коломацькі статті, в яких зобов'язався сприяти змішуванню шлюбів між козаками та московитами»* [2, с. 17–18]. Ю. Резніченко, Н. Олійник, цитуючи козацькі літописи, зауважують, що образи українських гетьманів, змальовані в повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича», відповідають «етнообразу українця, що стає продажним заради влади» [7, с. 178]. Ця думка не викликає наших заперечень.

Варто зауважити, що звернення до історичних постатей у повісті «Сповідь джури Самойловича» допомагає авторові наштовхнути читача на осмислення тих історичних документів чи художніх творів попередніх епох, де ці люди були осмислені своїми сучасниками.

Козацьке життя джури Самойловича змальоване відповідно реаліям козацької доби. Разом з гетьманом він перебуває в Чигирині, Батурині. Автор окреслює час дії – кінець літа 1687 року, коли гетьман разом із військами князя Голіцина вирушив у похід проти татар. Життєвості історичним фактам надають описи шляху козаків спекотною південно-східною частиною України. Реалістичні пейзажі підтверджують неповторність природи краю: *«Ми їхали степом, і коні толочили ковилу, тирсу і стебла дроку. Від кінських ніг двигтіла земля, заглушуючи навіжений вереск мільйонів цвіркунів. З-під копит випурхували хмари коників-стрибунців, підпадьомкали перепели, і налякані бабаки свистом попереджали один одного про наближення війська»* [2, с. 11]. Описи природи засвідчують і небезпеку, що чекала козаків у поході: *«Та коли стемніло, ми побачили, що це не хмара: весь обрій було затягнуто вогнем. Червоні сполохи невпинно*



наближалися до нас. Уранці потягнуло вітром, і ми почули запах горілого... Дув гарячий суховій, вогонь котився на всю ширину безкрайого обр'ю і звільняв дорогу армії» [2, с. 11].

Невдалий похід, як уже вказувалося, визначив долю Івана Самойловича, котрого козацька старшина звинуватила в підпалі степу й арештувала. Погодимось із думкою О. Юрчук, котра стверджує, що «Володимир Даниленко не втомлює читача історичним фактажем, він робить тільки деякі акценти, що дозволяють самостійно «пригадати» історичні реалії» [10]. Втім підкреслимо, що зображені в повісті історичні події засвідчують добру обізнаність автора «Літописом Самовидця» і «Коломацькими статтями». М. Лаврусенко стверджує: «У цьому зв'язку письменник слідує традиції змалювання історії свого товариша по перу, представника «житомирської прозової школи» Вал. Шевчука. Історичний факт потрібен митцеві задля того, аби з цієї безславної сторінки українського минулого розпочати оповідь про життя вигаданого персонажа твору – Юрія Великоборця, «який переживає низку авантюричних пригод, допоки не знаходить прихисток у патріархальній ідилії» [4, с. 253].

Сумна доля гетьмана Самойловича стає відправною точкою художнього міфу про свою малу батьківщину письменника – село Туровець. Джура, як і гетьман, потрапляє в немилість до прихильної Москві козацької старшини. Юрій розуміє, що переконати козаків-зрадників не зможе ні Самойлович, ні він. Доля гетьмана драматична – його разом із синами відправляють до Сибіру. Великоборець отримує доручення Самойловича передати гроші позашлюбній доньці Олесі. Завдання джури – вберегти доньку гетьмана, аби вона продовжила козацький рід.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проведене дослідження повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича» засвідчує, що реконструкція української історії у творі здійснюється через змалювання реальних історичних фактів з життя українського козацтва XVIII століття, яке шляхом підкупу й обману царська влада робила своїм прихильником. Через оцінку джури Юрія Великоборця письменник коментує трагічну долю українських гетьманів Івана Самойловича, Івана Мазепи. Об'єктом авторського осмислення в повісті стали безславні сторінки минулого України, часи втрати свободи, однак вони стали відправною точкою розмови про формування сильного героя-українця, який здатний зберегти національну історію, традиції, культуру. Таку місію В. Даниленко покладає на вигаданого персонажа – Юрія Великоборця, який став засновником села Туровець.

Зауважимо, що висновки нашої студії не вичерпують розмови про реконструкцію історії України в повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича». Подорожі й пригоди джури відповідають реаліям буття нашої батьківщини доби Руїни, а це засвідчує перспективність досліджень твору в контексті заявленої проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус П. Між першою та останньою чашкою кави/ Даниленко В. Сон із дзьоба стрижа. Львів: ЛА «Піраміда», 2006. С. 4–16.
2. Даниленко В. Сповідь джури Самойловича. / Даниленко В. Грози над Туровцем: родинні хроніки, Львів: ЛА «Піраміда», 2014. С. 9–53.
3. Єременко С. Пам'ятати про поразки і виховувати переможців. Історія українських родів у книжці Володимира Даниленка «Грози над Туровцем». *День*. 2014. №92.
4. Лаврусенко М. Український часопростір у повісті Володимира Даниленка «Сповідь джури Самойловича». *Наукові записки КДПУ*. Філологічні науки. Кіровоград, 2016: КДПУ ім. В. Винниченка. С. 252–260.
5. Лис В. Драма і поезія туровецького розливу. *Літературна Україна*. 2014. 25 вересня (№36). С. 6–7.
6. Презентація книги «Грози над Туровцем». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mLtNAjDAPxg>
7. Резніченко Ю. О., Олійник Н. П. Особливості нарації в повісті В. Даниленка «Сповідь джури Самойловича». *Філологічні науки*. Дніпро: Акцент ПП, 2018. С. 176–180.
8. Станісевиц Є. «Буря в склянці води: грози не буде». *ЛітАкцент*, Листопад 10, 2014. URL: <http://litakcent.com/2014/11/10/burja-v-skljanci-vody-hrozy-ne-bude/>
9. Шнайдер В. Письменник, що сказав жорстоку правду. *Кур'єр Кривбасу*. 2005. № 10. С. 184–187.
10. Юрчук О. «Книжка – з годинником!». Українська літературна газета, Травень 23, 2014.
11. Яблонська Н. Жанрова своєрідність романістики Володимира Даниленка. *Філологічний дискурс*. 2015. №2 С. 92–97.

УДК 81'25'42:32:[811.112.2+811.161.2]

Вячеслав НЕРОБА

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: АНАЛІЗ НІМЕЦЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ, ПЕРЕКЛАДЕНИХ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Верезубенко М. М.

Стаття присвячена проблемам, котрі розглядаються в цьому дослідженні, які полягають в складних і багатозначних викликах, які виникають під час перекладу німецьких політичних промов українською мовою, з особливим акцентом на політичному дискурсі.



Ключові слова: політичний текст, політична промова, вираз, прагматика, вплив, аспект, лінгвістика, виклик, підхід, терміни, лексичні інновації, трансформації, комунікація

Постановка проблеми. Дослідження спрямоване на виявлення, аналіз та вирішення таких ключових проблем: культурні та контекстуальні виклики, оскільки переклад політичних промов передбачає передачу культурних нюансів, історичних посилань і елементів контексту, що викликає питання про те, як ефективно передати змістову інтенцію. Іншою проблемою є риторичні засоби, переконання та залучення аудиторії і в тому, щоб відтворити ці стратегії цільовою мовою, зберігаючи при цьому їх вплив і ефективність. Також проблематика пов'язана з термінологічною точністю, щоб віднайти точні еквіваленти в цільовій мові, гарантуючи, що перекладені терміни передають однакові політичні конотації. Не варто залишати поза увагою і ідіоматичних виразів та метафор, які можуть не мати прямих відповідників у цільовій мові, тому важливо зрозуміти, як знайти відповідники або ефективно передати інтенцію змісту. Крім того, ідеологія та упередженість, так як на переклади можуть впливати власні політичні переконання чи упередження перекладача. Останнє на, що варто звернути увагу – це адаптація до аудиторії так, як перекладачі повинні думати про те, як адаптувати зміст і риторику, щоб резонувати з цільовою аудиторією, залишаючись при цьому вірними вихідному тексту.

Аналіз досліджень і публікацій ґрунтується на дослідженнях і публікаціях різних авторів, які зробили внесок у галузі перекладознавства, лінгвістики та політичного дискурсу. Мова йде про питання, пов'язані з перекладом політичних текстів, наголошується на лінгвістичному, комунікативному та функціональному аспектах. Своє вкладення в подані дослідження внесли такі науковці: Глінка Н., Зикова Т. досліджують відтворення експресивних елементів під час перекладу німецьких політичних текстів українською мовою. Автори обговорюють проблеми збереження оригінального змісту та тону під час адаптації тексту для іншої аудиторії. Гаврилова І. її дослідження зосереджені на нюансах перекладу політкоректної лексики в контексті політичного дискурсу, досліджуються стратегії, які використовуються для того, щоб переконатися, що перекладений текст є культурно прийнятним і чутливим. Крапива Ю., Крикун Д. в публікації розглянута природа політичного мовлення та його роль у політичній комунікації. Автори розглядають, як перекладаються політичні промови німецькою мовою, щоб зберегти їх ефективність у донесенні наміченого повідомлення до української аудиторії. Жмаєва Н., Корольова Т., Попова О. їхні напрацювання пропонують розуміння комунікативних та лінгвістичних аспектів перекладу політичного дискурсу. Хоч це не стосується перекладу з німецької на українську, проте все-одно це може надати відповідні концепції та підходи. Ковальова О. досліджує сучасні лінгвістичні інтерпретації політичного дискурсу, розвиває думку щодо розвитку лінгвістичних тенденцій у політичній мові та їхні наслідки для перекладу. Кучеренко І. порушує питання відповідних викликів, які породжують лексичні інновації в сучасному медійному дискурсі, досліджуючи їх переклад українською мовою та як це впливає на загальну якість перекладу політичного дискурсу. Медвідь О., Стеценко О., заглиблюються в стилістичні та прагматичні міркування під час перекладу політичного медійного дискурсу, як стиль і прагматика впливають на ефективність перекладу. Драганова Н., Король А., висвітлюють специфічні проблеми пов'язані з перекладом офіційно-ділового дискурсу з німецької мови на українську. Ходикіна І. розглядає труднощі, що виникають під час перекладу сучасної німецької мови, зокрема політичних текстів. Сокол Г., Гордій О. присвячують дослідження специфічним перекладацьким проблемам викликаним риторичними засобами, які зазвичай зустрічаються в політичних промовах. Редчиць Т. досліджує, як використовуються лексико-граматичні трансформації при перекладі складної німецької мови українською мовою в контексті політичного дискурсу.

Мета статті – пролити світла на виклики перекладу в царині політичного дискурсу, з особливим акцентом на німецьких політичних промовах, перекладених українською мовою. Вирішуючи ці проблеми, дослідження має на меті надати цінну інформацію та рекомендації щодо вдосконалення практики перекладу політичних промов, що є життєво важливим для підтримки цілісності та ефективності політичної комунікації в різних мовних і культурних контекстах.

Виклад основного матеріалу. Політичні тексти - це культурні простори, що віддзеркалюють культурну і духовну специфіку, характер і особливості панівної політичної системи, динаміку і спрямованість політичного процесу в конкретній країні через елементи мови, стилістичні прийоми, емоційність, експресивність та оцінність [5, с. 422].

Основним наміром політиків є розширення електорату та задоволення потреби аудиторії в позитивній інформації. Однак ці цілі є прихованими, а реалізація локальних стратегій і тактик - завуальованою. Мета політичних спікерів - донести більше, ніж буквальне значення своїх висловлювань. Через це промови політиків містять різноманітних імпліцитних смислів [11, с. 293].

З огляду на свою прагматичну настанову та маніпулятивний характер політичний дискурс використовує різноманітні тактики та засоби, зокрема й мовні, для досягнення своєї мети - впливу на аудиторію. Проблеми, пов'язані з лінгвістичними аспектами політики, виникають тоді, коли формуються упередження щодо ролі мови в політиці і коли мова стає реальною проблемою в контексті сфери політичної дії. Використання політичного дискурсу як інструменту політичної влади можна розглядати як одну з важливих



функцій. Можна виокремити такі функції: комунікативну (передання політичної інформації), стимулювальну (вплив на цільову аудиторію), афективну (звернення до емоцій цільової аудиторії) та металінгвістичну (роз'яснення цільовій аудиторії основних положень дискурсу). Зарубіжні дослідники виокремлюють ще одну функцію - символічну, яку вони визначають як вираження думок і почуттів за допомогою політичних символів або як те, що певні вирази мовлення стають популярними та символічними серед аудиторії [3, с. 144]. Це пов'язано з тим, що сутність і прагматика такого дискурсу не можуть бути повністю розкриті, якщо він залишається лише мовним елементом, тоді як політичний дискурс інтерпретується як єдине ціле. Завдання перекладача ускладнюється ще й тим, що політичний дискурс апелює до ієрархії цінностей, яка діє лише в тій культурній сфері, в якій він продукується, оскільки мета перекладу політичного дискурсу - викликати в іншомовного читача таку ж реакцію, як і в тексті оригіналу [9, с. 989].

Загалом підходи до вивчення всіх типів дискурсу можна класифікувати як комунікативно-орієнтовані або когнітивно-орієнтовані, кожен з яких має власне теоретико-методологічне підґрунтя та поєднує різні парадигми і напрями досліджень. У сучасній лінгвістичній літературі існує багато підходів до вивчення політичного дискурсу, і О.Ю. Шайгал класифікує існуючі лінгвістичні підходи до вивчення політичного дискурсу на три основні типи - описовий, метою якого є риторичний аналіз того, що говорять і роблять політики; критичний, спрямований на виявлення соціальної нерівності, вираженої в дискурсі, і когнітивний, який аналізує фрейми і концепти політичного дискурсу. Досить докладний опис лінгвістичного вивчення політичного дискурсу можна знайти в роботі М.В. Гаврилової. Ця дослідниця виділяє чотири підходи до аналізу політичного дискурсу: критичний, лінгвістичний, когнітивний, описовий та кількісний [8, с. 142]. Є. Балюта вважає, що політичні терміни та лексика нерозривно пов'язані з інтенсивними змінами в політиці, спричиненими суспільними процесами; Т. Панько підтримує думку, що суспільно-політичні терміни утворюють систему вільних одиниць, ядром якої є терміни; на думку Ю. Снісаренко, такі терміни входять до складу різних суспільних наук (філософії, політології, права). Терміни, що використовуються для позначення понять у політичній сфері, можуть також стосуватися понять, пов'язаних із соціальним, економічним, морально-етичним життям суспільства. У будь-якому випадку, це слова і вирази, які постійно з'являються в газетах і журналах на соціальну тематику, відображаючи реальність економічного і культурного життя в країні і світі [10, с. 87].

Переклад лексичних інновацій у політичній сфері має особливий характер, зумовлений прагматикою тексту. Політична термінологія регулярно змінюється, додаються нові слова та трансформуються значення вже вживаних слів. Семантика лексичних інновацій у політичній сфері має яскраво виражений емоційно-оцінний компонент, відтворення якого в перекладі є одним із завдань перекладача. Аналіз фактичного матеріалу показує, що при перекладі політичних неологізмів перекладачі найчастіше використовують метод транслітерації у поєднанні з описовими прийомами перекладу. Наприклад: *Ich habe sogar schon Leute getroffen, die einen Verwandten oder Freund bei der ATO (Antiterroristische Operation, offizielle ukrainische Bezeichnung für die Kampfhandlungen im Donbass) verloren haben (13) – Зустрічав навіть людей, у яких хтось із близьких загинув в АТО* [1, с. 103].

Німеччина часто орієнтується на західні (американські) політичні стандарти та цінності. У німецькому військово-політичному дискурсі часто зустрічаються запозичення з англійської мови у вигляді аббревіатур. (*Saceur – Supreme Allied Commander Europe, ISAF – International Security Assistance Force, EUBattlegroups, NATO – North Atlantik Treaty Organization...*). Враховуючи відмінності в граматичній структурі та лексичному наповненні української та німецької мов, очевидно, що при перекладі офіційних міжнародних документів та міждержавних угод відбуваються різноманітні перекладацькі трансформації. У проаналізованих текстах дуже рідко зустрічається прямий переклад без трансформацій цілих речень. Це пов'язано з тим, що більшість речень у таких текстах є складними та розлогими, що практично унеможливило їх дослівне відтворення українською мовою. Водночас, деякі складні речення можна перекладати безпосередньо: *Auf der zwischenstaatlichen Ebene wird eine aktive Tätigkeit auch im Rahmen der ukrainischdeutschen regierungübergreifenden Kommissionen durchgeführt. Na міждержавному рівні активна робота ведеться також у рамках міжурядових українсько-німецьких комісій* [4, с. 35].

Усі вищезазначені аспекти в підгрупі морфологічних труднощів перекладу (неологізми, запозичення (англіцизми), складні слова, аббревіатури, акроніми та застарілі слова) становлять явище, яке постійно впливає на розвиток німецької мови, змінюючи її відповідно до сучасних тенденцій у суспільстві. Знайти 100-відсоткові еквіваленти таких слів в українській мові неможливо, їх немає і в словниках. Саме тут важливим стає професійний підхід перекладача, щоб якомога точніше передати суть конструкції іноземною мовою без шкоди для сенсу. Журналісти продукують багато таких неологізмів. У своїх публікаціях вони використовують такі конструкції для створення заголовків до статей або для пояснення певних явищ у політиці чи економіці [7, с. 376].

Політичні евфемізми – це евфемізми, які використовуються в політичній комунікації для пом'якшення образливих повідомлень, уникнення прямих посилань, які можуть викликати негативні оцінки або зачепити



почуття одержувача політичної комунікації, маскуванню негативних аспектів політичної діяльності та націлюванню на одержувача. Ми розглядаємо їх як групу виразів. Політичні евфемізми мають такі характеристики: - Політичні евфемізми охоплюють усі тематичні групи (релігійні, соціально-моральні, соціально-естетичні): «*Sie tun das nicht nur, weilsie arm sind, nicht nur, weilsie denken, dass die wirtschaftliche Erholung Tunesiens allzu lange dauern wird*» [<https://www.zeit.de/2011/08/01-Gerechtigkeit>]. – Вони роблять це не лише тому, що вони бідні, а тому що вважають, що відновлення економіки Тунісу займе занадто багато часу [6, с. 134].

При перекладі німецьких словосполучень на українську мову виникає багато труднощів через системні особливості обох мов. Однак основна проблема перекладу полягає в тому, що складні слова містять у собі текстовий зміст і значення. За наявності достатньої інформації про предмет і ситуацію розшифрувати значення не складає труднощів; Р.Г. Гатаулін підкреслює, що правильний переклад словосполучень вимагає: 1) знання мови; 2) фонових знань, які можуть бути не отримані безпосередньо з тексту; 3) культурних, соціокультурних (історичних, економічних, політичних та інших знань); 4) фонових знань. історичні, економічні, політичні та інші знання] [2, с. 428].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Загалом стаття про переклад у політичному дискурсі, спирається на різноманітні дослідження, щоб інформувати про свій аналіз і розглянути складнощі, пов'язані з перекладом політичних промов з німецької на українську. Вирішуючи проблеми та перспективи, згадані вище, дослідники можуть зробити внесок у покращення політичної комунікації в глобалізованому світі, гарантуючи, що повідомлення точно передаються через мовні та культурні обмеження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. [Кучеренко І. В. ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНОМУ МАСМЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА. Науковий вісник ДДПУ імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2020. № 12. С. 103. URL: <https://doi.org/10.24919/2663-6042.12.2019.189254> (дата звернення: 15.10.2023).]
2. [Редчиць Т. В. Використання лексико-граматичних трансформацій при перекладі німецьких композитів українською мовою. PHILOLOGICAL SCIENCES AND TRANSLATION STUDIES: EUROPEAN POTENTIAL. 2021. С. 428. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-110-7-65> (дата звернення: 14.10.2023).]
3. [DONII T. Translation of political discourse text: strategies, challenges, prospects. Humanities science current issues. 2021. Vol. 1, no. 46. P. 144. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-1-22> (date of access: 14.10.2023).]
4. [Drahanova N., Korol A. PECULIARITIES OF TRANSLATION OF TEXTS OF GERMAN-SPEAKING OFFICIAL AND BUSINESS DISCOURSE. Germanic Philology Journal of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. 2021. No. 833. P. 35. URL: <https://doi.org/10.31861/gph2021.833.31-38> (date of access: 14.10.2023).]
5. [Glinka N., Zykova T. REPRODUCTION OF MEANS OF EXPRESSION IN UKRAINIAN TRANSLATION OF POLITICAL TEXTS OF DIFFERENT GENRES. Young Scientist. 2020. Vol. 11, no. 87. P. 422. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-90> (date of access: 14.10.2023).]
6. [Havrylova I. THE PECULIARITIES AND METHODS OF TRANSLATION OF THE POLITICALLY CORRECT VOCABULARY. International Humanitarian University Herald. Philology. 2020. Vol. 3, no. 46. P. 134. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-3.31> (date of access: 14.10.2023).]
7. [Khodykina I. V. TRANSLATION'S DIFFICULTIES OF MODERN GERMAN LANGUAGE. INNOVATIVE PATHWAY FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN PHILOLOGICAL SCIENCES IN UKRAINE AND EU COUNTRIES. 2022. P. 376. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-196-1-61> (date of access: 14.10.2023).]
8. [Okulova L. SURVEY ON LINGUISTIC APPROACHES TO THE POLITICAL DISCOURSE STUDIES. International Humanitarian University Herald. Philology. 2021. Vol. 1, no. 52. P. 142. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-1.33> (date of access: 15.10.2023).]
9. [Prokopenko A., Artiushenko V. LINGUOCULTURAL PECULIARITY OF EUROPEAN POLITICAL DISCOURSE RENDERING INTO UKRAINIAN LANGUAGE. Young Scientist. 2019. Vol. 11, no. 75. P. 989. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-11-75-211> (date of access: 15.10.2023).]
10. [Sharkova G., Karpenko N. FEATURES OF RENDERING THE PRAGMATICS OF POLITICAL TERMS IN TRANSLATION. International Humanitarian University Herald. Philology. 2019. Vol. 3, no. 42. P. 87. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.42.3.20> (date of access: 15.10.2023).]
11. [Yanovets A. I., Litkovych Y. V., Shevchuk A. V. ACHIEVEMENT OF RELEVANCE IN PRAGMATIC TRANSLATION OF IMPLICATURES IN POLITICAL DISCOURSE AS A TRIADE COGNITIVE INTERACTION BETWEEN COMMUNICATOR, TRANSLATOR AND RECIPIENT. Academic Studies. Series "Humanities". 2022. No. 1. P. 293. URL: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.1.45> (date of access: 15.10.2023).]



УДК 81'373.612.2'42:32:[811.112.2+811.161.2]

Вячеслав НЕРОБА

МЕТАФОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ НІМЕЦЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Верезубенко М. М.

Стаття присвячена дослідженню та порівнянню використання метафор у політичному дискурсі в німецькій та українській мовах, зважаючи на те, що політичний дискурс є потужним інструментом формування громадської думки та передачі політичних ідеологій. Метафори, як мовні засоби, відіграють значну роль у цьому дискурсі, формулюючи проблеми, відтворюючи сприйняття та передаючи складні ідеї в стислій та переконливій формі.

Ключові слова: політичний дискурс, метафора, стратегія, текст, контекст, когнітивний, концепція, концепт, політична комунікація, функція, трансформації, політичні неологізми, метод, інформація

Постановка проблеми. Подане дослідження спрямоване на ідентифікацію, аналіз та визначення повторюваних метафоричних моделей в політичному дискурсі німецької та української мов. Це включає визначення загальних метафор та їх варіацій, а також вивчення того, як вони використовуються для передачі політичних ідей. Наступною проблемою є міжкультурні варіації, котрі слід порівняти, а саме, як метафори в політичному дискурсі відрізняються між двома мовами, враховуючи культурні та історичні фактори, які можуть впливати на вибір метафор у кожному контексті. Крім того, варто взяти до уваги риторичний вплив цих метафор, оцінивши, як вони формують суспільне сприйняття, впливають на прийняття рішень і сприяють ефективності політичної комунікації. Не варто залишати поза увагою таке питання, як динаміка мови, говорячи про те, як метафори в політичному дискурсі розвиваються та адаптуються з часом, враховуючи, як вони реагують на політичні події, соціальні зміни та мовні тенденції в кожній з мов. Наостанок, слід згадати про питання політичних наслідків, проглядаючи потенційні політичні наслідки отриманих результатів, зокрема в контексті покращення політичної комунікації, посилення міжкультурного розуміння та сприяння ефективним дипломатичним відносинам.

Аналіз досліджень і публікацій. Поєднання цих праць авторів про метафоричний аналіз у політичному дискурсі повинно забезпечити комплексний огляд теми, проливаючи світло на використання метафор, проблеми перекладу та лінгвістичні особливості в контексті політичного дискурсу як німецькою, так і українською мовами. Свій внесок в подані дослідження внесли такі науковці: Доній Т. її робота над перекладом тексту політичного дискурсу висвітлює стратегії, виклики та перспективи. Це джерело має вирішальне значення для розуміння нюансів перекладу політичного дискурсу, яке матиме велике значення для метафоричного аналізу в статті. Глінка Г., Городиловська О. їхні напрацювання стосуються особливостей передачі метафор у текстах публіцистичного стилю, щоб мати уявлення про використання метафор у публіцистичному письмі, що може допомогти контекстуалізувати метафори, про які йдеться в статті. Гаврилова І. її дослідження стосуються особливостей та методів перекладу політкоректної лексики, котре може сприяти розумінню того, як метафори та лексика перекладаються в політичному дискурсі. Набока О. розглядає адекватні способи відтворення метафор у текстах політичного дискурсу, котре, може надати цінну інформацію про аналіз метафоричної мови в політичному дискурсі в статті. Прокопенко А., Артюшенко В. аналізують лінгвокультурні особливості рендерингу європейського політичного дискурсу українською мовою, що в свою чергу, може запропонувати релевантне розуміння специфіки перекладу метафор у політичному дискурсі. Кучеренко І. дослідження безпосередньо пов'язані з лексичними інноваціями у сучасному медіадискурсі України та Німеччини як наукова проблема перекладу могло, б надати ширший контекст для розуміння того, як метафори вживаються та перекладаються в сучасному медіадискурсі. Медвідь О., Стеценко. їхні напрацювання стосуються стилістичних та прагматичних аспектів перекладу політичного медіадискурсу актуальних для розуміння стилістичного вибору та прагматики метафор у політичному дискурсі.

Мета статті полягає дослідженні та наданні цінної інформації про роль метафор у політичному дискурсі в німецькій та українській мовах, сприяючи глибшому розумінню того, як мова формує політичні наративи та впливає на громадську думку в різних культурних і мовних контекстах.

Виклад основного матеріалу. Цікавою за своєю природою перекладацькою стратегією є семантичне розширення. Ця стратегія відступає від лексичної відповідності перекладеного слова або виразу і виключає лексичні заміни. Іноді лексичні заміни є метафоричними [1, с. 20]. Виразність мови можна підвищити за допомогою різних засобів, першим з яких є метафора – лексичний інструмент для створення образів. Одним із найпоширеніших засобів виразності в публіцистичному тексті є метафора [7, с. 457–458].



Оскільки метафора є одним із способів вираження політичної дійсності, політики часто використовують цей стилістичний інструмент, висловлюючи свої погляди та ставлення до будь-якого питання. Метафора є, мабуть, однією чи не з найважливіших особливостей мови політиків [10, с. 288].

Підхід до вивчення метафори в сучасній лінгвістиці базується на когнітивних аспектах функціонування цієї мовної концептуальної одиниці та її перекладацьких можливостях у межах перекладознавства. Прихильники цього підходу розглядають метафору як процес зіставлення двох різних концептуальних доменів цільової сфери (концептуальна ідея, визначена метафорою) та сфери-джерела (концептуальна одиниця, що використовується для створення структури метафори). Це накладання двох об'єктів або явищ з різних концептуальних класів за допомогою специфічного використання мови. Мета полягає в кращій передачі їхніх відмінних рис та розкритті їхньої сутності, що сприяє кращому розумінню [5, с. 202].

Метафора є виразним стилістичним засобом з великим практичним потенціалом у політичному дискурсі. Метафори дозволяють передавати інформацію більш зрозуміло, а складні політичні події пояснювати простими словами. Тому можна сказати, що метафори виконують комунікативну функцію в політичному дискурсі. Отже, можна сказати, що метафори є ефективним інструментом впливу на політичний медіа-дискурс завдяки своїй комунікативній та привабливості функції. Деякі дослідники стверджують, що кількість метафор особливо зростає в періоди соціальних труднощів, тобто під час суспільно-політичних криз та передвиборчих періодів. Серед функцій метафори як стилістичного засобу впливу на реципієнта науковці виокремлюють такі 1) полегшення розуміння пересічним громадянином складних політичних процесів і подій; 2) резонування з символічними уявленнями реципієнта; 3) служіння в якості сполучної ланки між раціональним та ірраціональним [4, с. 498].

Переклад метафор у політичних текстах часто є складним процесом для перекладачів. Перекладацькі трансформації дозволяють зрозуміти образ і значення метафори читачам цільової мови. Одну з найкращих класифікацій таких трансформацій зробили О. Харькова, К. Амірханова та Ф. Шигапова. Вони пропонують наступні трансформації для правильного та адекватного перекладу метафор. - повний (прямий) переклад метафори зі збереженням образу - переклад метафори з певними змінами на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівні - переклад метафори з лексичними трансформаціями (вилучення або додавання лексичних одиниць, конкретизація, генералізація) - заміна метафори в мові оригіналу відповідною метафорою в мові перекладу (реметафоризація) - описовий переклад без збереження значення метафори (демметафоризація) [6, с. 147].

У сучасній лінгвістиці існує безліч класифікацій метафори. Наприклад, Дж. Лакофф і М. Джонсон виокремлюють два типи метафор: онтологічні метафори (метафори, які дають змогу розглядати події, дії, почуття та ідеї як певну сутність) і спрямовані метафори (метафори, що не визначають одне поняття іншим, а організовують ціле). П. Ньюмарк виокремлює п'ять типів метафор: мертві метафори, метафори-кліше, лексичні метафори, інноваційні/креативні метафори та авторські метафори [12, с. 149]. У політичному дискурсі метафоричне використання термінів посідає особливе місце: На думку І.В. Арнольд, основним завданням метафори є створення образу знання, а не тільки його пряма передача [8, с. 423].

На сьогодні існує чимало класифікацій у пластах лексичних досліджень. Наприклад, В. Карасик розрізняє загальноживані та спеціальні пейоративи; В. Галаган класифікує пейоративну лексику за структурою (проста і структурно похідна). Більшість слів цієї семантичної групи належать до розмовної мови, наприклад, *anschwärzen* означає "зіпсувати репутацію, обмовляти". Дієслово походить від німецького прикметника *schwarz* ("чорний") і спочатку вживалося в значенні "(зачорнити), задимлювати, фарбувати в чорний колір". Пізніше, в результаті метафоризації, виникло переносне значення "обмовляти, дискредитувати когось", яке стало домінуючим у сучасній німецькій мові. «*Denn petzen und andere anschwärzen kommt auch beim Vorgesetzten nicht gut an*» [<https://www.deutsche-handwerkszeitung.de/wenn-petzen-am-arbeitsplatz-zum-problem-wird/150/3099/373005>]. – Доноси і наклеп на колеґ навряд чи отримують позитивну оцінку в начальства [9, с. 136].

Сучасне інформаційне суспільстві політика, на яке впливає держава, часто відображається в словах, а не в образах. Такі політичні неологізми часто є результатом процесів метафоризації: *Man sagte, Polen – das ist wie ein zweites Russland, die gleichen "Watnyky" (wörtlich Wattejackenträger, von der russischen Opposition entlehnte abwertende Bezeichnung für Putin-Anhänger und Sowjetnostalgiker) und Imperialisten, die nur darauf warten, uns Galizien und Wolhynien wegzunehmen – Мовляв, Польща – це як друга Росія, такі самі ватники і імперіалісти, які тільки й чекають, щоб забрати у нас Галичину разом із Волинню.*

Цей приклад показує, що під час перекладу політичних неологізмів, утворених унаслідок образного семантичного перенесення, найдоцільніше використовувати описові прийоми в поєднанні з транскрибуванням. Це забезпечує правильне відтворення прагматики речення

[3, с. 103].

Відомо, що спосіб перекладу метафори залежить від низки факторів, зокрема від формальної функції метафори в тексті, авторського вибору, функціонального стилю тексту та мети перекладу. У перекладознавстві існують різні способи перекладу метафор. Це: дослівний переклад (точний переклад):



використовується для метафоричних одиниць, коли правила взаємозамінності лексичних одиниць і конвенція вираження емоційно-оцінної інформації збігаються в мові оригіналу і мові перекладу; метод додавання або опущення. Цей метод використовується тоді, коли ступінь імпліцитності метафори в мові оригіналу та перекладу відрізняється (коли виникає потреба пояснити імпліцитне знання, подане в оригіналі (метод додавання), або, навпаки, імплікувати поняття, яке вербально виражене в оригіналі (метод опущення)). Заміна метафоричних одиниць мови оригіналу еквівалентними одиницями мови перекладу використовується тоді, коли між елементами метафор мови оригіналу та мови перекладу немає лексичного або конотативного зв'язку, але вони відображають одне й те саме поняття [11, с. 109].

Аналіз політичних лексичних інновацій показує, що для відтворення оцінного компонента в перекладі слід звертати увагу на семантичну структуру нового слова. У випадках, коли оцінне значення лексичної інновації безпосередньо притаманне одному або декільком її компонентам (особливо в німецькій мові, оскільки слова мають тенденцію до складання), рекомендованим способом перекладу є, наприклад, калькування, яке також може бути транскрипцією/транслітерацією: *Das Aushängeschild des "Verbandes der Politemigranten..." werden die eigentlichen Regisseure in Moskau für den Medienkrieg mit der Ukraine benutzen – für die Kundmachung von angeblichen Nachrichten "im Namen des Volkes in der Ukraine", die der Kreml braucht – Одне із завдань СІПУ – виконувати роль «зливного бачка»: вивіску «Союзу політемігрантів...» справжні режисери в Москві будуть використовувати в медіавійні з Україною для оприлюднення нібито від «імені народу України» тих меседжів, які потрібні Кремлю.* Семантична оцінка лексичної інновації *der Medienkrieg* формується компонентом *krieg*, який містить негативну оцінку. Якщо оцінка лексичної інновації формується за рахунок метафоричного розпізнавання нового лексичного елемента, рекомендується пояснювальний переклад [3, с. 103–104].

Метафори можуть впливати на процес ухвалення рішень, а присутність метафор у формальних, часом незрозумілих і сухих текстах дає змогу чітко та яскраво побачити й уявити ті чи інші життєві явища, краще зрозуміти й оцінити їх. Використання доречних метафор здатне впливати безпосередньо на емоції слухачів і читачів, загострюючи їхню увагу для розуміння того, що повідомляється [2, с. 145].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи, дослідження метафоричного аналізу політичного дискурсу в німецькій та українській мовах дало цінну інформацію про заплутаний зв'язок між мовою та політикою. Він заклав основу для подальших поглиблених досліджень і міждисциплінарної співпраці, що зрештою сприяло більш глибокому розумінню політичної комунікації, громадського сприйняття та культурної дипломатії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [Гаврилук Н. ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНИХ СТАТЕЙ (МОВНА ПАРА УКРАЇНСЬКА-АНГЛІЙСЬКА). Вісник науки та освіти. 2022. № 1(1). С. 20. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1\(1\)-11-25](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-11-25) (дата звернення: 18.10.2023).]
- [Іщенко О. В., Верховцова О. М. ВІДОБРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНОГО КОМПОНЕНТА У ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ (НА ОСНОВІ ФРАГМЕНТІВ ПОЛІТИЧНИХ ДЕБАТІВ). *Nova filologia*. 2021. Т. 1, № 81. С. 145. URL: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-81-1-22> (дата звернення: 18.10.2023).]
- [Кучеренко І. В. ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНОМУ МАСМЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА. Науковий вісник ДДПУ імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2020. № 12. С. 103–104. URL: <https://doi.org/10.24919/2663-6042.12.2019.189254> (дата звернення: 17.10.2023).]
- [Медвідь О. М., Стеценко О. П. СТИЛІСТИЧНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНОГО МЕДІАДИСКУРСУ. СУЧАСНА ФІЛОЛОГІЧНА НАУКА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТА ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ. 2021. С. 498. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-242-8-18> (дата звернення: 18.10.2023).]
- [Печко Н. М., Харкевич Г. І. КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МЕТАФОРИ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ІНАВГУРАЦІЙНОЇ ПРОМОВИ ДЖ. БАЙДЕНА). *Nova filologia*. 2021. № 84. С. 202. URL: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2021-84-28> (дата звернення: 18.10.2023).]
- [DONII T. Translation of political discourse text: strategies, challenges, prospects. *Humanities science current issues*. 2021. Vol. 1, no. 46. P. 147. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-1-22> (date of access: 18.10.2023).]
- [Glinka H., Horodylovska O. PECULIARITIES OF THE METAPHORS RENDERING IN TEXTS OF PUBLICISTIC STYLE. *Young Scientist*. 2020. Vol. 10, no. 86. P. 457–458. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-94> (date of access: 18.10.2023).]
- [Glinka N., Zykova T. REPRODUCTION OF MEANS OF EXPRESSION IN UKRAINIAN TRANSLATION OF POLITICAL TEXTS OF DIFFERENT GENRES. *Young Scientist*. 2020. Vol. 11, no. 87. P. 423. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-90> (date of access: 18.10.2023).]
- [Havrylova I. THE PECULIARITIES AND METHODS OF TRANSLATION OF THE POLITICALLY CORRECT VOCABULARY. *International Humanitarian University Herald. Philology*. 2020. Vol. 3, no. 46. P. 136. URL: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-3.31> (date of access: 17.10.2023).]
- [Mykhailichenko K. LINGVO STYLISTIC FEATURES OF TRANSLATION OF POLITICAL DISCOURSE IN THE UNITED STATES (BASED ON SPEECHES BY B. OBAMA AND D. TRUMP). *Naukovy Visnyk of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: Linguistic Sciences*. 2020. Vol. 2020, no. 31. P. 288. URL: <https://doi.org/10.24195/2616-5317-2020-31-18> (date of access: 18.10.2023).]
- [Naboka O. M. ADEQUATE WAYS OF METAPHORS RENDERING IN TEXTS OF POLITICAL DISCOURSE. "Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University", Series: "Philology. Journalism". 2022. Vol. 2, no. 1. P. 109. URL: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-2/18> (date of access: 18.10.2023).]
- [Naboka O. M. POLITICAL METAPHOR PHENOMEN IN ENGLISH TEXTS OF POLITICAL DISCOURSE. *Lviv Philological Journal*. 2021. No. 9. P. 149. URL: <https://doi.org/10.32447/2663-340x-2021-9.22> (date of access: 18.10.2023).]



УДК 821.161.2

Марія ОЛІЙНИК

СУЧАСНІ ОЦІНКИ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ЛЕОНІДА КУЦЕНКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключок Г. Д.

У статті проаналізовано основні оцінки наукової спадщини Леоніда Куценка, а саме: «Боян степової Еллади», «Благословенні ви, сліди...», «Біографія поетичного рядка (Антологія історії одного рядка)» у 2-х частинах, «Домініус Маланюк: тло і постать» та ін. Визначено, що основним науковим підходом науковця до вивчення постатей української культури є біографічний. На основі аналізу виокремлено основні особливості підходу.

Ключові слова: Леонід Куценка, літературне краєзнавство, біографічний метод.

Постановка проблеми. Творча спадщина Євгена Маланюка як поета та глибокого мислителя, автора низки блискучих есеїв культурологічної, історіософської, націософської тематики, в радянські часи була під суворою забороною. Сам образ поета комуністичними ідеологами-фальсифікаторами посилено кваліфікувався як «фашиста». Ось чому з настанням незалежності повернення Євгена Маланюка як відомого поета та мислителя на Батьківщину стало одним із першочергових завдань українського літературознавства. Леонід Куценка був одним із тих учених, який зробив величезну роботу з поверненні в Україну одного з кращих її поетів та мислителів ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні про Леоніда Васильовича Куценка є низка спогадів, зокрема Л. Зубак, О. Буряк, Є. Барана, Г. Райбедюк, В. Панченка, С. Шевченка, В. Марка, О. Ратушняка, О. Гольник, С. Орел, С. Колісника та ін. Значна частина спогадів зібрана в колективній праці «Книжка без автографа».

Метою статті є аналіз сучасних оцінок наукової спадщини Леоніда Куценка.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Найвідомішими науковими працями Леоніда Куценка є «Боян степової Еллади» (1993), «Ні. Вже ніколи не покаюсь...» (1997), «Як перший пелюсток весни» (2000), «Євген Маланюк. Поезії з нотатників» (2003), «І спомину непроминуча кара...» (2006), «Домініус Маланюк: тло і постать» (2001).

Окрім досліджень творчості Євгена Маланюка та його життєвого сценарію, Леонід Куценка описав життя не одної видатної особистості, він відкрив для сучасників багато нового в біографії Наталії Лівницької-Холодної («Наталія Лівницька-Холодна: нарис життя і творчості», «Останні гавані безпричальності: Самота і старість Наталії Лівницької-Холодної»), Миколи Чирського («Дон Кіхот із Кам'янця»), Андрія Кришанівського («Дикий Татарчук: рецензія на творчість Андрія Кришанівського»), Віктора Соколова («Село узяв за горло 33 рік»), Бориса Мозолєвського («Як вам спиться, отамане...»), Юрія Дарагана («Наповнити життя останнім змістом»), Миколи Вороного («Другий вирок Вороного»), Дмитра Чижєвського («Озирнувшись на зроблене»), Леоніда Безпалого («О, скільки тут, Боже, українського люду») та багато інших.

Перші дослідження Л. Куценка з літературного краєзнавства, як зазначає Любов Зубак, почали з'являтися в середині 80-их років минулого століття, з часом вони увійшли до книги «Благословенні ви, сліди...» (1995). У передмові автор книги зазначить, що він звертається «переважно у минуле, до тих постатей, які творили нашу духовну культуру, проте відсвіт їхніх душ благословляє і день сьогоднішній» [5, с. 12]. У цій ґрунтовній праці, за словами Любові Зубак, «йдеться про окремі факти біографії відомих українських митців, доля яких тією чи іншою мірою пов'язана з Кіровоградщиною, атакож про тих, хто тут народився, зростав, формувався. Це учений-енциклопедист, культуролог, філософ, літературознавець, лінгвіст Дмитро Чижєвський (1894–1977), який народився і навчався в м. Олександрія; український письменник-драматург Іван Микитенко (1897–1937), що родом із с. Рівне Новоукраїнського району; український театральний режисер, актор театру і кіно, Народний артист УРСР, СРСР Гнат Юра (1888–1966), уродженець с. Підлісне Олександрівського району. І звісно ж, Євген Маланюк, якого на той час тільки починав відкривати» [4, с. 72].

Першою невеликою за обсягом науковою розвідкою Леоніда Куценка про Євгена Маланюка була книга «Боян степової Еллади» (1993). Дослідження вразило науковців широким колом біографічного фактажу та отримала схвальні відгуки критиків з-за кордону. Зокрема професор Яр Славутич засвідчив у своїй рецензії (1997) «величезну архівно-дослідницьку працю автора» [9, с. 487], яка після радянського устрою значимістю оприявнених джерел сягнула «ваги золота», оскільки «такого в діяспорі, за винятком спогадів Івана Янішевського, майже нічого не надруковано» [9, с. 487]. Разом з тим, наголошує вчений, «Л. Куценка не входить у широке висвітлення творчості Є. Маланюка, вартісність його праці — у змалюванні особи



поета»[9, с. 488], що, поза всяким сумнівом, «причиниться до повнішого розуміння поета як митця і як державотворця» [9, с. 488].

Віктор Погрібний висловлює думку, що в першій виданій книжці про Євгена Маланюка «Боян Степової Еллади», Леонід Куценко «презентував себе у науковому та літературознавчому світі як упевнений, доскіпливий дослідник. Холодних докопувачів літературних Істин я назустрічався, тому мене притягував «емоційний одяг» його праць [7, с. 64].

Підсумовуючи науковий доробок Леоніда Куценка, Олена Буряк зазначає, що наскрізна ідея його праць – це «ствердження «невичерпальності», незнищенності української нації, яка зберігала й формувала свою еліту навіть за межами України. Центральним об'єктом наукового інтересу Л. Куценка був Євген Маланюк – митець, безперечно, талановитий, з великим літературним доробком, типовою драматичною біографією емігранта» [1, с. 19].

У рецензії «Князь висоти» В. Панченко наголосить на тому, що для Леоніда Куценка властива чітка координація складної долі поета, збагаченій цінними архівними матеріалами та стислими характеристиками «ключових мотивів його лірики», а особливо важливою думкою дослідника є міркування про «роздвоєність образу України в поезіях Маланюка»[8, с. 56-57.].

Аналізуючи загальний науковий доробок Леоніда Куценка про поетів «Празької школи» (Є. Маланюка, Ю. Дарагана, О. Ольжича, Н. Лівичку-Холодну та ін.), Анатоніна Гурбанська пише, що осмислюючи феномен молодішої генерації літераторів українського зарубіжжя, «Леонід Куценко став одним знайпослідовніших дослідників, хто щиро, аж до фанатизму, переймався їхньою долею й активно сприяв поверненню їхніх імен і творчості в Україну. Багаточисельні літературознавчі розвідки вченого закорінені в документальні факти, архівні матеріали, у живі свідчення представників того покоління, з якими йому пощастило зустрічатися й листуватися» [2, с. 61].

У 2004 році вийшла друком книга Леоніда Куценка «Біографія поетичного рядка (Антологія історій одного рядка)» у 2-х частинах. Любов Зубак пише, що «у ній подається історія написання поезій, тим чи іншим чином пов'язана з нашим краєм, починаючи від усіх відомих піснє Степана Руданського «Повій вітре на Вкраїну» і до творів наших сучасників. Є тут як твори маловідомих авторів, наприклад, Романа Купчинського, автора пісні «Мав я раз дівчиноньку чепуреньку», Леоніда Чернова-Малошійченка, автора вірша з незвичною назвою «Аборт», так і добре знаних – російського поета-лірика Афанасія Фета, українських поетів В. Сосюри, П. Тичини, М. Зерова, М. Рильського та ін.» [4, с. 75].

Історик Сергій Шевченко назвав Леоніда Куценка «літописцем історії рідного краю», адже праці літературознавця зберігають нашу національну пам'ять: «Ними науковець будив душу масового читача, відкривав очі сучасникам на «білі плями» в нашому літописі, на заборонені, утаємничені, забуті, невідомі сторінки родоводу. Ті знання, думки й висновки автора мали збагачувати духовний світ, менталітет громадянина незалежної держави» [10, с. 108].

Наступною знаковою науковою працею про Євгена Маланюка стала студія Леоніда Куценка – «Народу самосійні діти...», назвою якої є рядки з поезії Є. Маланюка «Невичерпальність» (інша назва «Несмертельність»). Літературознавці вважають, що Леонід Куценко відкрив Україні затаврованого радянською владою, геніального поета – Євгена Маланюка. Перші ж публікації про неадекватного комуністичній ідеології «Бояна степової Еллади» належать відомому науковцеві Тарасові Сализі. Літературний критик так пише про Леоніда Куценка у квітні 2011 року в листі до літературознавця І. Задої: «Представляти нам світлого і великого, але понівеченого і сплюндрованого радянським режимом Є. Маланюка міг тільки одержимий духом української героїчної історії Льоня Куценко. Ми багато що починали робити з ним «першими». Та стільки, як зробив він у відродженні маланюкознавства, не зумів ніхто інший. Це ми мусимо знати і маємо берегти. Я завжди стоятиму в поклоні перед Леонідовою пам'яттю»[10, с. 4].

Зазвичай у коло наукових зацікавлень Леоніда Куценка входять маловідомі імена, особистості забуті або штучно вилучені з українського історико-літературного процесу. Як пише Олена Буряк: «Учений належав до тих подвижників, які «пруть плуга» (за словами І. Франка) в науці, орючи цілину. Дослідник долучався до реконструкції повноформатної картини національної культури, виконуючи одне зі стратегічних завдань, що актуалізувалося перед літературознавцями в період здобуття Україною незалежності під гаслом духовного відродження»[1, с. 19].

Глибоке дослідження життя та творчості Євгена Маланюка було клопіткою працею Леоніда Куценка, адже на це пішли роки. Літературознавець їздив до Чехії, Польщі, США, постійно працював у архівах, а також листувався і зустрічався з тими, хто хоч якось був дотичний до постаті Є. Маланюка. Результатом цієї великої роботи стали півтора десятка книг, де осмислюється кожен життєвий поворот і кожна болюча сентенція поета. «Саме Л. Куценко перебрав записники та робочі зошити поета, визбирав звідти і розшифрував багато його думок. Книга «1936-1968. Нотатники», яку упорядкував та написав до неї примітки Л. Куценко, вийшла друком у київському видавництві «Темпора» у 2008 році, вже після смерті професора. Гнів, розчарування і біль Є. Маланюка повернулись в Україну, пройшовши через серце Леоніда Васильовича. Адже Синюха Є. Маланюка і Синиця, що протікає біля Вільхового, рідного села Л. Куценка,



зовсім поряд – і територіяльно, і виходить, духовно. Л. Куценко фактично повернув видатного земляка в культурний і гуманітарний простір краю, і великою мірою – усієї України. Оксана Гольник, аспірантка Леоніда Васильовича, називає свого наставника мандрівником, адже науковець не був «кабінетними» мислителями, він мав зовсім іншу позицію. «Розпочинаючи свою багаторічну працю по вивченню творчості Євгена Маланюка, - пише Оксана Олександрівна, - мій Вчитель поставив собі за мету вивчити характер і світобачення митця, пізнати які МОЖНА лише пройшовши його шляхами (в прямому і переносному значенні). Це Куценкове дослідження було сповнене мандрами: Архангельськ, Київ, Варшава, Подєбради, Прага (Чехія), США. Але це були й мандри культурами, духовними мандрами українця в еміграції, які, на мій погляд, так і не завершилися, бо опублікована монографія «Dominus Маланюк» лише частина великої історії, яку так і не завершив Леонід Куценко, завчасно перейшовши у той світ...» [6, с. 68]. Любов Зубак увиразнює: «Своїм життям він був покликаний відкривати нові імена, нові долі, нові віхи в нашому житті. Найважливішим його відкриттям, не тільки для нас, але й для себе самого, безперечно, був Євген Маланюк. Відкриваючи його, він відкривав себе. Тому для багатьох сьогодні вони є тотожними: обоє безкомпромісні, зболені Україною, безмежно щирі й відкриті у всіх своїх почуттях і починаннях» [4, с. 75].

Окрім Є. Маланюка, Леонід Куценко відкрив імена поетів-пражан Юрія Дарагана, Леоніда Мосендза, Миколу Чирського і Наталю Лівницьку-Холодну, адже без знання цих постатей, на думку літературознавця, наша пам'ять буде збіднілою, спрощеною, врешті-решт неповноцінною. А також про тих, хто творив Україну в Єлисаветграді, Миколу Федоровського. Опанаса Михалевича, Євгена Чикаленка, Миколу Левицького, Івана Тобілевича, Теофіла Василевського та ін. Про співців нашого степового краю Степана Руданського, Тамару Журбу, а також тих, кого цей край не залишив байдужим, – А. Фета, В. Сосюру, П. Тичину, М. Зерова, М. Рильського.

На основі опрацьованих джерел можемо виділити основні особливості підходу Леоніда Куценка до вивчення біографії відомих політичних та культурних діячів центральноукраїнського регіону:

- у центрі дослідження людина (його літературознавство має людське обличчя);
- глибоке («не кабінетне») дослідження біографії митців: відвідування місць проживання, листування й зустрічі із тими, хто знав митців;
- творчі, часто символічні найменування наукових робіт (оригінальні перифрази): Завдяки Леоніду Куценку з'явилися перифрази до імен таких особистостей Кіровоградщини, як Андрій Кришанівський - Дикий Татарчук, Микола Чирський - «Дон Кіхот із Кам'янця», Євген Маланюк – Боян Степової Еллади.
- звернення особливої уваги на дитинство та отримання першої початкової освіти. Леонід Куценко досліджував шкільні статuti, програми, письмові роботи учнів, які збереглися у архівах;
- особлива увага на перетин життєвих сценаріїв. Біографічний метод є основним дослідницьким принципом Леоніда Куценка. Дитинство - це час зародження життєвих сценаріїв; події, які лишили сильне враження у пам'яті дитини, обов'язково проявляться і через багато років. Особливу увагу Леонід Куценко приділяє навчанню: навчальним закладам, їх специфіці, вчителям.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Леонід Васильович Куценко – багатогранна особистість і глибокий дослідник. Окрім Є. Маланюка, Леонід Куценко відкрив імена поетів-пражан Юрія Дарагана, Леоніда Мосендза, Миколу Чирського і Наталю Лівницьку-Холодну, а також малознайомі імена культурних діячів-земляків. Біографічний метод є основним дослідницьким принципом Леоніда Куценка. Виділяємо такі основні особливості підходу науковця до вивчення біографії відомих політичних та культурних діячів центральноукраїнського регіону:

- у центрі дослідження людина (його літературознавство має людське обличчя);
- глибоке («не кабінетне») дослідження біографії митців: відвідування місць проживання, листування й зустрічі із тими, хто знав митців;
- творчі, часто символічні найменування наукових робіт (оригінальні перифрази);
- звернення особливої уваги на дитинство та отримання першої початкової освіти.
- особлива увага на перетин життєвих сценаріїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряк О. Леонід Куценко: штрихи до портрета літературознавця (на матеріалі наукових студій про поетів празького кола). *Наукові записки. Випуск 124. Серія: Філологічні науки (літературознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 19-26.
2. Гурбанська А. Молоде покоління у творчості поетів «празької школи» та в рецепції Леоніда Куценка. *Наукові записки. Випуск 124. Серія: Філологічні науки (літературознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 60-69.
3. Дві різні епохи, але один світогляд і біль... Біль патріотів за Батьківщину. URL: <https://day.kyiv.ua/article/poshta-dnya/dvi-rizni-erokhy-ale-odyn-svitohlyad-i-bil-bil-patriotiv-za-batki-vshchynu> (дата звернення 11.09.2023)
4. Зубак Л. Літературне краєзнавство Леоніда Куценка. *Наукові записки. Випуск 124. Серія: Філологічні науки (Літературознавство)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. К. Винниченка, 2013. С. 69-79.
5. Куценко Л. «Благословенні ви, сліди...». Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 1995. 104 с.
6. Леонід Куценко : книжка без автографа.../упорядник Галина Богомаз. Кіровоград, 2011. 90 с.



7. Леонід Куценко. Закоханий у світ. Біобібліографічний покажчик (до 60-річчя від дня народження Леоніда Васильовича Куценка) / Департамент культури, туризму та культурної спадщини Кіровоградської обласної державної адміністрації, Кіровоградська ОУНБ ім. Д.І.Чижевського; укладач Макарова Т.П. Кіровоград, 2013. 86 с.
8. Панченко В. Князь висоти. *Дивослово*, 1988. № 12. С. 56-57.
9. Славутич Яр. Боян степової Геллади. Твори. Том третій. Київ: Дніпро; Едмонтон: Славута, 1998. 494 с.
10. «Я обрав свій шлях...». Леонід Куценко у спогадах, листах, пам'яті/ упоряд., підгот. текстів та примітки І. М. Задой. Одеса: «Астроспринт», 2012. 334 с.

УДК 371.321:811.111

Анастасія ОСТАПЕНКО

**ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЖАНРУ “BLOGGING”**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.

У статті окреслено лінгвістичні ознаки англomовних текстів жанру “blogging”, з’ясовано їхні лексичні, стилістичні та мультимодальні характеристики. Автором статті описано переваги блогів як Інтернет-платформ для здійснення онлайн взаємодії. На основі розгляду навчальних програм був виокремлений перелік мовних навичок та мовленнєвих умінь англійської мови, які мають бути сформованими в учнів старшої школи для успішної реалізації онлайн комунікації та визначено дидактичний потенціал блогів як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: блог, англomовний текст жанру “blogging”, лінгвістичні особливості, засоби навчання, дидактичний потенціал, онлайн взаємодія, мовні навички, мовленнєві уміння

Постановка проблеми. У сучасному світі є тенденція активного використання Інтернету та соціальних мереж, що призвело до популярності блогів як засобу спілкування та навчання. Жанр «blogging» стає важливим елементом сучасного медіапростору; він вирізняється своїми жанрово-мовленнєвими й лінгвістичними рисами та має потенціал для використання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Відтак, актуальним є розгляд англomовних текстів блогів з позицій їхньої мовної специфіки та шляхів їхнього використання як засобу формування навичок та умінь іншомовного спілкування учнів старшої школи закладів загальної середньої освіти. Тож, **метою статті** є визначення лінгвістичних й дидактичних особливостей англomовних текстів жанру «blogging».

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням блогів займалися такі зарубіжні науковці, як Р. Блад, яка дослідила історію та перспективи блогів, С. Айдін, який вивчав використання блогів в педагогічній діяльності. Серед вітчизняних науковців слід виокремити І. Тонкіх, І. Погребняка, В. Гвоздева, О. Жигаліна та Ю. Грон. Досліджували блог як гіпержанр та сучасний вид інтернет-комунікації, О. Магковська вивчала перспективи лінгвістичних досліджень блогів. Особливості та різновиди блогів, використання блогів в освітній діяльності стали предметом розгляду в роботах О. Конової та С. Сергєєвої. С. Сергєєва також створила алгоритм створення блогу викладача. Водночас, подальшого вивчення потребує розгляд мовних ознак текстів англomовних блогів та їхнього дидактичного потенціалу як засобу формування мовленнєвих умінь здобувачів іншомовної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному комунікативному середовищі блог є дуже поширеним форматом спілкування, який успішно конкурує з чатами, форумами та іншими комунікаційними формами [2, с. 211].

На думку Р. Блад, Інтернет-блог є сайтом, який опубліковано на просторах Інтернету з метою обговорень певної інформації, а також для публікації новин, які зберігаються в зворотному хронологічному порядку, а не у врізnobій [8, с. 7].

Слід зазначити, що в 2022 існувало понад 1 мільярда 900 мільйонів сайтів, блоги становлять близько 25% усіх публікацій в мережі Інтернет. Блог – мовленнєвий жанр і він має певні ознаки, серед яких є комунікативність, наявність образів автора та адресата, тобто користувача мережі, та образ майбутнього. Образ автора пов’язаний з експертністю дописувача в певних питаннях чи темах, способом написання тексту блогу, використанням особистого досвіду, а також відкритістю до комунікації. Образ адресата пов’язаний з направленістю блогу на коло потенційних читачів з урахуванням вікової категорії людей, їхніх інтересів, уподобань, професійної діяльності тощо, а реалізація категорії комунікативного майбутнього пов’язана з тим, що під час створення коментаря чи запису автор або ж коментатор, розглядає можливу реалізацію власних думок і враховує потенційний відгук адресата на конкретне висловлювання у майбутньому [3, с. 51].



Оскільки блог є текстовим словесним утворенням, вважаємо за доцільне розглянути мовні особливості текстів жанру “blogging”:

1. **Лексичні.** У текстах блогів зазвичай можна знайти велику кількість неологізмів, синонімів та антонімів, паронімів й омонімів, фразеологізмів, сленгових одиниць, нетикетних (netiquette) формул тощо. Приміром, прикладом нетикетних формул може бути уникання змішування великих та маленьких літер в написанні слів і дотримання усіх правил нетикету. У блогах про моду, приміром «FashionBombDaily», нами було знайдено такий неологізм, як «*pop up*», що означає подію або проект, який вирізняється вибором незвичайних місць для проведення і непередбачуваним строком реалізації. Дописи у тревел-блогі «*HeySiara*» демонструють велику кількість синонімів: «*suddenly – unexpectedly; selection – choice; unusual – unconventional; duration – timeframe; transfer – transportation; expensive – costly; negotiate – haggle; cheap – affordable; booking – reservation; currency – money*» тощо.

Емоційно забарвлена лексика у текстах блогів представлена жаргонізмами, діалектизмами, фразеологічними зворотами. Для прикладу можна навести відому серед інтернет-користувачів коллокацію «*gun out of money*», яка означає «використати усе до копійки». Багато користувачів використовують жаргонізми, на кшталт «*AF*» (у лайливому сенсі), а також фразеологізми «*eat your heart out*» (кусати лікті, змиритися з незавидною долею, мовчки переносити страждання).

Специфічною ознакою англомовних блогів є тенденція до вживання політично коректної лексики, а саме слів, використання яких не образило б нікого з читачів і було морально й етично прийнятним в суспільстві. Наприклад, коли мова йде про представників темношкірої половини населення Сполучених Штатів Америки, блогери намагаються уникати слів «*Negro*», натомість використовують наступну лексичну одиницю «*Afro-American*» або ж «*Black*» (наприклад, «*Black Lives matter*»), що є загальним і прийнятним терміном для опису людей темношкірої раси. Коли згадуються люди з обмеженими фізичними можливостями, не використовуються слова «*lame – crippled – handicapped – disabled – differently abled*» тощо, натомість заохочується вживання таких словосполучень, як «*people with disabilities*», «*individuals with special needs*» тощо.

На сторінках англомовних блогів, також можна знайти акроніми та абрєвіатури. Такі скорочення в соціальних мережах пов'язані зі сленгом. Інтернет-сленг вирізняють такі риси, як відкритість, наближення до розмовного стилю, велика кількість запозичень і сленгізмів, створених на їхній базі [6, с. 128].

Аналіз праць Е. Реймонда [12], К. Бенджамін, К. Насіра [11], в яких досліджено використання сленгу, акронімів та абрєвіатур в Інтернеті та блогах, дав змогу виокремити наступні часто вживані ЛО: *AFK – away from keyboard; IMS – I'm sorry; Wh – What; CUL8tr – See you later; ZZZ – Sleeping, bored, tired; ZZZ – Sleeping, bored, tired*, тощо.

2. **Стилістичні.** В процесі комунікації в Інтернеті залучається широкий стилістично забарвлених лексичних одиниць.

Метафоричність є однією з можливостей підвищення експресивності тексту, адже зазвичай вона пов'язана з семантичними зрушеннями, що додаткового експресивного наповнення всього тексту [1, с. 19]. Метафора є найпоширенішим стилістичним прийомом, який використовується в блогах. Прикладами речень, в яких можна знайти метафори є речення знайдені у блогі «*ThePlanetD*»: «*Boston has tons to do in the city center*», де слово «тонни», використано, щоб сказати, що в центрі Бостона є багато розваг і атракціонів; «*It would be an absolute crime to visit and not indulge in some trips*», де слово «злочин», вжито, щоб підкреслити важливість і цінність поїздок).

Крім цього, в англомовних блогах можна знайти випадки персоніфікації як от у наступному прикладі: «*The aroma of freshly baked bread danced through the kitchen, teasing our senses.*» Автори блогів можуть використовувати цей стилістичний прийом як для створення реалістичності певного образу, так і для гумористичного ефекту.

Часто вживаним прийомом, яким послуговуються автори дописів англомовних блогів, є порівняння та алюзії. Наприклад, в одному з освітніх блогів, «*TheBlondeAbroad*», міститься наступна референція на імена літературних героїв як утілення досвіду та життєвих ситуацій, з яким може зіткнутися підліток чи молода людина: “<...> *you could refer to a high school student experiencing young love as “Romeo” or “Juliet.” Or perhaps, you might call an adolescent boy with a lot of energy, “Tarzan.”!*” О. Матковська називає використання імен у заголовках постів чи в їх змісті одним із засобів експресії, а також зазначає, що це може бути механізмом впливу чи маніпуляції [4]. У тексті блогу «*MyEnglishTeacher.eu*» ми знайшли такі приклади використання імен в назвах постів, як «*Mowgli and Friends*», «*What does the word Lily means*». Наведені заголовки, апелюючи до попереднього досвіду читачів, мають на меті викликати в них певні асоціації та спрогнозувати зміст допису.

На сторінках блогів також присутні й такі стилістичні прийоми, як оксимирон та іронія. Зокрема, використання останньої у наведеному прикладі з блогу «*BlogJenniferNelson*» спрямовано на створення ефекту увиразнення почуттів автора. “*The past few months have been ridiculously busy here. And that’s a good*



thing!” Іронія полягає в тому, що, незважаючи на зайнятість, яка є перешкодою іншим видам діяльності, як, наприклад, написанню блогу, автор сприймає ситуацію позитивно.

3. Невербальні компоненти та засоби мультимодальності. О. Матковська зазначає, що тексти блогів, так само як і інші жанри інтернет-комунікації, є креолізованими (мультимодальними) утвореннями [4]. У випадку блогів, креолізована форма жанру відображається в особливостях використання мовних та візуальних засобів виразності, які відповідають конкретній тематиці та аудиторії блогу. Зазвичай, невербальний компонент представлений світлинами, відео фрагментами, кольоровим забарвленням, обігриванням стилів та розмірів шрифтів, тощо. Короткі абзаци та речення видаються візуально привабливими для читачів, адже така форма зумовлює той факт, що блоги стають легкими для сприйняття, не потребують багато часу для читання. Компенсація нестачі певної інформації у такому випадку досягається шляхом вбудованих гіперпосилань на інші Інтернет-сторінки та джерела, що надає читачам можливість отримати додаткову відомості.

Емоційність, що властива блогу як жанру онлайн взаємодії, реалізується не лише за допомогою власне лінгвістичних засобів, а й паралінгвістичних, як то емотиконів та емодзі, що додає текстам блогів ознак мультимодальності. Створені на основі розділових знаків, цифр і літер емотикони здатні замінити як вербальну, так і невербальну інформацію (міміку, жести). Емодзі – зображення, які відображають емоції, почуття і можуть вважатись певною «мовою» спілкування. Їх використання сприяє залученню уваги читачів, підкресленню емоцій автора, скороченню тексту (використання одного емодзі може замінити декілька слів), тощо. За інформацією газети “The Telegraph”, розповсюдження емотиконів в онлайн взаємодії набуває все більшого розповсюдження. Згідно з останніми підрахунками, щодня надсилається понад 40 мільярдів повідомлень, у яких використовується до 6 мільярдів емодзі та емотиконів [10].

Окреслені вище жанрові й мовні особливості англійських текстів жанру “blogging” дають підстави вести мову про їхній дидактичний потенціал в галузі іншомовної освіти. Вчителі англійської мови можуть використовувати їх як інструмент для поліпшення якості уроків та розвитку мовних навичок й мовленнєвих умінь учнів. Блогінг може допомогти вчителю англійської мови надати навчальному процесу інтерактивного характеру та підвищити ефективність розвитку мовленнєвих умінь навичок школярів. Відтак в межах освітнього середовища блог можна розглядати з кількох поглядів. По-перше, блог є зручним засобом організації та контролю за навчальним процесом. По-друге, блог є майданчиком для проведення активних дискусій між учнями, а також функціонує як платформа для розміщення власних публікацій студентів.

Використання блогу в навчанні сприяє створенню комунікативних ситуацій, які наближені до реальних обставин, взаємодії. Вчитель спонукає студентів не лише публікувати свої висловлювання в мережі, але й активно обговорювати їх з іншими користувачами у коментарях. Такий підхід до навчання за допомогою блогу дозволяє учням в умовах реальної онлайн взаємодії практично використовувати те, що вони вивчили на уроках англійської мови, наприклад використання певних лексичних одиниць, різних стилістичних засобів для емоційної забарвленості тексту (метафор, епітетів, іронії тощо). Тобто, для успішного спілкування за допомогою блогів учням необхідно мати сформовані уміння і навички іншомовної онлайн взаємодії. Так, в учнів мають бути сформовані:

1. навички в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі);
2. навички анотування тексту, реферування, рецензування [7, с. 97];
3. уміння виражати власні думки, реагування на коментарі тощо.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [9, с. 96] та вітчизняними програмовими вимогами [5], що є головними документами та орієнтирами для визначення змісту навчання іноземним мовам, наприкінці 11 класу учні загальноосвітніх навчальних закладів, які вивчають англійську мову як першу іноземну мову, досягають рівня B1. Відповідно до програмових вимог щодо комунікативних умінь в онлайн взаємодії, учні мають уміти відрекомендуватись та брати участь в простих онлайн-бесідах, ставити запитання та давати відповіді на них. Також, учні цього рівня володіння іноземною мовою мають бути здатними обмінюватись власними думками стосовно загальних тем повсякденного життя, уміти створювати короткі онлайн-дописи про своє життя, наводячи ключові факти про себе, коментувати пости інших користувачів Інтернету, якщо вони написані простою мовою.

Відповідно до очікуваних результатів навчання іноземної мови (рівень B1), учень має набути умінь брати участь в онлайн-дискусіях в режимі реального часу з кількома учасниками (відео-дискусії, прями ефіри блогерів) і може:

- розрізняти комунікативні наміри інших учасників;
- створювати і опублікувати власний онлайн-акаунт, де буде зібрана і представлена інформація про події в світі, про свій досвід у різних сферах діяльності;
- використовувати цитати інших людей і влучно посилатись на першоджерела інформації;
- ділитись особистими враженнями та точками зору стосовно прочитаного;
- створювати власні онлайн-дискусії на знайомі та цікаві йому теми, заздалегідь готуючи тексти та використовуючи онлайн-інструменти для заповнення мовних прогалів та перевірки грамотності тощо.



Одним з ефективних методів використання блог-технології на уроках англійської мови є створення колективного (класного) блогу на популярній платформі (Blogger; WordPress; Tumblr, тощо), де вчитель є модератором, а функція коментування публікацій і створення власних дописів є у всіх учнів. Відповідно, вчителі мають можливість створювати у блозі завдання для учнів, виконання яких дозволить їм демонструвати свої лексичні, граматичні навички, уміння письма з метою створення власного контенту та комунікативні вміння в онлайн взаємодії. Приміром, вчителі можуть запропонувати учням написати дописи на певну тематику чи створити і опублікувати відео або аудіофайли, які демонструють їхні мовленнєві навички. Окрім цього, є можливість коментувати публікації інших користувачів, що сприяє кращій взаємодії між учнями, а також розвиває їх мовленнєві вміння. Таким чином, блог дозволяє вчителю ефективно керувати навчальним процесом. Вчитель може переглядати роботи усіх учнів, залишати коментарі, брати участь у дискусіях.

Важливо зазначити, що блог відрізняється від звичайних ситуацій на уроці або від здачі робіт вчителю для перевірки, адже він передбачає публікацію написаного студентом тексту в мережі Інтернет для загального огляду. Це, в свою чергу, налаштовує учнів до більш серйозного та відповідального підходу до написання своїх робіт. Крім того, можливість публікації тексту стимулює їх поєднувати навчання з використанням інтернет-технологій та соціальних мереж, які зараз є популярними серед багатьох підлітків. Це вимагає від учнів сформованих лексичних, граматичних, писемних навичок, а також, вміння аналізувати та адекватно реагувати на прочитане. Важливим аспектом є і формування культури інтернет-спілкування, а саме знання правил поведінки в мережі і використання певних нетикетних висловів.

Управління навчанням через блог також сприяє розвитку навчальної автономії учнів. Вони самостійно керують процесом навчання, активно шукаючи інформацію та взаємодіючи з іншими користувачами. Це сприяє розвитку навичок постійного навчання та самовдосконалення. Регулярність роботи з блогом забезпечує інтенсивність навчального процесу, активізацію засвоєння знань з різних тем та формування й удосконалення мовних та мовленнєвих компетентостей англійської мови.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, лінгвістична специфіка англійських текстів жанру “blogging” зумовлює доцільність використання блогів у навчанні іноземної мови учнів старшої школи закладів загальної середньої освіти. Дидактичний потенціал блогів окреслює такі вектори формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, як розширення словникового запасу учнів, формування лексичних і граматичних навичок читання та письма онлайн взаємодії, удосконалення комунікативних умінь у рецептивних, продуктивних та інтерактивних видах мовленнєвої діяльності, мовної й мовленнєвої культури спілкування у мережі Інтернет та комунікативних умінь онлайн взаємодії як з навчальною метою, так і з метою розв'язання реальних комунікативних намірів. **Перспективою подальших досліджень** вважаємо розгляд мультимедійних (аудіо-візуальних) компонентів англійських блогів та їхній вплив на засвоєння іноземної мови учнями старших класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонівська М. О. Головні особливості функціонування та перекладу метафор у сфері публіцистичного дискурсу. *Молодий вчений*. 2016. № 1. С. 19-23.
2. Жигаліна О. О. Блог як гіпержанр інтернет-комунікації. *Психолінгвістика*. 2009. № 4. С. 210-216.
3. Кузєбна В., Грон Ю. Блог-записи як сучасний жанр інтернет комунікації. *Applied Linguistics-3D: Language, IT, ELT: International Scientific and Practical Conference (May 12-13, 2022)*. Zhytomyr: Zhytomyr Polytechnic State University, 2022. С. 53. URL: https://er.chdtu.edu.ua/bitstream/ChSTU/4075/1/AL3D_abstracts%202022.pdf#page=51 (дата звернення: 20.09.2023)
4. Матковська О. Перспективи лінгвістичних досліджень блогів. *Humanity, Computers and Communication (HCC'2015)*. 22-24 April 2015. С. 128-131. Lviv. Ukraine. URL: <https://ena.lpnu.ua/items/c160a042—c4f6—45d8—aff8—de330be68445> (дата звернення: 25.09.2023)
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 29.09.2023)
6. Сидорук Г. І. Сучасні способи компресії лексичних одиниць в інтернетпросторі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Філологічні науки, 2015. Вип. 225. С. 125-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnuu_fil (дата звернення: 29.08.2023)
7. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
8. Blood, R. et al. Weblogs: A history and perspective. *Rebecca's Pocket*. September 7, 2000. September, 18 2013. URL: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (дата звернення: 22.09.2023)
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата звернення: 17.09.2023)
10. Emoticons and emojis – images in the world of words, 2022. URL: <https://lingy.uk/blog/emoticons-and-emojis-images-in-the-world-of-words/> (дата звернення: 09.09.2023)
11. Nasir, K., Jassim, M. Linguistic Features of Netspeak: Abbreviations, Acronyms, and Punctuation Marks. URL: https://www.researchgate.net/publication/332080491_Linguistic_Features_of_Netspeak_Abbreviations_Acronyms_and_Punctuation_Marks (дата звернення: 29.09.2023)
12. Raymond, E. The jargon file, version 4.4. 8. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/3008/pg3008-images.html> (дата звернення: 29.09.2023)



ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Benjamine, C. 2023's most used internet abbreviations for tweeting and texting. URL: <https://preply.com/en/blog/the-most-used-internet-abbreviations-for-texting-and-tweeting/> (дата звернення: 18.08.2023)
2. Educational Blog "MyEnglishTeacher". URL: <https://www.myenglishteacher.eu/blog/> (дата звернення: 15.09.2023)
3. Nelson, J. The irony of being too busy to write a blog... URL: <https://www.linkedin.com/pulse/irony-being-too-busy-write-blog-jennifer-nelson> (дата звернення: 24.07.2023)
4. Young, Rashidah. On the Scene at Day 2 of the Essence Fest with Mielle Organics: Monique Rodriguez in Chanel, Toya Johnson in Dolce & Gabbana, CEO Claire Sulmers in Jacquemus & More. URL: <https://fashionbombdaily.com/on-the-scene-at-day-2-of-the-essence-fest-with-mielle-organics-toya-johnson-in-dolce-gabbana-lance-gross-in-honor-the-gift-ceo-claire-sulmers-in-jacquemus-more/>
5. Особистий блог «Хей Kiapa!». URL: <https://heyciara.com/things-to-know-before-visiting-tulum/>
6. Тревел-Блог "ThePlanetD". URL: <https://theplanetd.com/best-day-trips-from-boston/> (дата звернення: 29.09.2023)
7. Тревел-Блог «TheBlondAbroad». URL: <https://www.theblondeabroad.com/travel-bucket-list-for-2023/> (дата звернення: 30.09.2023)

УДК 811

Ірина ОСТАПЧУК

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДРУЧНИКІВ
З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А

У даній статті здійснено теоретичний аналіз особливостей підручників з німецької мови 10-11 класів. Було визначено, що зміст підручника має відповідати актуальним комунікативним і пізнавальним інтересам учнів і відобразити реальні потреби використання мови як засобу спілкування, максимально наближеного до умов і цілей реального міжкультурного спілкування. Було дано загальну характеристику підручникам з німецької мови для 10-11 класів.

Ключові слова: зміст підручника, мовний простір, індивідуалізація навчання, цілі іноземної освіти.

Постановка проблеми. Досягнення цілей іноземної освіти неможливе без створення якісного підручника, здатного представити необхідний зміст, мотивувати учня до його вивчення, забезпечити можливість ефективного засвоєння учнем знань, передбачених навчальною програмою, які також полегшують роботу вчителя в процесі складання плану уроку та безпосередньо на уроці під час пояснення граматичного матеріалу або під час презентації окремих лексичних одиниць і одночасно із застосуванням максимальної наочності. Тому актуальною залишається проблема досягнення високого рівня якості підручника з іноземної мови, здатного відповідати всім вимогам сучасної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості укладання сучасних підручників з іноземної мови, принципи оформлення навчального матеріалу та особливості його сприймання учнями досліджували Г. Борецька, Т. Кучай, Н. Орлова, В. Г. Редько, Р. Брюнкен, В. Гуссі, С. Мюнцер, Д. Тобінські, А. Фрітц, Б. Шпінат тощо.

Таким чином, стан дослідження даної проблеми свідчить про те, що вивчення особливостей підручників німецької мови для 10-11 класів є актуальними і визначають мету й основні завдання роботи.

Мета статті. Метою є з'ясування й опис особливостей підручників з німецької мови для 10-11 класів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Впровадження якісно нового рівня шкільного підручника як базової одиниці інформаційно-освітнього середовища мають характеризуватися чітким соціокультурним спрямуванням, у якому простежуються ознаки міжкультурної комунікації, що в умовах глобалізації та інтеграції України в загальноєвропейській мовний простір суттєво посилює мотивацію навчання і дає змогу організувати навчальний процес у формі діалогу культур [1, с. 63-72].

Зміст підручника має відповідати актуальним комунікативним і пізнавальним інтересам учнів і відобразити реальні потреби використання мови як засобу спілкування, максимально наближеного до умов і цілей реального міжкультурного спілкування. Наприклад, позитивною може бути пропозиція вивчити прислів'я, приказки та вірші, пов'язані тематично. Чітка система довідкового та ілюстративного матеріалу (німецько-український словник, граматичний довідник, таблиці, колажі, ілюстрації, фотографії тощо) стимулює учнів до повторення вивченого матеріалу.

Навчальний матеріал має бути чітко структурований, методично й обґрунтовано поділений на частини, параграфи тощо. Чітка послідовність викладу навчальної інформації, тематичне групування навчального матеріалу забезпечує взаємозв'язок понять, створення єдиної понятійної системи підручника, стислість і точність формулювань визначень. У підручнику слід уникати дублювання навчального матеріалу, а під час його викладу дотримуватись причинно-наслідкових зв'язків [2, с. 13-21].

Для сучасних підручників характерні диференціація та індивідуалізація навчання, використання сучасних методів, методів і технологій навчання, можливість організації ігрової діяльності, роботи в парах,



малих групах, відповідність методів і засобів навчання рівню розумового, морального і фізичного розвитку учнів, відсутність інтелектуальних і фізичних переважень, надання можливості планувати й організувати власну навчальну роботу відповідно до поставлених цілей і завдань, реалізація «успішної навчальної ситуації».

Новий матеріал спирається на раніше набуті знання; нові поняття вводяться дидактично цілеспрямовано й обґрунтовано, ступінь абстрактності матеріалу має відповідати віковим психологічним особливостям учнів: для пояснення складних процесів використовуються аналогії, приклади та зрозумілі учням вказівки, пояснення містять приклади їх використання у суміжних предметах, наукових галузях, сферах професійної діяльності. Навчально-наукові тексти підручника сучасні, відповідають освітнім і життєвим інтересам учнів; не надають застарілої інформації; мають освітній напрямок [3, с. 72].

Розглянемо деякі підручники з німецької мови.

Spielerisch Deutsch lernen – навчальний цикл від відомого видавництва Hueber призначений для роботи вчителів, які навчають дітей німецької мови. Інструкції з цієї серії підходять для дітей дошкільного віку, а також для молодших школярів. Збірник містить 29 підручників, за допомогою яких діти зможуть ознайомитися з основами німецької мови – від алфавіту до простих слів і фраз. Головною особливістю цих підручників є те, що всі матеріали в них представлені у формі ігрових завдань, казок, головоломок, розмальовок та інших видів занять, зручних для дітей.

Jana und Dino – альтернативна серія від видавництва Hueber, яка містить книги німецькою мовою для дітей віком від 5 до 8 років. Збірник є дворівневим курсом німецької мови для початківців і має гриф МОН України. Кожен етап серії складається з:

- Книги студента;
- робочого зошита;
- медіапакету з DVD та CD [4].

Щоб дитина могла поєднувати навчання з приємними емоціями та радістю, видавець додав до першої частини серії плюшеву іграшку для рук. Малюк зможе грати з нею і практикувати свої навички, ділитися успіхами і радіти їм. Усі матеріали першої частини призначені для усного ознайомлення з розмовною німецькою мовою шляхом прослуховування простих текстів. У робочому зошиті діти будуть малювати, розгадувати головоломки, створювати вироби та вчитися обговорювати всі ці речі та процеси німецькою мовою [5].

Викладання іноземних мов на сучасному етапі розвитку педагогічної науки характеризується багатозадачністю та багатоплановістю навчального процесу. На прикладі вивчення німецької мови можна стверджувати, що в більшості випадків цей процес базується на побудові структурованої академічної системи, в якій учень поступово засвоює фонетичні, граматичні, семантичні, лексичні, стилістичні та орфографічні норми мови, виробляє різні типи мовленнєвої діяльності, так само розвиває навички читання та сприйняття мовлення на слух (аудіювання) [7, с. 203]. Сукупність вищезазначених аспектів формує феномен мовної компетенції, досягнення якої є основною метою вивчення німецької мови.

Мовна компетенція – це складна психологічна система, яка включає формування мовного почуття на основі досвіду повсякденного спілкування та вивчення мови. Термін «комунікативна компетенція» часто ототожнюють із терміном «мовна компетенція», оскільки вона є передумовою формування другомовної особистості. Під цим терміном розуміють поєднання здатності та бажання людини розмовляти в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур і порівнювати не лише декілька мов, а й концептуальні системи в контексті національної та світової культури [4, с. 32].

Німецький методист В.-Д. Краузе вважає, що робота з текстом є центральною у вивченні мови. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови включає не тільки ситуативне забезпечення навчально-мовленнєвої діяльності, а й діяльність. Поряд із засвоєнням лексико-граматичного матеріалу на уроці необхідно вчити учнів виконувати такі комунікативні дії, як вітання, прощання, повідомлення, описи, розповіді, оповіді, відомості, які в свою чергу знаходять своє відображення в текстах, які є результатом мовного вивчення та комунікативної діяльності [9]. Вивчати мову – це не тільки виробляти граматично правильні висловлювання з певною метою, а й вчити учнів діяти відповідно до заданої ситуації спілкування, за планом, вчити створювати й сприймати тексти відповідно до ситуації [8].

Відомо, що загальнодидактичним критерієм оцінки шкільних підручників є функції підручника. Враховуючи те, що провідними функціями підручника для початкової школи визнаються інформаційна, розвивальна, мотиваційна та виховна [6], проаналізуємо ступінь реалізації цих функцій у підручниках Н. Басай та З. Павлюк.

Інформаційна функція реалізується в книзі двома способами: викладення матеріалу з конкретного предмета та діяльність, спрямована на його засвоєння. Навчальний зміст освіти закріплюється в підручниках у вигляді знань таких видів: про навколишній світ, про способи пізнавальної та практичної діяльності, про систему цінностей.



Знання про навколишній світ представлені в книзі Н. Басай темами, що містять тексти, листи, діалоги; наприклад: «Wir lesen und übersetzen. Wir hören». Особливо цікавою, на нашу думку, є тема «Wir feiern ein Fest», яка представлена в підручнику текстами, віршами, діалогами, піснями та п'єсами. Школярі мають змогу познайомитися з німецькою культурою, традиціями святкування Різдва, Нового року, карнавалу та інших свят.

Знання про способи діяльності подаються у вигляді правил та інструкцій. Зазвичай правила виділяються синім кольором і мають напис «Merkt euch». Так, наприклад, автор навчає учнів складати діалог «Lest den Dialog und spielt einen ähnlichen vor». У книзі подано приклади для побудови учнями подібних діалогів.

Знання про цінності – це знання про культуру людини, її ставлення до навколишнього світу і до самого себе. Вони подані у формі діалогів, сюжетно-рольових ігор. Візьмемо, наприклад, тему «Natur und Umwelt», яка починається віршем «Die Erde ist unser Haus». Сама назва цього вірша спрямовує учнів на бережливе ставлення до природи та її охорону.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що рідна мова має велике значення. Автор вчить школярів вдумливо ставитися до кожного слова і речення. Тому підручник містить значну кількість перекладних завдань з німецької мови на українську та навпаки. З метою систематизації набутих знань, умінь і навичок у розділі «Wir wiederholen», який завершує кожен розділ, подано всі типи вправ, зазначені в цьому розділі (граматичні завдання, ребуси, питання-відповіді, творчі завдання тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти: Навч.-метод. посібник. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. [О. Б. Бігич., Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Пентилок М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. Українська мова і література у школі. 2010. № 2. С. 2–5.
4. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах : англ. мова, нім. мова, франц. мова, ісп. мова: навчальний посібник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. за редакцією С. Ю. Ніколаєвої]. Ірпінь: Видавець Романенко Л. Л., 2016. 398 с.
5. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. № 1. 2011. С. 15-25.
6. Кодлюк Я. Теорія і практика підручнику створення в початковій освіті. К: Наш час, 2016. 367 с.
7. Беспалько А. Досвід використання психологічної декомпресії в збройних силах країн НАТО. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2019. № 4. С. 30–41.
8. Токарева Т. С. Особливості використання текстового матеріалу на уроці німецької мови. Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2019. Вип. 178. С. 186-190.
9. Krause, Wolfgang-Dietrich. Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. 167 p.

УДК 372.881.111.22

Юлія ПОЛИВОДА

ГРУПОВА РОБОТА НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.*

У статті обґрунтовано роль групової роботи на уроці німецької мови, як засобу розвитку комунікативної компетентності учнів 10 класу. Розкрито поняття комунікативної компетентності. Описано форми та методи групової роботи на уроках німецької мови в учнів 10 класу, що сприяють моделюванню життєвих ситуацій, що допомагає розвивати міжкультурну комунікацію та виховувати готовність до соціальної адаптації.

Ключові слова: німецька мова, групова робота, комунікативна компетентність, формування, засоби.

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови в школі дозволяє вирішити завдання розвитку комунікативної компетенції для міжособистісного та міжкультурного спілкування з носіями мови. Завдання вчителя – створити умови для взаєморозуміння між представниками різних культур і народів, оскільки спілкування розвиває особистість учня, здатність до самоідентифікації. Завдяки комплексному підходу та практиці досягається головна мета навчання – набуття якісних знань та вмінь на уроці німецької мови. Важливою передумовою набуття практичного досвіду є залучення учнів до процесу навчання. Важливо, щоб учень отримав не лише теоретичну базу, а й міг брати участь в обговоренні теми уроку та почувався



комфортно та впевнено. Завдання вчителя - створити комфортні умови для якісної взаємодії з учнями. Так учні та вчителі разом «проектують» урок, обираючи серію тем для обговорення та вивчаючи поставлені запитання. Учитель виступає помічником і порадиником, вказуючи на помилки, допомагаючи учням освоїти складні теми. Основним стимулом для учнів 10 класів до вивчення мови є радість, позитивний настрій, отримання нових знань і можливість спілкування.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання групової роботи на уроці німецької мови, як засобу розвитку комунікативної компетентності учнів розглядали наступні вітчизняні вчені: П.О. Бех [1], Л.В. Биркун [1], М. Білогорка [2], А.В. Гаранда [3], Т. Мороз [2], О. Пометун [4], Л. Пироженко [4] та інші.

Мета статті: розкрити особливості групової роботи на уроках німецької мови як засобу розвитку комунікативної компетентності учнів 10 класу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Сучасний рівень розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого й водночас модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх досягнень науки, культури. Характерною рисою цього етапу розвитку підготовки вчителя є пошук нового змісту, форм, методів і засобів навчання, використання великої експериментальної роботи для впровадження педагогічних інновацій на основі сучасної філософії освіти.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов розглядається як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, забезпечення засвоєння ними змісту навчання та досягнення мети навчання при розв'язанні конкретних проблемних завдань. Сучасна педагогіка описує кілька груп умінь. Проте основною компетенцією у викладанні іноземних мов є комунікативна компетенція, оскільки вона дає учням здатність обговорювати проблеми, доводити власну позицію, розвивати власну точку зору, розвивати критичність і творчість мислення та пристосуватися до мовного середовища. Необхідність розвитку комунікативної компетентності учнів визначається реалізацією не лише оновленого змісту освіти, а й відповідних методів і технологій навчання [2, с. 222].

Найбільш ефективним способом реалізації комунікативного підходу є використання інтерактивних методів навчання. Системне використання інтерактивних методів є актуальним для сучасної освіти та основоположним компонентом формування компетентної особистості учня як громадянина демократичного суспільства. На основі теоретичного матеріалу та свого практичного та наукових джерел можна прийти до висновку, що вчитель не має домінувати на уроці, а, навпаки, має бути першим кроком у вивченні іноземної мови як рівноправний партнер, друг і помічник. Учні повинні не тільки сприйняти і відчувати матеріал, а й уміти висловити своє ставлення до нього на перших уроках, користуватися вмінням розбиратися в ситуації, не боятися помилятися, відчувати доброзичливість і справедливість, вміти мислити критично, навчитися правильно сприймати похвалу та критику, отримувати допомогу від вчителів та однокласників, відчувати власний успіх [4, с. 159].

Таким чином, метою навчання іноземної (німецької) мови в школі є розвиток комунікативної компетентності учнів, яка виражається в умінні мовного спілкування. Запорукою успішної мовної діяльності учнів є також нетрадиційні форми навчання з використанням інтерактивних технологій, коли учні знайомляться з культурою країн тих, хто вивчає мову, а також розширюють свої знання про культурну спадщину рідної країни, що дозволяє учням активно брати участь у діалозі культур брати участь.

Комунікативна компетентність складається з кількох видів:

- лінгвістична (лінгвістична) компетенція, що забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою його використання в усному та писемному мовленні;
- мовна компетенція, пов'язана з розвитком умінь і навичок спілкування учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (монолог, діалог), читання, письмо;
- соціокультурна компетенція, в рамках якої учні набувають знань про соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається, а також про культурні цінності та моральні норми свого народу та інших народів, розвивають уміння застосовувати їх у практичній діяльності;
- соціолінгвістична компетенція, що забезпечує формування вміння використовувати в процесі спілкування мовні реалії (зразки), особливі правила мовної поведінки, характерні для країни, мова якої вивчається;
- загальнопедагогічні компетенції, що допомагають оволодіти учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованими на вирішення навчальних завдань і життєвих проблем [1, с. 3].

Одним із способів досягнення комунікативної компетентності учнів 10 класу є робота в групах. Групова робота – це організаційна форма колективної роботи, при якій троє і більше учнів одночасно здійснюють спільну діяльність для вирішення поставлених цілей. Важливо довести до свідомості всіх учасників групи, що успіх залежить не тільки від злагодженої роботи всієї групи, а й від особистого внеску кожного окремого учня. Учитель повинен чітко визначити завдання та обмежити часові рамки виконання цього завдання.

Використання групового методу навчання на уроці дозволяє реалізувати навчальну та виховну функції уроку не тільки через зміст, а й через форму організації навчальної діяльності, формуючи тим самим такі



якості учнів, як колективізм та відповідальність. Навчання іноземної мови в школі має головну мету: оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, тобто розвиток комунікативної компетенції учнів. Відповідно до нового освітнього стандарту основною метою навчання іноземної мови є формування рівня комунікативної компетентності учнів, необхідного для міжкультурного спілкування, для вдосконалення іншомовної мовленнєвої діяльності, якою вони оволодівають.

Головною цінністю стає не засвоєння певної суми інформації, а розвиток учнями навичок, які б дозволяли визначати цілі, приймати рішення, діяти в типових і нестандартних ситуаціях. Акцентовано увагу на діяльнісному змісті освіти. Формування та вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції та особистісний розвиток учнів вирішуються в навчальному процесі як двоєдине завдання.

У старшій школі для успішного оволодіння іноземною мовою учні повинні знати не тільки мовні форми (вивчення лексики та граматики), а й мати уявлення про те, як їх використовувати в цілях реального спілкування. Успіх групової роботи залежить від професійних і особистих якостей учителя, від бажання й умінь учнів працювати разом і злагоджено. Вчителі та самі учні повинні бути психологічно готові до роботи в групі та до організації роботи груп. Іншими словами, спочатку потрібно знайти час, щоб навчити дітей працювати в групі, а вже потім запропонувати їм вирішувати навчальні завдання в груповій формі.

Також можливо звести до мінімуму небажані наслідки (зайвий шум у класі, дисципліну, коли більше ніж один учень говорить одночасно), даючи учням чіткі інструкції перед початком роботи, щоб вони точно розуміли, що вони мають робити. Самі завдання не повинні займати багато часу, інакше учні занудьгують або втомляться.

До особливостей групової роботи учнів 10 класу на уроках німецької мови слід віднести наступні: 1) На такому уроці клас ділиться на групи для вирішення конкретних навчальних завдань. 2) Кожна група отримує конкретне завдання (однакове або диференційоване) і виконує його разом під безпосереднім керівництвом керівника групи або вчителя. 3) Завдання в групі виконуються таким чином, щоб можна було врахувати та оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи. 4) Склад групи не є постійним, він підбирається з урахуванням того, щоб педагогічна майстерність кожного учня могла бути реалізована з максимальною ефективністю для колективу залежно від змісту та характеру майбутньої роботи.

Групова форма навчання базується на специфічних за змістом навчальних заходах, орієнтованих на планування спільної діяльності з розв'язання проблеми, розробку системи оцінювання, контроль результатів виконаної діяльності, усвідомлення основних етапів розв'язання задачі та особливостей організації групової роботи. Проте однією з найважливіших передумов ефективної організації гурткової роботи є правильний і продуманий склад груп. При формуванні розрахункових груп слід враховувати два критерії: рівень навчальної успішності учнів і характер міжособистісних стосунків.

Організація групового спілкування має відбуватися в атмосфері співпраці, доброзичливості та довіри. Авторитарний стиль викладача викличе негативну реакцію учнів. Крім того, групова робота може бути ефективною для одних типів навчальних завдань і вкрай неефективною для інших, тому від учителя щоразу вимагається продумати питання - навіщо я зараз об'єднав учнів у міні-групи, до якого результату вони повинні наблизитися, разом вирішуючи ту чи іншу мовленнєво-мисленнєву задачу.

Групи «сильних» учнів доцільно створювати тоді, коли є необхідність детальніше інструктувати їх з якогось питання, у якомусь виді діяльності для того, щоб вони могли принести більше користі як лідери у своїх групах. А решта учнів також продовжуватиме працювати в звичайному режимі. Ці ж групи «сильних» учнів можуть виявитися корисними на певних етапах над новим матеріалом або при узагальненні раніше пройденого експертами.

Дуже актуальним питанням є формування груп, що передбачає здійснення диференційованого підходу до учнів з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей (наприклад, типу темпераменту, темпу засвоєння навчального матеріалу, глибини набутих знань, інформативності), здатність самостійно застосовувати навички чи ділитися своїми знаннями тощо)

Перелічимо основні 6 способів формування груп на уроці (і в позаурочний час), розроблених у проблемних освітніх технологіях, які значною мірою визначають ефективність групової взаємодії учнів:

1. На вибір вчителя (він сам розподіляє учнів на міні-групи) При такому розподілі вчитель не завжди враховує симпатії і антипатії учнів, тому, опинившись у некомфортній психологічній обстановці, деякі учні воліють промовчати або з'ясувати міжособистісні стосунки замість вирішення конкретного навчального завдання.

2. За бажанням учнів. У цьому випадку процедура об'єднання в групи зазвичай дуже емоційна. Більше того, деякі учні обирають тих партнерів, яким вони симпатизують; другий - ті, за чий спину можна сховатися при виконанні завдання, отримавши в підсумку хорошу оцінку; треті - ті, з ким можна почуватися лідером. Але іноді поділ на групи (команди) затягується (деякі учні не хочуть бути прийнятими в жодну групу) або склад груп виявляється нерівним за силою (наприклад, формується група дівчат і хлопців) або в одну групу об'єднані всі учні з низьким рівнем комунікативної компетентності, в іншій, навпаки, з високим), тому



виконання деяких завдань одразу приречене на невдачу; можна заздалегідь припустити, що одна з груп не впорається з поставленим комунікативним завданням.

3. Шляхом залучення лідерів. У цьому випадку ведучих призначає вчитель – організатор гурткової роботи, і вони по черзі називають імена тих, кого хотіли б взяти до своєї групи. Спостереження показують, що керівники вибирають насамперед тих, хто справді здатний продуктивно працювати та досягати результатів (іноді навіть дружба та особисті симпатії відходять на другий план). Але при такому способі формування групи психологічно важко тим учням, яких обирають останніми, або взагалі не хочуть бути обраними. Можливо, доцільно організувати «аукціон» для останніх 3-4 осіб у класі – ведучі повинні не просто назвати ім'я бажаного гравця, а й обґрунтувати його цінність для команди. Таким чином, інтерес виникне і навколо «непопулярних» членів групи [1, с. 4].

4. За певним критерієм. Наприклад, ви можете розділити учнів: за першою літерою імені (починається на голосну – приголосну); за порою року, в яку народився учень (у чотирьох групах); залежно від знаку зодіаку (водний, вогняний, повітряний чи земний); за кольором очей (карі, сіро-блакитні, зелені) тощо. Крім того, вчитель сам може розділити учасників на групи за певним критерієм, не повідомляючи їм про це. Завдання учнів – зрозуміти, яка риса їх об'єднує і водночас відрізняє від інших учнів класу (спільне розв'язування задач). Цей спосіб поділу цікавий тим, що він може об'єднати людей, які рідко спілкуються один з одним. Але спочатку встановивши спільну характеристику, створюється основа для емоційного прийняття один одного в групі. Однак заздалегідь розрахувати кількісний склад груп важко (звісно, не всі ознаки однаково представлені в класі), і питання про силу груп залишається відкритим.

5. За видом інтелектуальної діяльності (науковець, критик, скептик, ідейник, аутсайдер). Використовується на просунутому етапі навчання. Зрозуміло, що вчителю необхідно добре знати індивідуальні особливості учнів, щоб рівномірно розподілити їх по групах і забезпечити достатньо високий творчий потенціал у кожній підгрупі. Однак такий тип формування групи не завжди відповідає симпатіям і антипатіям учнів.

6. Випадковий. На нижчому рівні навчання вражає такий спосіб формування «випадкової» групи, як-от: жеребкування (учням пропонується задовольнитися першим чи другим, або парні числа йдуть в одну групу, непарні – в іншу, розділивши). Учням пропонується намалювати фігури різної форми (квадрат, трикутник, овал, ромб, прямокутник) або кольору (жовтий, червоний, синій, білий тощо). На середньому рівні відпрацьовують об'єднання сидять поруч (в одному ряду, в одній половині класу); за допомогою імпровізованих «форфетів» (один із учнів із заплющеними очима називає номер групи, до якої піде учень, на якого в даний момент показує вчитель) тощо [3, с. 9].

Очікується, що учасники групи будуть здатні вислухати до кінця, підтримати чи оскаржити думку однокласника та прийняти групове рішення, тобто виховуються такі важливі людські якості, як толерантність (терпіння), повага до чужої точки зору та стосунків між ними. Учні стають теплішими та людянішими.

У ході групової взаємодії в учнів формуються загальнопедагогічні навички (уміння слухати, дотримуватися певного порядку обговорення, обґрунтовувати свою згоду і незгоду, робити висновки, узагальнювати сказане) і компенсаторні навички (використовувати лексичний парафраз, замінювати складні граматичні структури через більш поширені, можливість звернутися за допомогою довідкових матеріалів).

Тому, організовуючи роботу в групах, важливо донести до учнів, що вони відповідальні за підготовку кожного учасника своєї групи, що успіху в команді можна досягти лише за умови залучення до навчання всіх учасників групи, що успіх у навчанні є результатом командної роботи [2, с. 223].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Модернізація сучасної освіти ставить перед учителем закладу загальної середньої освіти завдання переосмислення своєї професійної діяльності, перегляду підходів і методів навчання, використання комплексу засобів, методів і прийомів, які формують універсальні педагогічні заходи, які допомагають учням стати повноцінними, зрілими та соціально адаптованими особистостями, які прагнуть реалізувати свої здібності та здатні приймати свідомі та відповідальні рішення. Групова взаємодія в навчанні іноземної мови – це: реалізація діяльнісного принципу навчання, який був і є основоположним у дидактиці, оскільки групова робота характеризується високим рівнем пізнавальної та комунікативної мотивації, усвідомленої потреби в здобутті знань і вмінь, ефективності. Групова робота має такі недоліки: можлива «втрата контролю» над класом; використання учнями частіше рідної мови а не іноземної; закріплення помилок серед учнів, оскільки вчитель не має можливості їх виправити; деякі учні віддають перевагу індивідуальній роботі; організація групової роботи потребує більше часу та зусиль з боку вчителя; деякі учні використовують роботу сильніших членів групи. Тому, плануючи групову роботу на уроці німецької мови для учнів 10 класу, вчитель повинен враховувати індивідуальні особливості учнів і передбачати можливі труднощі в груповій роботі та те, як їх можна мінімізувати. Отже, групова робота на уроках німецької мови в 10 класі має значний потенціал для формування та розвитку комунікативних умінь, оскільки робота в групах вимагає дотримання принципів співпраці та використання німецької мови для вирішення поставленого завдання.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*. 2016. №2. С.3-8.
2. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. №18. С. 222–228.
3. Гаранда А. В. Сучасні вимоги щодо формування комунікативної компетентності старшокласників. *Semper tiro*. № 10. С. 9-19.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2015. 192

УДК 811.111:81'37+37.02

Катерина ПОЛТАВЕЦЬ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З ТЕМИ «FOOD AND EATING HABITS» ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ У ПІДРУЧНИКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «FOCUS 3»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.

У статті розглянуто способи організації лексичного матеріалу з теми «Food and Eating Habits» у підручнику англійської мови «Focus 3» та його дидактичний потенціал у параметрах формування іношомовної лексичної компетентності. Автором статті окреслюються шляхи формування лексичних навичок, знань і усвідомленості на основі представленого у підручнику корпусу лексики з теми, що вивчається. Визначено типологію вправ із лексичним матеріалом, орієнтованих на розвиток мовних навичок та мовленнєвих умінь іношомовного спілкування.

Ключові слова: іношомовна лексична компетентність, корпус лексики, лексико-семантична група, засіб навчання, типологія вправ для навчання лексики

Постановка проблеми. Збагачення лексичного інвентарю є важливим аспектом у процесі вивчення іноземної мови, оскільки це дозволяє учням не відчувати браку словесних засобів при спілкуванні англійською мовою в реальних ситуаціях. Зважаючи на те, що сучасний світ характеризується глобалізацією і зростаючим попитом на крос-культурні комунікації, володіння мовними одиницями лексико-семантичного поля (ЛСП) «Food and Eating Habits/Їжа та Харчування» є важливою складовою лексичної, лінгвістичної, комунікативної й міжкультурної компетентності здобувачів освіти. **Мета статті** полягає у визначенні особливостей організації лексичного матеріалу з теми «Food and Eating Habits» як засобу формування лексичної компетентності учнів 10 класу у підручнику англійської мови «Focus 3».

Аналіз досліджень і публікацій. Питання лексичної компетентності та шляхів її формування у здобувачів освіти привертає увагу спеціалістів з мовознавства та методики навчання іноземних мов. Зокрема, аналізом поняття іношомовної лексичної компетентності та її складових займалися такі зарубіжні науковці як Дітмар В. Гутмахер (W. Nutmacher) [6], Ян Стівен Пол Нейшн (I.S.P. Nation) [8] та вітчизняні фахівці С.Ю. Ніколаєва, Ю.П. Федоренко та інші. Також це поняття знайшло своє відображення у нормативних документах у галузі іношомовної освіти, а саме у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

У статті «The use of mobile application and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement» йдеться про застосування технологій веб-2 як інтерактивного засобу навчання лексики та доведено, що використання таких методів сприяє запам'ятовуванню, автоматизації та активного використання лексичних одиниць [7]. У науковій роботі «Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review» розглядається питання вивчення лексики в навчанні англійської мови як іноземної та акцентується на необхідності системного та комплексного підходу до навчання лексики, а не просто засвоєння окремих слів та значень [5]. Також досліджується питання формування англійської компетентності у професійно орієнтованій письмовій комунікації майбутніх фахівців інформаційних технологій із застосуванням компетентнісного, комунікативного, діяльнісного та інтегративного підходу у статті «The Formation of English-Language Lexical Competence of Future Specialists of Information Technologies» [9].

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Вивчення іноземної мови (ІМ) у закладах загальної середньої освіти передбачає не лише запам'ятовування певної кількості слів. Основною метою навчання ІМ є формування іношомовної комунікативної компетентності, однією із ключових складових якої є лексична. Навчання лексики вирішує також загальноосвітні завдання [4, с.16]. Ознайомлення з іношомовними способами вираження понять стимулює більше усебічне та глибоке їх сприйняття, включаючи порівняння іноземних лексичних одиниць з еквівалентами рідної мови. Відповідно, ціль навчання лексичного аспекту усного мовлення полягає у засвоєнні слів та виразів для успішної усної комунікації, тобто використанням безпосередніх засобів передачі ідей та думок в усній формі [2, с. 219].



У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» автори пропонують тлумачити лексичну компетентність як розуміння та вміння користуватися словниковим запасом мови, який включає в себе лексичні і граматичні складові [10, с. 129]. Формування іншомовної лексичної компетентності включає в себе взаємодію і взаємозалежність між іноземною мовою та накопиченням словникового запасу. Лексична компетентність розвивається внаслідок комунікативної діяльності студентів, при цьому комунікативна компетенція вдосконалюється в міру розширення лексичного запасу. Розвиток системи лексичної компетентності неможливий без урахування її структурних компонентів [3, с. 144].

Методисти виокремлюють три компоненти лексичної компетентності, а саме: лексична навичка, лексичні знання і лексична усвідомленість. Лексичними навичками називають навички інтуїтивно-правильного розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [4, с. 16]. Лексичні знання, за О.Б. Бігич, є відтворенням у свідомості особи результату освоєння лексичної системи іноземної мови як цілісного явища і правил її використання на практичному рівні [1, с. 358]. Третім компонентом лексичної компетентності є лексична усвідомленість. Вона включає в себе навички усвідомлення та опанування словникового запасу, вміння вибирати слова відповідно до контексту, а також аналізу власних сильних і слабких сторін у використанні лексичних засобів [1, с. 403].

Формування лексичної компетентності англійської мови у закладах загальної середньої освіти здійснюється із використанням різноманітних засобів. Одним із основних засобів навчання у школі є підручник. Розглянемо, яким чином організовано корпус лексики ЛСП «Food and Eating Habits/Їжа та Харчування» на прикладі навчально-методичного комплексу (НМК) Focus 3. Student's Book та словникового додатку Word Store авторів С'ю Кей (Sue Kay) та Воен Джоунз (Vaughan Jones), та визначимо, яких умінь і навичок можуть набути старшокласники із використанням навчальних матеріалів, що містять лексику із зазначеної теми.

Усього в підручнику налічується 433 одиниці ЛСП «Food and Eating Habits/Їжа та Харчування», яке представлено через такі лексико-семантичні групи:

- 1) Cooking verbs: *boil, chop, fry, mix, decorate, prepare.*
- 2) Fruits and vegetables: *peas, lettuce, avocado, kiwi, fig, date, cranberry, beet.*
- 3) Food textures and states: *crunch, creamy, flaky, stale, greasy.*
- 4) Tastes: *bitter, sweet, sour, spicy, hot.*
- 5) Types of food: *sauce, dressing, stew, seafood.*
- 6) Dishes: *omelette, soup, salad, sushi, pizza, mousse.*
- 7) Food in restaurants and cafes: *menu, starter, main course, to dine, to order, national dish, lunch menu, food delivery app.*
- 8) Specialized types of nutrition and diets: *detox, low-calorie meal, vitamins, vegetarian, vegan, protein, gluten-free, organic food, food hygiene, obesity.*
- 9) Kitchen utensils: *pan, knife, spoon, bowl, jar, plate, cutting board, cutlery.*
- 10) Food and dishes in national cultures: *Thai food, Indian curry, Mexican cuisine, Mediterranean dishes, Pad Thai, Dim Sum, pizza Napolitana.*
- 11) Drinks: *tap water, hot chocolate, cocoa, smoothie, alcohol.*
- 12) Food cooking and serving places: *canteen, bakery, food market, coffee shop, pizzeria, buffet, catering service.*

Розглядаючи морфологічні моделі презентованого у підручнику лексичного матеріалу, можемо зазначити, що корпус складають:

- 1) Окремі лексеми: *salmon, crunchy, beetroot, mild, unripe.*
- 2) Колокації: *natural diet, healthy lifestyle, food hygiene, a balanced diet, gain weight.*
- 3) Ідіоми: *to lose one's appetite.*
- 4) Фразові дієслова: *to stick to (the diet).*
- 5) Речення-кліше: *Can I order, please? Do you have any vegetarian dishes? Can I have chips with that? Could I have the bill, please? Can you tell me what the soup is? I'd like to know if there are onions in it.*

Учням 10 класу авторами НМК «Focus 3» запропоновано розширити лексичні знання через пред'явлення груп лексичних одиниць, об'єднаних такими зв'язками:

- 1) Синонімічними: *chop – cut; pasta – noodles, mix – blend, biscuits – cookies, a detox – a cleansing diet, delicious – tasty, crunchy – crispy, vitamins – nutrients, rotten – spoiled.*
- 2) Антонімічними: *stale – fresh, sour – sweet, spicy – mild, cooked – raw, healthy food – junk food, fattening food – low-calorie diet, cook – eat.*
- 3) Гіперонімічними та гіпонімічними: *food – fruit, vegetables, meat, drinks; to cook – boil, fry, bake, chop, stew, grill, roast; diets – vegetarian diet, low-calorie diet, Mediterranean diet, raw food diet, vegan diet, hypoallergenic diet, organic diet.*



Збагачуючи лексичний інвентар англійською лексикою ЛСП «Food and Eating Habits/Їжа та Харчування», учні 10 класу формують усі складові лексичної компетентності наступним чином:

1. Лексична навичка – усне та письмове продукування слів, включаючи вимову, правильне написання і використання слів у контексті з відповідної теми з використанням слів, які належать до різних частин мови та лексико-семантичних полів. Наприклад, “*Match the photos in WORD STORE 4A with the words in Exercise 4.*” У цій вправі учні з’єднують фото зі словами на тему фрукти та овочі, що допомагає сформувати лексичну навичку.

2. Лексичні знання – знання слів та їх значень. Приміром, представлені групи слів, такі як “Fruits and vegetables”, “Food textures and states”, “Tastes” тощо, надають можливість розширити лексичні знання про назви продукти, їх властивості та смаки.

3. Лексична усвідомленість формується шляхом розвитку здатності учнів розуміти і розрізняти варіанти морфологічних моделей та зв’язків лексем у межах лексико-семантичних груп, що допомагає сприймати слова і продукувати висловлювання з ними в потоці мовлення відповідно до ситуативного контексту. Наприклад, “*Match headings a–f with paragraphs 1–4 in the article.*” Щоб підібрати правильні заголовки до абзаців у статті, учні мають зрозуміти значення ключових слів та фраз у тексті, тим самим формуючи лексичну усвідомленість.

У рамках проведеного дослідження, нами було розглянуто вправи із лексичним матеріалом з теми «Food and Eating Habits» у навчально-методичному комплексі “Focus 3”, спрямовані на розвиток комунікативних умінь англійської мови. Підручник Students Book містить 8 розділів, серед яких один, під назвою “Eat, Drink and Be Healthy”, є повністю присвячений темі «Їжа». Розвиток лексичних навичок та мовленнєвих умінь здійснюється на основі 87 вправ. Аналіз включав в себе оцінку рівня комунікативної спрямованості вправ. Узагальнені кількісні результати спостереження та зразки формулювання завдань до вправ представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Комунікативна спрямованість вправ, що містять лексичний матеріал з теми «Food and Eating Habits» для формування іншомовної комунікативної компетентності у підручнику “Focus 3”

<i>Типи вправ</i>	<i>Абсолютна кількість</i>	<i>Відносна кількість</i>	<i>Приклади завдань до вправ</i>
Некомунікативні	46	53%	“Match headings a–f with paragraphs 1–4 in the article. There are two extra headings.”
Умовно-комунікативні	23	26%	“Complete the questions with appropriate collocations from WORD STORE 4C. Then ask your partner.”
Комунікативні	18	21%	“You are going to write a menu for either the most delicious or the most disgusting meal you can imagine. Use the words in WORD STORE 4A, 4B, 4C and your own ideas.”
Усього	87	100%	

Оскільки лексичний матеріал з теми є засобом формування комунікативних умінь у рецептивних, продуктивних, інтеракційних видах мовленнєвої діяльності, в ході дослідження також було визначено типи вправ за їхньою спрямованістю на видачу та прийом інформації. Узагальнені кількісні результати та зразки формулювання завдань до вправ представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Типологія вправ на видачу та прийом інформації, що містять лексичний матеріал з теми «Food and Eating Habits» у підручнику “Focus”

<i>Типи вправ</i>	<i>Абсолютна кількість</i>	<i>Відносна кількість</i>	<i>Приклади формулювання завдань до вправ</i>
Рецептивно-продуктивні	23	26%	“Complete the sentences with an appropriate adjective from WORD STORE 4B. Which sentences are true for you?”
Продуктивні	22	25%	“Prepare detailed instructions how to make your favourite dish.”
Рецептивно-репродуктивні	18	21%	“Rewrite Mia’s email request for further information using indirect questions where possible.”
Репродуктивні	15	17%	“Practise the dialogue and act it out.”
Рецептивні	9	11%	“Read the letter. Is it formal or informal?”
Усього	87	100%	



Аналізу вправ, представлених у підручнику, дає можливість констатувати, що завдяки ним іншомовна комунікативна компетентність учнів може досить ефективно розвиватися під час навчання лексичному матеріалу. Про це свідчить високий відсоток комунікативних та рецептивно-продуктивних і продуктивних вправ. Вони забезпечують належний рівень автоматизованості, стійкості та швидкості лексичних навичок із запропонованої теми та забезпечують учнів доволі широкими лексичним інвентарем з метою правильного оформлення власних усних і писемних висловлювань та розуміння висловлювання інших у процесі спілкування.

Викладений матеріал дозволяє зроби **висновки** про те, що метою навчання лексики в закладах загальної середньої освіти є сприяння розвитку всебічної іншомовної комунікативної компетентності учнів та їх підготовці до успішного спілкування та навчання в англомовному середовищі. Аналіз організації лексичного матеріалу з теми “Food and Eating Habits” у НМК “Focus 3” авторів С’ю Кей (Sue Kay) та Воен Джоунз (Vaughan Jones) показав, що він представлений низкою лексико-семантичних груп у межах ЛСП «Food and Eating Habits/Їжа та харчування», різноманітними морфологічними моделями та зв’язками між лексичними одиницями, що дозволяє формувати всі компоненти лексичної компетентності. Більшість проаналізованих вправ мають комунікативну спрямованість та забезпечують можливості для продуктивного та рецептивного використання лексики. Це дає підстави твердити, що обсяг лексичного матеріалу та комплекс вправ у препарованому підручнику є ефективним засобом формування лексичної компетентності учнів 10 класу.

Перспективою подальших досліджень вважаємо дослідження використання інших засобів формування лексичної компетентності учнів старшої школи, зокрема освітніх інтерактивних онлайн платформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
3. Полянйчко О. Д. Компоненти змісту лексичної компетентності майбутніх учителів історії. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Т.2, № 13. С.143–146. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/32821/1/КОМПОНЕНТИ%20ЗМІСТУ%20ЛЕКСИЧНОЇ%20КОМПЕТЕНТНОСТІ.pdf> (дата звернення: 22.10.2023).
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4 (дата звернення: 22.10.2023).
5. Caro K. Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*. 2017. Vol. 8, No. 3. P. 205–213. URL: <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01> (дата звернення: 22.10.2023).
6. Hutmacher W. K. Key competencies for Europe. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997. 534 p.
7. Kazhan, Y., Hamaniuk, V., Amelina, S., Tarasenko, R., Tolmachev, S. The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students’ German-language lexical competence improvement. *CTE Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 7. P. 392–415. URL: <https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/376/386> (дата звернення: 22.10.2023).
8. Nation, I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. 275 p.
9. Shandra, N., Matviienko L., Karpliuk, S., Povorznyuk, R., Pochuieva, V., Fonariuk, O. The Formation of English-Language Lexical Competence of Future Specialists of Information Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. Vol. 14, no. 4. P. 21–39. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/4484> (дата звернення: 22.10.2023).
10. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), (2018). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 21.10.2023).

ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Kay, S., Jones, V. Focus 3 (2nd Edition). Student’s Book. London: Pearson Education Ltd., 2020. 159 p.
2. Kay, S., Jones, V. Focus 3 (2nd Edition). Word Store. London: Pearson Education Ltd., 2020. 20 p.

УДК 372. 8: 811.161.2

Катерина ПОТАПЧУК

ВИВЧЕННЯ РЕЧЕНЬ ЗІ ВСТАВНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ НА ОСНОВІ ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті запропоновано систему вправ з синтаксису простого ускладненого вставними словами речення, що сприятимуть формуванню українознавчого світогляду учнів. Ілюстративний матеріал дібрано з роману М. К. Смоленчука «Стени полинові».

Ключові слова: просте ускладнене речення, вставні слова, комунікативні вміння, література рідного краю.



Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Одним із пріоритетних завдань вивчення української мови є формування комунікативних компетентностей, тобто вдосконалення вміння бути гарним мовцем, який може добирати оптимальні мовні засоби в будь-якій ситуації. Розуміння мови як системи найповніше проявляється при вивченні синтаксичних понять, тому синтаксис є найвагомішою ланкою у вивченні української мови. Уроки української мови спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, проте саме при вивченні синтаксису школярі спостерігають широкий спектр реалізації функцій одиниць різних рівнів мови. Усі можливості мовних одиниць розкриваються лише в контексті, тому важливо вивчати синтаксичні поняття на основі досконалих текстів української літератури, зокрема творів письменників рідного краю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади навчання синтаксису можна знайти в методичному доробку таких учених, як О. Біляєв, В. Горяний, С. Караман, М. Пентиліук. Актуальні проблеми синтаксису порушували та намагалися розв'язати К. Плиско, Н. Іваницька, Р. Христіанінова, Н. Гуйванюк, К. Шульжук, В. Ожоган та інші мовознавці. Проте на сучасному рівні розвитку методики української мови існує багато проблемних питань щодо вибору оптимальних методів, прийомів навчання синтаксису у школі.

Мета статті – укласти систему вправ із синтаксису простого ускладненого вставними конструкціями речення на основі художнього тексту.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання синтаксичних понять починається з найменшої синтаксичної одиниці, тобто словосполучення, і закінчується розглядом тексту. Для формування комунікативних умінь учнів важливим є опрацювання розділу «Просте ускладнене речення». Учні 5-го класу поглиблюють знання, отримані в початковій школі, зокрема, про однорідні члени речення, звертання, а також ознайомлюються з найбільш уживаними вставними словами [8, с. 24]. Натомість просте ускладнене речення посідає важливе місце в шкільному курсі української мови і, відповідно до програми, вивчається у 8-му класі, де школярі мають змогу сформувати цілісне уявлення про просте речення та його ускладнювачі [9, с. 31].

Головною методичною вимогою є вивчення синтаксису та пунктуації на рівні тексту, тобто важливим є саме текстуальний підхід. З метою повного сприйняття функцій ускладнювальних компонентів у простих ускладнених реченнях варто, на нашу думку, розглядати їх у контексті, на прикладі одного художнього твору.

У процесі вивчення речень зі вставними конструкціями учні 1) опановують структуру цих конструкцій, 2) розвивають вміння розпізнавати та аналізувати їх у контексті, розуміють семантичне навантаження вставних одиниць, 4) вчать використовувати їх у своєму мовленні.

Для глибшого засвоєння теоретичних відомостей із синтаксису, формування й розвитку критичного мислення, спостереження художньої функції синтаксичних одиниць потрібно використовувати високохудожні тексти, які є зразками функціонування літературної мови. Тому для вивчення теми «Вставні слова» учням Кіровоградської області можна запропонувати вправи на основі речень з роману М. Смоленчука «Степи полинові».

Микола Кузьмович – уродженець села Бобринець Кіровоградської області. Автор повістей «Степівчани» (1963), «Родня», нарисів, романів «Ой літав орел», «Сиве покоління», монографії «Марко Кропивницький і його рідний край». У романі «Степи полинові» не тільки розкривається життєвий і творчий шлях основоположника українського театру Марка Кропивницького, а й є немало цікавих сторінок, присвячених учням і вихованцям Кропивницького, майбутнім корифеям – М. Заньковецькій, М. Садовському, П. Саксаганському та іншим славнозвісним українським акторам, які зробили значний вклад у розвиток українського професійного театру. У книзі представлена творча лабораторія Кропивницького як актора і разом з цим автора широко відомих драматичних і музичних творів. Автор свого часу вперше використав виявлені ним раніше невідомі факти, пов'язані із життям видатного українського митця. Тому вищезазначений роман допоможе дітям збагатити знання про свою маленьку Батьківщину та її визначних особистостей.

Використання творів письменників рідного краю на уроках української мови має особливе значення для формування мовної компетентності учнів. Такий підхід сприяє включенню учнів у навчальний процес, забезпечує зв'язок мови з літературою. У цих творах відображено мовну реальність, специфіку мовлення, яка характерна для певного регіону. Використання таких текстів дозволяє занурити учнів у культурний контекст свого регіону, адже в них описано традиції, звичаї, історію та ментальність народу. Аналізуючи вставні слова у творах письменників рідного краю, учні можуть легше розпізнавати їх у текстах, розуміти їхнє значення та вплив на семантику висловлювання. При вивченні вставних слів, наприклад, варто звернути увагу на особливості діалогів, які передають автентичний спосіб спілкування та характер мовлення місцевого населення.

На уроці української мови можна здійснити аналіз позиції вставних компонентів за допомогою експериментального підходу. Варто зазначити, що вставні елементи можуть стояти в будь-якій позиції в реченні.



У дослідженому романі зафіксовані лише два випадки позиції вставних слів. Школярі мають змогу побачити функції вставних слів та простежити за зміною змістового навантаження речення відповідно до позиції вставних компонентів. Наприклад, якщо вставна одиниця стоїть в препозиції, то для письменника чи мовця основною метою є миттєва демонстрація функції, навантаження цього компонента – сумніву чи висновку: *Мабуть, у тому й смисл життя творчого, щоб не виходити з гуці людської, будити серця* [6, с. 202]. *Зрешистю, скажете, чого вам од мене треба* [6, с. 234]. *Либонь, скучили за рідним словом* [6, с. 312].

Якщо вставне слово стоїть в інтерпозиції, то мовець чи герой роману саме під час мовлення, як правило, починає бути впевненим у своєму висловленні або навпаки сумнівається. Наприклад: *В нього, певно, й серця нема – одна ненависть до людей* [6, с. 242]. *Писали, здається, «Київські губернські відомості» — свій перший сезон російська опера відкрила «Аскольдовою могилою»* [6, с. 247]. *Горлате мале, мабуть, у батька вдалась* [8, с. 370]. Коли вставний елемент стоїть в постпозиції, мовець сумнівається чи стає впевненим, задоволеним уже після висловлення думки (в романі відсутні речення такого типу).

Як уже зазначалося, одним із шляхів реалізації соціокультурної лінії на текстовій основі є система вправ, дібраних з творів письменників рідного краю. Пропонуємо такі завдання з синтаксису простого ускладненого вставними словами речення. Ілюстративний матеріал дібрано з роману М. К. Смоленчука «*Степи полинові*».

Вправи «Спостереження над мовними явищами» мають на меті розвивати учнівську увагу до деталей мовлення, покращувати їхні аналітичні навички та сприяти кращому розумінню мовних особливостей. Такі вправи виконують кілька важливих функцій:

1. Розвиток спостережливості та аналітичних навичок: Сприяють розвитку учнівської здатності аналізувати текст та виділяти мовні явища.
2. Формування мовної компетентності. Вправи «Спостереження над мовними явищами» допомагають усвідомити вживання різних мовних структур, таких як вставні слова чи конструкції.
3. Розвиток мовленнєвої культури. Такі вправи сприяють розвитку навичок грамотного та виразного усного та писемного мовлення.

Вправа 1. Прочитайте речення. Поміркуйте, чи в усіх реченнях є вставні слова?

1. *Я на станцію – кажуть, Марія Констятинівна проїздити має.* 2. *Кажуть, підписав угоду з антрепренером російської оперети Бацером.* 3. *Здається, ми вже зустрічались.* 4. *Рецензент "Нового обозрения", котрий, певно, бачив кропивчан в Петербурзі, шкочував, що колектив недостатньо кваліфікований, хоч вищою мірою цікавий сам Кропивницький.* 5. *Ви, Кропивницький, здається, справжній актор.* 6. *Здається, найбільшою болячкою галицького театру були іноземні впливи.* 7. *Ніч поглинула небокрай, і, здавалось, що він один у цій моторошній темній безвісті, якій ні кінця, ні краю.* 8. *Марія Садовська (Тобілевич) перейшла на квартиру – з оперним співаком, котрий виглядав їй на вході до парку, у них, здається, намічалось щось серйозне.* 9. *І рука, чесно кажучи, не здіймалася, доки заборона була.* 10. *Здавалось, що біля кременчуцького театру зібрався люд з усієї губернії.* 11. *Роботи справді вистачило – виступав як актор і режисер, керував оркестром, писав декорації.* 12. *Особливо тягнувся до молоді.* 13. *Між приїжджких Кропивницький примітив чимало сільської інтелігенції – вчителюк, медиків, навіть кількох гімназистів, либонь, приїхали на вакації.* 14. *Навіть брудний "Киевлянин" змушений був визнати (з роману М. Смоленчука «Степи полинові»).*

Вправа 2. Прочитайте, розставте розділові знаки та порівняйте речення. У яких реченнях виділені слова є вставними, а в яких – членами речення? Чому?

1. *Хлопцеві здавалося що в минулому він і не жив, не було труднощів, поневірянь, що ось тільки почалося життя в цьому дерев'яному ліжку під вікном.* 2. *Ти Марку здається хлопець обдарований.* 3. *Та з усього видно що він довго не витримає і визначатиме репертуар знову той же Сур.* 4. *Взагалі ти видно oprіч журналів судейських і протоколів «входящих» та «ісходящих», іншою літературою не цікавишся.* 5. *Та було вже пізно корови почувши волю розбрелись по селу коні подались аж за цвинтар.* 6. *Сиджу було за паперами їду полем а вона переді мною стоїть.* 7. *Коли бувало приходили до церви княжата ховався від їхніх глузувань у стайню і сидів там доки не кінчилась відправа.* 8. *Іван листа показував – умовляє Садовського і Заньковецьку, доводить що театр – діло громадське і служити йому не можна інакше, забувши персональні суперечки.* 9. *Ще й доводить, що, мовляв, робота над образом може вбити його натхнення.* 10. *Та зрештою і не жаль їх, всерівно до обивателів скотяться.* 11. *Та на жаль застудився і приїхав до Одеси лікуватись.* 12. *Яскравість нестримна Саксаганського це правда помножена на загальну характерність.* 13. *Щоправда з більшою охотою пішов би на драму та вибору не мав драматичним режисером у трупі якийсь Лев Наторський (з роману М. Смоленчука «Степи полинові»).*

Пунктуаційний практикум – це важлива складова процесу вивчення синтаксису української мови. Завдання такого типу допомагають учням краще розуміти та вміло застосовувати розділові знаки в реченнях. Розуміння учнями комунікативної ролі розділових знаків пробуджує зацікавленість у вивченні пунктуаційних правил.



Вправа 3. Перепишіть речення, розставте розділові знаки. У якому реченні немає вставного слова? Чому? Які слова ніколи не можуть бути вставними?

1. То може Сашенько поїдемо? 2. До речі сам пише інструментує. 3. Десь певно перуки циліндр і поношена фракна пара. 3. Мабуть у тому й смисл життя творчого щоб не виходити з гуці людської. 4. До речі зможу вам допомогти підібрати хористів маю скількись голосів в гімназії та й своїх випускників з університету запрошу. 5. Більшість акторів як завжди не мала й копійки за душею. 6. Чи тому що драма справді була хорошою а може що серед виконавців виступав сам автор на репетиції приходили навіть сторонні. 7. Щоправда з більшою охотою пішов би на драму, та вибору не мав драматичним режисером у трупі якийсь Лев Наторський. 8. Чи може таке руде як моя голова. 9. Либонь спрацюватися буде нелегко. 10. Навіть назви мали дивацькі "Румпельмаєр" "Фальшієри банкноти" набридлі ще від Одеси "Олена Прекрасна" "Зелений острів". 11. Певно й листи переглядають. 12. Покину мабуть вас. 13. Зрештою скажете чого вам од мене треба. 14. Мабуть зло глибше сховане у самому товаристві. 15. Отож, як і всі школярі, Марко боявся суботи хоч екзекуції* йому вдавалось уникати (З роману М. Смоленчука «Степи полинові»).

*Екзекуція – один з найстародавніших (разом із стратою) заходів покарання, що полягає в спричиненні караній особі фізичного болю або каліцтва.

Вибірково-розподільні вправи вимагають від учнів одночасно вибирати і розподіляти за групами вибрані слова та словосполучення. Цей вид завдання може бути корисним на уроках української мови, оскільки він допомагає учням розвивати свою мовну компетенцію, розуміння мовних закономірностей та навички аналізу речень. Діти закріплюють свої знання, розпізнаючи вставні слова та групуючи їх за значенням.

Перед вибірково-розподільною вправою важливо надати учням чіткі правила для вибору та розподілу слів, а також пояснити їм мету цього виду завдання. Такі вправи можуть бути використані для як контролю знань, так і для практики аналізу мовних структур в тексті.

Вправа 4. Прочитайте речення. Виписуйте із поданих речень вставні слова (словосполучення). Згрупуйте їх за значенням.

1. Бо, кажуть, братишці нашого царя непереливки. 2. Правда, того вечора Марка добре-таки покусав бродячий собака, але авторитет дідовий від цього не похитнувся. 3. Знав їх давно, але, як і решта слобідських дітей, тримався осторонь та глузував, коли, бувало, проходили в супроводі губернєрів чи гуляли парком. 4. Одне з найстаріших міст Півдня, побудоване ще сотню років тому у верхів'ях Інгулу, Єлисаветград вразив хлопця своїми гостроверхими церквами, гомінкими базарами, залишками високих кріпосних валів, довгою площею, біля міського саду, куди, з чуток, мало не щороку приїздить сам цар на воєнні маневри. 5. Певно, тут, Диким полем, їхав з синами Тарас Бульба. 6. Ну і, іншими словами, місце кожного чесного поляка бути там. 7. Я читав ще в Києві, та, на жаль, скопіювати не додумався. 8. На щастя, ціни у вас низькі, і акторів добрячих підібрали. 9. Писали, здається, «Київські губернські відомості» — свій перший сезон російська опера відкрила «Аскольдовою могилою». 10. Ви, либонь, теж українець — з Філонів чи Філоненків? 11. Більшість акторів, як завжди, не мала й копійки за душею. 12. Вчись, може, й вийдеш у люди. 13. До речі, яка у вас система оцінок? 14. Я, певна річ, погодився: хоч і малий був, а роботи тої не боявся, біля батька ще звик до неї. 15. А тепер, мабуть, княгиня звалила вину на управителя. 16. Зрештою, скажете, чого вам од мене треба? 17. Од властей, звичайно, підтримки чекати не варто (З роману М. Смоленчука «Степи полинові»).

Для закріплення знань із теми «Вставні слова» восьмикласникам потрібно запропонувати вправи, де вони зможуть застосувати свої навички та уміння на практиці. Такі завдання вдосконалюють логічне мислення, рівень усного і писемного мовлення учнів, виховують у них кмітливість, допитливість та уміння вміло використовувати вставні слова у своєму мовленні.

Вправа 5. Перепишіть речення. На місці крапок поставте потрібне за змістом вставне слово.

1. Я читав ще в Києві, та ... скопіювати не додумався. 2. Трупа ... солідна, не в кожній знайдеш двох режисерів. 3. Коли ... загулявись, не виучував на день уроки, то надолужував при лійовій свічці на кухні або забирався з книжкою на тин просто неба. 4. Успіх цієї трупи ... у Києві був останнім часом такий великий, що викликав непорядки в театрі. 5. Іван знав про обишки та арешти, поліція вела нагляд за більшістю інтелігентів, а також, здається, і за ним. 6. Взяв ... в одній льолі, та по любові. 7. Ви ... люб'язний (З роману М. Смоленчука «Степи полинові»).

Довідка: мабуть, наприклад, здається, бувало, як кажуть, як завжди, на жаль.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вивчення вставних компонентів на основі контекстуального підходу дозволить сформулювати в учнів

8-го класу цілісну картинку про функції таких структур у простих ускладнених реченнях, удосконалити вміння добирати й вживати синтаксичні одиниці відповідно до комунікативної мети у своєму мовленні. Аналіз вставних слів та словосполучень на основі творів письменників рідного краю змотивує учнів до читання літератури та дозволить сформулювати повагу до культурної спадщини своєї маленької Батьківщини.



Тексти роману М. Смоленчука «Степи полинові» містять багато цінного матеріалу й щодо складного речення, тому ми будемо укладати систему вправ з вивчення складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових складних речень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Караман С. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів пед.університетів та інститутів. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с
2. Ожоган В. М. Синтаксис української мови. Київ : Освіта України, 2009. 332 с.
3. Огаренко Т. А. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Просте ускладнене речення. Складне речення: навч. посіб. Кропивницький, 2019. 88 с.
4. Пентилок М. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.
5. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посібник для студентів / за ред. М. І. Пентилок. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.
6. Смоленчук М. К. Степи полинові. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. 465 с.
7. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Підручник. Київ : Академія, 2004. 408 с.
8. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д.). 20231. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-roetar.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.5-6-kl.Zabolotnyu.ta.in.14.07.21.pdf> (дата звернення: 05.10.2023)
9. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д.). 2023. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Ukrayinska.mova.7-9.klas.Zabolotnyu.ta.in.02.08.2023.pdf> (дата звернення: 05.10.2023).

УДК УДК 811.161.2'242

Yaroslava REVA, Olena KOLESNYK, Anastasia HRYSHCHENKO

ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPT "FAMILY" IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

(third-year students of the first (Bachelor's) level of higher education
of the Faculty of the Ukrainian Philology, Foreign Languages and Social Communications)
Supervisor – PhD in Philology, Associate Professor Leleka T. O.

The paper describes the results of the free associative experiment among the native speakers of the Ukrainian language. The aim of the experiment was to compile the associative field of the concept "family" in Ukrainian, as well as to classify and analyse the obtained reactions. The experiment showed that among the most frequent reactions to the stimulus "family" are the words, indicating the functions of the family related to the care of the individual, the features and composition of the family, as well as the importance of the family in human life.

Keywords: associative experiment, associative field, family, concept.

Statement and substantiation of the problem relevance. At the present stage of linguistics development, more and more attention is paid to the study of the languages, where a special role is played by linguo-culturology, the science of the interrelation of language and culture of the ethnic group [7, p. 455].

A new view of the language as a component of human consciousness expanded the boundaries of the language research and led to the emergence of the modern field of linguistics – the cognitive linguistics, the central item of which is the concept.

There are a few scientific works in the area where such concepts are studied from the point of view of the cognitive linguistics. These units are representatives of the national mentality, and therefore are of interest as a means of expressing the essence of the conceptual structure of ethno-cultural consciousness.

Analysis of current research. In modern linguistics there are various theoretical approaches to the essence of the concept. Among them there are three main ones: cultural, semantic and psychological approaches.

The representatives of the first approach pay attention to the cultural aspect. In their opinion, the concept is the basic cell of the culture in the mental world of a person [5, p. 75]. However, the role of language is insignificant in it. The language is only a means of the verbalisation of the concept [3, p. 77]. The second approach assumes a semantic aspect to the concept, understanding it as a unit of cognitive semantics [6, p. 117]. According to the third approach the concept is the result of the collision of the word meaning with personal and folk human experience, so the concept is an intermediary between words and reality [4, p. 43].

In addition, there is a logical direction, according to which the concept is a mental formation. It explains how the surrounding world is organised.

Linguistic studies of the concepts, which were actively developed in the late 20th century, allowed it to occupy one of the key positions in the linguo-culturology and to become the main concept of conceptualisation and linguo-culturology. It is the main item of conceptual linguistics. According to T.V. Ponomarenko, the existing linguistic approaches to the understanding of the concept are reduced to understanding it as linguo-cognitive item [2, p. 102].



In the studies of the individual and collective language consciousness, V.V. Zhaivoronok has come to the conclusion that language can and should be represented not only in the traditional form of systemic relations or a set of texts, but also through the associative-verbal network that correlates with the native speaker's speech ability [1, p. 230].

The purpose. The purpose of the article is to carry out the comparative analysis of the associative fields of the family concept and to establish the universal and idio-ethnic characteristics of it.

This goal involves solving the following tasks:

- to describe the peculiarities of the concept of the family in the Ukrainian language;

- to identify its associative field on the basis of the free associative experiment among the native speakers of Ukrainian.

The main material of the study. The scope of the concept is broader than the notion. The concept includes the notion, which is its obligatory nuclear component.

In order to compile the associative field of the concept "family" in the Ukrainian language, the free associative experiment was conducted among the native speakers of Ukrainian in written (by means of questionnaires).

The respondents were asked to write the first association that comes to mind when reading each word in the list. The experiment involved 240 respondents of different ages and occupations who were native speakers of Ukrainian. All the received reactions to the selected stimuli were ordered by frequency (in order to form associative fields and to identify their associative nuclei) and classified grammatically, logically and thematically.

The objective of our survey was to investigate the socio-cultural and individual aspects of the perception of the concept of "family" among the representatives of different age groups and genders. This was intended to add new data to the scientific discourse that would help to reveal the variability in the perception of this concept.

The methodology included a structured survey using the tables and experiments. After analyzing the results, there were found differences in the perception of the word "family" between different socio-cultural groups, which demonstrates the importance of the cultural contexts and individual experiences. These findings can be an important contribution to sociological and psychological science, as well as serve as a basis for further research in this area.

This research article discusses the results of a study conducted to examine the perception of the concept of "family" among the respondents aged 7 to 70.

The analysis of the collected data indicates the significant age-related differences in the perception of the concept "family." The younger participants (aged 7-15 years) most frequently associated "family" with providing comfort and support, but sometimes their responses are accompanied by the negative associations, due to the adolescent maximalism and possible family problem. The older respondents (aged 57-70 years) highlighted the importance of the shared experience and heritage within the family.

Among all the reactions, there were 198 different reactions and 42 single reactions. The reactions with a proportion of more than 36% - were taken as the associative core of the associative field.

Among the associations, 168 central (70 %) were found, e.g., "parents", "mum", "bond", and 72 peripheral (30%), e.g., "animal", "food", "house", which also correlates with the levels according to which there should be at least 70% of central reactions.

It is also necessary to carry out thematic classification of the received associations. Several semantic fields can be distinguished in the built associative field. The responses are grouped into the following main sub-areas according to the age of the respondents (Table 1).

Table 1. The associations to the concept "family"

Age	Associations
7 - 15	mom, dad, grandma, grandpa, me, brother, misunderstandings, insincerity, broken people, hatred, I don't want to know, people, they are the ones who are always there and will never leave me in a difficult moment, coziness/comfort, just people, lack of personal space, love, family, together, pain, warmth, safety, quarrels, gray, responsibility, house, stingray(dog), dependence, care, hugs, starter pack of people for life, loved ones, environment, close people, tears, fear.



16 - 23	home, support, care, happiness, hearth, this is the person who supports you, mutual understanding, love, unhappiness, changes, don't want to go home because they are there, unfreedom, oppression, aggression, impermanence, disagreement, attachment, support help, comfort, safety, movement, hope, a place where you can return at any time, attention, love, support, laughter, understanding, wedding, dream, something you choose for yourself, no matter if it's 5 cats or 2 parrots. Those with whom you want to be close, pain, suffering, anxiety, danger, circus, with occasional notes of warmth, close people, family and friends, 7 selves, sister, parents, delicious food, cat, around, holidays, sleep, dear, valuable, the only one, only, friends, acceptance, absence, sleep, help, responsibilities, comfort, freedom, talk, peace, finances, horror, protection love, support, money cushion, warmth, safety, comfort, trust, home, protection, closest people, pain, violence, confidence, trust, support, something dear, life, dependence, warmth, understanding, broken dreams, help, fear, stress, love, support, cats, friends, family, mutual responsibility, safety, close people, chaos, trust, negative set of problems, anxiety, hatred, rejection, burden, cooking, duty, crying, discomfort, lack of personal space, mother, security, petty quarrels, food, talking, comfort, coziness, support, ability to listen and be heard, love, mutual respect, loyalty, responsibility, pressure, stress, my states, protection, love, support.
24 - 34	duty, relatives, simple life, routine, no romance, constant yelling and quarreling, life, love, security, support, joy, united, happiness, children, parents, affluence.
35 - 45	comfort, safety, home, trust, children, love, life, care, happiness, support, responsibilities, always, confidence, endless resource for banks to impose mortgages.
46 - 56	respect, support, kindness, people, love, children, home, responsibilities, community, common memories, support, affection, care, common interests.
57 - 70	relatives, cuisine, recreation, travel, joint evenings, support, grandchildren, family holidays, experience, care, common history, together, solidarity, dinner table.

It can be seen that the respondents in the article were people of different ages and genders. That is why the word "family" means something radically different for each individual. First, let's look at the survey from the perspective of age diversity.

Among the children and adolescents, there are often completely opposite answers regarding the association with the word "family". This may be due to several factors, namely:

1. Conflicts and problems in the family. Very often, people with not well-balanced, mobile, weak higher nervous activity in adolescence are very sensitive to possible quarrels or changes in the family. These changes directly or indirectly affect a person's lifestyle in society, their ability to work, their ability to perform daily tasks and adequately perceive the events around them.

2. Lack of interest the parents take in the life of the teenagers. Unfortunately, such cases are becoming more and more common in the lives of the adolescents. A cold attitude towards the child and lack of interest in school life can result in the adolescent's withdrawal, detachment, difficulties in expressing and accepting love, etc.

3. Toxic parents. They are capable of cruel manipulation, psychological pressure, and humiliation of the child. Consequently, their method of raising a child is destructive and has a detrimental effect on the formation of a teenager's personality.

4. Pressure from the community. The community influences everyone's consciousness and changes the opinions that teenagers then express to their parents, worsening even less than ideal relationships.

All these factors affect the perception of the word "family" and influence the overall happiness index of the population as a whole.

The adults have both negative and positive associations. It is due to the fact that family is something that needs to be worked on.

As for the elderly, the situation is simple: the concept "family" evokes mostly warm feelings in them, because their psyche is fully formed. This also includes the amount of experience gained throughout life and its impact on the perception of family or relatives.

The most popular associations can represent such fields: parents – 17%, support - 36 times 15 %, love – (14%, safety - 8%, home - 7 %, coziness –7%, pain - 6%, friends - 6%, responsibility - 3%. (Table 2)

Table 2. The associative fields of the concept "family"

Associations	Frequency, %
parents	17
support	15
love	14
safety	8
home	7
coziness	7



pain	6
friends	6
responsibility	3
children	3
dinner	2
joy	2
happiness	2
warmth	2
house	2
problem	2
pet	1
heart	1

According to these data, the tendency to positively characterize the concept "family" as a group of close and loving people on whom one can rely and whose presence, according to respondents, makes an individual happy.

At the same time, an important factor is obviously the family structure: the stereotypical family appears to be large, with the obligatory presence of children, who are its defining element, or the purpose: the family is created in order to raise children. Besides, the family, apparently, in the consciousness of the native speakers of the Ukrainian language, the family is a unified whole, and therefore it is inextricably linked with the home - a common territory, a common place to raise children, with the house - a common territory where family members live together.

On the other hand, the frequency of this reaction can be explained by the fact that the place where family members live embodies coziness, comfort and security for a person and, therefore, can be called home.

According to grammatical classification, 28% syntagmatic associations were identified, e.g. "together", "around", "always", "united", 67% paradigmatic associations, e.g. "hearth", "affluence", "mum", "relationship", and 5% associations representing word combinations or groups of words e.g. "endless resource for banks to impose mortgages", "close people", "dinner table", "mum, dad, me". This ratio is broadly corresponds to the standard indicators for adult native speakers, who believes that the norm is the prevalence of paradigmatic reactions, the share of which should be about 67%. (Table 3)

Table 3. The grammatical classification of the associations

Associations	Quantity	Responses
Syntagmatic	28%	"together", "around", "always", "united"
Paradigmatic	67%	"hearth", "affluence", "mum", "relationship"
Word combinations or groups of words	5%	"endless resource for banks to impose mortgages", "close people", "dinner table", "mum, dad, me"

According to the logical classification, the reactions obtained can be divided into central (if a strong meaningful connection is found between the stimulus and the reaction) and peripheral (if such a connection is not found or is manifested at the level of insignificant components of lexical meaning).

Conclusions and prospects for further researches of directions. Having analysed the data presented in the table, we can draw the conclusion that for the native speakers of the Ukrainian language the concept "family" is important, first of all, the functions performed by the family for a person, it represents the close people who help and ensure normal spiritual, physical and social life functioning.

In addition, quantitative and qualitative characteristics of the family occupy an important place in the associative field, characteristics of the family, with positive evaluative vocabulary predominating among qualitative characteristics. Among the associations there is a relatively small number of the reactions indicating joint activities of the family members, and it can indicate that the Ukrainian speakers attach much more importance to the emotional factor of the family relations than to specific activities that are carried out within the framework of the family life. The same can be said about the financial aspect, with is represented by less than 16 per cent of the associations.

Considering that the significant percentage of the reactions that indicate the extreme importance of the family and that only a very small proportion of the associations connected with the family negatively, either as a neutral social concept or as something imposed by society, it can be assumed that the institution of the family in general is one of the most important aspects for Ukrainian speakers. The family in their consciousness is characterised by the spiritual well-being and as an irreplaceable and eternal value.

REFERENCES

1. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Довіра, 2007. С. 230–231.
2. Пономаренко Т. В. Динаміка топонімічного концепту УКРАЇНА (за лексикографічними джерелами та результатами експериментальних досліджень). Вісник ОНУ. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Сер.: Філологія. 2017. Т. 22. Вип. 2(16). С. 100–104.



3. Balyun O. O. Formation of negative stereotypes about Ukraine in Hollywood films. *Actual Problems of Modern Science*. 2016. №1. P. 76-79.
URL: https://www.researchgate.net/publication/366388688_The_Associative_Field_of_the_Concepts_Japan_and_Ukraine_based_on_the_Results_of_an_Associative_Experiment_among_Japanese_and_Ukrainians_as_the_Cultural_Stereotypes_Evidence (дата звернення: 02.10.2023).
4. Bila Ye. S. Associative experiment as a means of learning the mental organization of the aromatonymic subframe. *Notes on Onomastics*. 2017. №20. P. 41-61
5. Lysenko, L. . Ukrainian Conceptual Picture of the World. *Challenges in Science of Nowadays*. 2020. №2. P. 73-76
6. Motsi, T., & Park, J. E. National stereotypes as antecedents of country-of-origin image: The role of the stereotypecontent model. *Journal of International Consumer Marketing*. 2020. №32(2). P. 115-127. URL: <https://doi.org/10.1080/08961530.2019.1653241> (дата звернення: 23.09.2023)
7. Tkachenko H. V. Associative experiment as a means of recognition of onyms in cognitive onomastics. *Actual Problems of Slavic Philology*. 2010. №23(3). P. 454-460.

УДК 821.161.2.09АЛЕКСІЄВИЧ(045)

Аліна РУССУ

**РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ У ЛІТЕРАТУРІ ФАКТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ
«ЧОРНОБИЛЬСЬКА МОЛИТВА: ХРОНІКИ МАЙБУТНЬОГО» ТА «ЧАС SECOND-HAND
(КІНЕЦЬ ЧЕРВОНОЇ ЛЮДИНИ)» СВІТЛАНИ АЛЕКСІЄВИЧ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

У статті розглядаються особливості функціонування художніх деталей у романах Світлани Алексієвич «Чорнобильська молитва: хроніки майбутнього» та «Час second-hand (кінець червоної людини)», поетика яких визначається як «диктофонна література», тобто література, яка складається із записаних монологів.

Ключові слова: Світлана Алексієвич; література факту; художньо-документальна література; художня деталь; підтекст; голос; монолог.

Художньо-документальна проза – це особливий літературний жанр, для якого характерною є побудова сюжету на основі реальних подій, спогадів очевидців, документів та спогадів самого автора.

Метою статті є аналіз функціональності художніх деталей у художньо-документальних романах Світлани Алексієвич «Час секонд-хенд» та «Чорнобильська молитва: хроніки майбутнього».

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю виявити художню своєрідність творів Світлани Алексієвич, написаних в стилі «диктофонної літератури».

Реалізація цієї мети потребує виконати такі **завдання**:

- уточнити поняття «художня деталь»;

- дослідити виражальну функцію художніх деталей у художньо-документальних творах Світлани Алексієвич.

Виконання цього завдання потребує застосування методу повільного прочитання художнього тексту.

Художню деталь дефінують як виразну подробицю, особливо значущий елемент художнього твору, що несе суттєве смислове та ідейноемоційне навантаження. Прийнято вважати, що саме художня деталь є активним інформаційним центром-носієм авторської інтенції. На думку Василя Пахаренка художня деталь – «це особлива подробиця у творі, що стисло, приховано, через підтекст розкриває певну якість зображуваного. Якщо звичайна подробиця, – пише він, – є лише незначною дрібницею, згаданою у творі, елементом тлаподій чи переживань, не має самостійного значення і не впадає надто у вічі, то мистецька деталь обов'язково несе в собі прихований сенс, *підтекст*, може викликати широкий засяг асоціацій, здатна замінити собою розлогий опис, авторську характеристику чи цілий епізод» [3, с.32]

Художня деталь допомагає побудувати особливу атмосферу або настрій у творі. Наприклад, докладний опис почуттів та емоцій пережитих у часи, які зображує Світлана Алексієвич, передає читачеві віртуальне відчуття місця, створюючи атмосферу та напруженість, складність того часу.

Художні деталі часто використовують для розкриття образів персонажів. У романах, які ми досліджуємо, маємо докладний опис тогочасного побуту, приміщень, зовнішності людей. Описуються почуття, кольори, звуки та запах – вони можуть мати символічне значення, що додає глибини тексту, наділяє його підтекстовими смислами. Тут прикладом може бути опис лікарні, у якій перебував Василь Ігнатенко з «Чорнобильської молитви».

Будучи елементом художнього цілого, художня деталь сама собою є мікрообразом. У той же час деталь практично завжди складає частину більш великого образу. Індивідуальна деталь, закріплюючись за персонажем, може ставати його постійною ознакою, знаком, за яким пізнається даний персонаж. Наприклад,



небажання говорити про чорнобиль зустрічається майже у кожного співрозмовника авторки. Це свідчить про велику психологічну травму, яка не дає душевного спокою нашим героям. Голос... Скільки всього ми можемо зрозуміти завдяки можливості говорити. З першого слова ми чуємо налаштування людини на розмову, її настрій. Якщо голос тремтить, людина хвилюється, якщо говорить чітко – впевнена у собі, якщо ж просто мовчить – має багато що сказати, але не наважується (може не знає з чого почати, чи зовсім не знаходить сенсу у розмові). Світлана Алексієвич записувала голос, завдяки якому згадувала кожного, з ким говорила, адже він ніби змальовував їй портрет людини, нагадував історію, настрій розмови.

Через деталь значною мірою виявляється спосіб художнього мислення митця, його здатність вихопити з-поміж безлічі речей чи явищ таке, що у сконцентрованому, спресованому вигляді економно і з великою експресивністю дає змогу виразити авторську ідею твору.

Художня деталь з'являється часто внаслідок інтуїтивного імпульсу, як осяяння, навколо неї нерідко «організовується» уся будова твору. В одних випадках художня деталь може набирати характеру символу, в інших – бути деталлю-штрихом. У тексті цей спосіб мислення матеріалізується в речових, портретних, пейзажних, інтер'єрних деталях. Найголовнішою з деталей у творі є «зона відчуження», адже саме навколо неї та того, що вона несе, побудовані розмови.

Художня деталь може надавати особливого забарвлення мовленню персонажа. Вона буває як наскрізною (повторюваною) у творі, так і одномоментною, але в кожному разі вона має містити в собі, нагадаємо ще раз думку Василя Пахаренка, «прихований сенс, підтекст, може викликати широкий спектр асоціацій, здатна замінити собою розлогий опис, авторську характеристику, міркування, цілий епізод» тощо.

Художня деталь – це можливість автора вкласти в одне чи в кілька речень багато художньої інформації, підтекстових смислів. У романі «Чорнобильська молитва: хроніка майбутнього» Світлани Алексієвич дуже багато художніх деталей, що дає змогу читачеві ще глибше перейнятися історією кожного з героїв, кожного, хто додав свій голос у хор людського відчаю.

Повернемося до епізоду першого «Самотнього людського голосу». Людмила Ігнатенко була вагітною, але приховувала це, аби бачитися з чоловіком, який під час аварії на Чорнобильській АЕС був заражений смертельною дозою інформації і через те опинився московській лікарні. Її дитина, яка зародилося від величезного кохання, – була приречена на нещастя (*«Здорова з виду дитинка. Ручки, Ніжки... А в неї був цирроз печінки. В печінці – двадцять вісім рентген... Вроджений порок серця... Через чотири години...вмерла»*). *«Живу зараз у реальному й нереальному світі. Нас тут багато»*)[2, с.26], говорить Людмила. Мова йде про людей, які не змогли позбавитися тягару катастрофи. Люди не вірили в те, що їхні близькі помирають, їм не дозволяли хоронити їх, навіть попрощатися не можна було. Це надзвичайно важка психологічна травма, яка назавжди залишить шрами на серцях. В чому вина цих людей? Вони просто хотіли жити, будувати сім'ї, просто бути щасливими.

Розглянемо «Монолог про символи й таємниці великої країни» Марата Філіповича Коханова, колишнього головного інженера Інституту ядерної енергетики Академії наук Білорусі. *«Згадую, як про війну...Сидить молода жінка на лавочці під хатою, годує дитину груддю... Перевірили грудне молоко – радіоактивне. Чорнобильська мадонна»*[2, с.187]. Мова йде не лише про одну жінку, а про всіх, хто стали мамами в той небезпечний час. Вони понад усе хотіли уберегти від усього світу своє дитя, навіть не розуміючи, що самі приносять шкоду йому. Материнське молоко – найкорисніше, що може бути для дитини, а у розповіді – воно як отрута проникає в крихітний організм, заражаючи його.

«...людей обманювали. Обманювала держава. [2, с.186].<...> По телевізору Горбачов заспокоював: «Вжито невідкладних заходів.» Я вірив...інженер із двадцятирічним стажем...»[2, с.187]. Комунізм, партійна дисципліна, погрози, доноси, віра в те, що це все так і має бути... Страшно навіть уявити, наскільки ретельно людям нав'язували це. Вони ж вірили. Для декого втрата цієї віри закінчувалася інфарктом або самогубством. Віра була символом великої країни. І розпалася так само...

Розглянемо «Монолог одного села про те, як кличуть душі з неба, щоб із ними поплакати й пообідати».

«У ріднім краю, як в раю. А на чужині й сонце не так світить.»[2, с.55].<...>*Магазину нема, лікарні нема. Світла нема. Сидимо при керасиновій лампі да при скіпці. А нам добре! Ми – вдома»* [2, с.56]. Керасинова лампа та скіпка – це надія, яка ще тліє в душі кожного, це домашнє тепло, затишок. Люди не хотіли покидати домівки, проводили обряди (залишали столові прибори, повертали ікону, залишали kota і паляницю), щоб повернутися додому. Коли дивився на вогонь – він відблискує в очах, як іскорки надії, що згасне лише з людьми.

«Угледів і став знімати яблуню. Джмелі гудуть, білий, весільний колір... Знов-таки – люди працюють, сади цвітуть... Тримая в руках камеру, але не второпаю... Щось не так! Експозиція нормальна, картинка гарна, а щось не те. І враз свінуло: не чую запаху. Сад цвіте, а запаху нема!» [2, с.115]. Після тривалого знаходження біля реактора у людей відключалися деякі органи чуття. Хтось не відчував запаху, хтось смаку. Оцей цвіт яблуні, білий, чистий, символізує незахищеність звичайної людини в Зоні. Відсутність запаху – відсутність захисту.

«- Коні...Іх вели на забій... Вони плакали...»



«І я додаю... Душа в кожного живого створіння єсть»[2, с. 106]. Коні – дуже розумні тварини, вони відчувають людей інколи краще, ніж люди один одного. Їхні сльози – це безнадія. Вони йшли назустріч смерті. Одна деталь «плакали», а скільки болу, відчаю, розчарування в цьому слові.

«По всіх селах зустрічали багато п'яного люду. Ходили напідпитку навіть жінки...»[2, с.234]. Люди знали, що вони приречені, але не хотіли покидати свої домівки, нажити за життя добро. Пили... Та хіба ж так притупиш біль? Хіба втечеш від себе? Жінки знали, що вже не зможуть народити, чоловіки знали, що втратили свою силу. Життя застигло. Як тільки боляче...

«Сиділи на кухнях, лаяли радянську владу і розповідали анекдоти...»[1, с.67]. Кухня - місце, де радянські люди проводили найбільше часу, адже тоді був культ їжі. Купити дорожче, імпортне. Якщо ти їси оселедець - ти ніхто, якщо скумбрію і червону ікру - весь світ твій. Тому на кухні проходило майже все життя. До роботи - поїсти, після роботи - поїсти, потім - повечеряти. Кухня, де змішується запах їжі, алкоголю, сигаретного диму та сушеної тараньки - символ справжньої простої радянської людини, бо тільки на кухні всі говорили те, що думають, не лукавили, були чесними із собою та з іншими.

«Ми були тоді ще зовсім юні...»[1, с.158]. Юнь, молодість - час за яким сумують наші старші родичі, кажучи, що в союзі було добре. Вони так думають, бо були молоді у той час. Хто ж не сумує за собою того часу, коли ти був повним сил та енергії? Проблеми ж були і будуть. Ця деталь пронизує увесь роман, символізуючи недосвідченість, наївність, віру у «світле майбутнє».

Припускаємо, що авторка керувалася наявністю підтексту, художніх деталей у розповідях, коли підбирала матеріал. Люди могли про це і не здогадуватися, а Світлана Алексієвич вслухувалася, аналізувала, робила певні висновки. Як результат: ми маємо художньо-документальні твори, наповнені образами, символами, деталями, які надовго закарбуються у пам'яті читачів.

Висновок. Художня деталь у літературі факту відіграє одну з ключових ролей, адже саме вона надає твору художності, відрізняє його від наукового чи публіцистичного. Підтекст, який передають читачеві художні деталі, змушує пережити усі ситуації, у яких перебувають головні герої, монологічні сповіді яких доноситься до нас Світлана Алексієвич.. Найголовніше для читача - вміти знайти та зрозуміти художню деталь, розгадати її підтекстові смисли.. Чим сильніше враження викличе твір, тим довше пам'ятатиме його читач. Романи Світлани Алексієвич закарбовуються у душі своїми історіями назавжди. У цьому і виявляється майстерність авторки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексієвич С. Час second-hand (кінець червоної людини) / пер. з рос. Л.Лисенко. Вид.2.. - К: Дух і Літера, 2016. 464 с.
2. Алексієвич С. А. Чорнобильська молитва: хроніка майбутнього: роман / переклад і післямова О. Забужко. К.: КОМОРА, 2016. 288 с.
3. Пахаренко В.І. Секрети мистецтва слова. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2023. 408 с.

УДК-811.11

Наталія СВИНАРЧУК

АНГЛІЙСЬКІ МОДАЛЬНІ ДІЄСЛОВА СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «НЕОБХІДНІСТЬ/ПОВИННІСТЬ/ОБОВ'ЯЗОК» НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.*

У статті встановлено особливості презентації англійських модальних дієслів семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок» в підручниках з англійської мови для старшого етапу навчання. Сучасний світ вимагає від громадян не лише знання англійської мови, а й вміння використовувати її для рішення реальних завдань та досягнення успіху в професійній сфері. Тому, вміння використовувати модальні дієслова для вираження необхідності, обов'язку та рекомендації є важливою навичкою, яка сприяє успішній комунікації та взаємодії з іншими людьми в різних сферах життя.

Ключові слова: англійська мова, модальні дієслова, семантичне поле, необхідність, повинність, обов'язок, навчання, старший етап.

Постановка проблеми

Під час вивчення англійської мови на старшому етапі навчання, учні зіштовхуються із важливим аспектом – використанням модальних дієслів, що виражають семантичне поле «необхідність/повинність/обов'язок.» Такі дієслова, як «must», «should», «ought to», «have to» і «need to» відіграють суттєву роль в побудові граматичних конструкцій та вираженні ідей про необхідність, обов'язок чи рекомендацію.

Однак навчання цих модальних дієслів на старшому етапі може призвести до певних труднощів. Учні часто зіштовхуються із граматичними та семантичними нюансами, мають складнощі у розумінні контекстів



і правил використання модальних дієслів в конкретних ситуаціях. Цей недолік може суттєво вплинути на їхній мовний вираз та здатність ефективно спілкуватися англійською мовою.

Однією з важливих аспектів є вивчення модальних дієслів у контексті «необхідності/повинності/обов'язку.» У цьому контексті, учні часто заплутуються у схожих граматичних конструкціях та вимогах до використання цих дієслів. Наявність чіткого розуміння цих аспектів мови є критично важливою, оскільки від цього залежить їхня здатність ефективно спілкуватися в різних контекстах, включаючи навчання, роботу та щоденне спілкування.

З метою вирішення цієї проблеми та покращення якості навчання англійської мови на старшому етапі навчання, необхідно проводити дослідження та розробляти ефективні методики навчання модальних дієслів семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок.» Такий підхід сприятиме підготовці учнів до успішної комунікації та досягнення їхніх академічних та професійних цілей на старшому етапі навчання [1; 2].

Аналіз досліджень і публікацій

Англійські модальні дієслова, що виражають семантичне поле «необхідність/повинність/обов'язок», завжди викликали інтерес серед вчених та вчителів англійської мови, і ця проблема заслуговує на докладне дослідження та аналіз. Значущість цих модальних дієслів у мовній практиці та навчальному процесі вивчення англійської визнана і підтримується різними дослідженнями та публікаціями, що відображають їх важливість як ключового елементу мовного навчання.

Наукова література, присвячена вивченню семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок» в англійській мові, включає в себе роботи таких визнаних вчених, як О. Д. Гришина [4], Л. П. Статкевич [4]. Ці автори присвятили свої дослідження функціонально-семантичним особливостям модальних дієслів у цьому семантичному полі, аналізуючи їх роль та різницю між «must», «should», «ought to», «have to» і «need to» у контексті вираження необхідності та обов'язку. Вони докладно розглядали семантику кожного з цих модальних дієслів та їх взаємозамінність у конкретних ситуаціях.

Аналіз наявних досліджень показує, що питання навчання цих модальних дієслів на старшому етапі навчання також є важливою складовою проблематики. Вивчення таких аспектів, як програмні вимоги та методики презентації цих дієслів у підручниках для старшої школи, стає актуальним завданням для учнів.

Публікації вчителів та дослідників, таких як О. Д. Гришина [4], Л. П. Статкевич [4], надають важливі практичні поради щодо викладання та вивчення модальних дієслів семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок» на старшому етапі навчання. Вони розглядають методики, які допомагають учням розуміти та використовувати ці дієслова в реальних комунікативних ситуаціях, а також вказують на труднощі, з якими можуть стикнутися учні, та способи їх подолання.

Такий аналіз наукових досліджень і публікацій допомагає краще розуміти значення модальних дієслів у семантичному полі «необхідність/повинність/обов'язок» та виявляти найбільш ефективні методи навчання та викладання цих важливих аспектів англійської мови на старшому етапі навчання.

Мета статті

Основною метою цієї статті є встановлення особливостей презентації англійських модальних дієслів семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок» у підручниках з англійської мови на старшому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження

Однією з ключових аспектів нашого дослідження було вивчення функціонально-семантичних особливостей англійських модальних дієслів, що входять в семантичне поле «необхідність/повинність/обов'язок».

З метою проведення аналізу особливостей презентації модальних дієслів «необхідність / повинність / обов'язок» у підручниках з англійської мови нами було обрано підручник з англійської мови для 10-го класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту) під авторством Буренко В.М [2].

Результати проведеного аналізу змісту підручника на рахунок презентації модальних дієслів семантичного поля «необхідність / повинність / обов'язок» є наступними:

У розділі підручника з граматики FOCUS ON GRAMMAR ми зустрічаємо такі модальні дієслова, як **must / mustn't, shall, should, ought to**. Зазначені дієслова вживаються для демонстрації учням їх перетворення при переході з прямої мови на непряму, наприклад:

Модальне дієслово **must** перетворюється на **had to, were to, should**:

They said, "We must read English books". – They said they had to (were to, should) read English books.

mustn't на **didn't have to, were not to, shouldn't**

They said, "We mustn't read these books". – They said they didn't have to (were not to, shouldn't) read those books.

shall на **should**

She asked me, "Shall we read today?" – She asked me if we should read that day.



Також зазначено, що модальні дієслова **should** та **ought to** не змінюються при переході з прямої на непряму [9, с.44].

У наступному блоці граматики ми зустрічаємо такі модальні дієслова, як **must**, та **should** у контексті пояснення особливості утворення умовних речень першого типу.

В одному з розділів підручника зустрічаємо наступну згадку про зазначену групу модальних дієслів:

Type 1 Conditionals

The first conditionals are used to express real or very probable situations in the present or future. We use the Present Tenses (the Present Simple, the Present Continuous, the Present Perfect, the Present Perfect Continuous) in the if-clause and the Future Simple, the Imperative Mood or *can, may, must, might, should, could* + the Present Bare Infinitive in the main clause [9, с.148].

Також у граматичному розділі підручника ми зустрічаємо вживання зазначених модальних дієслів у випадку пояснення автором правил формулювання порад. Наприклад:

Grammar Advice

Words frequently used with *advice*.

Adjectives: *medical, practical, professional, expert*.

Verbs: *ask for, follow, give, get, ignore, need, offer, want, take, accept, receive*.

Ways of giving *advice*.

If you want to give *friendly advice* use: you **should**; why don't you; if I were you; you **ought to**.

If you want to give *stronger advice* use: **you'd better**.

If you want to give *advice based on your own experience* use: take it from me [2, с.180].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Отже, під час дослідження особливостей презентації модальних дієслів «необхідність / повинність / обов'язок» у підручнику з англійської мови для 10 класу автора Буренко В.М. ми помітили, що у ньому відсутній граматичний матеріал щодо пояснення особливостей вживання модальних дієслів семантичного поля «необхідність / повинність / обов'язок». Найчастіше вони використовуються у текстах підручників, які пропонуються для читання та роздумів учнів, або під час формулювання завдань до вправ підручника. Особливості вживання зазначених дієслів висвітлені фрагментарно. Така тенденція висвітлення теми модальних дієслів семантичного поля «необхідність / повинність / обов'язок» у підручниках з англійської мови вказує на необхідність розробки додаткового методичного матеріалу щодо навчання учнів цієї теми.

Основними перспективами для подальших досліджень та практичного застосування є розробка вправ і завдань, які дозволять учням зрозуміти та використовувати модальні дієслова семантичного поля «необхідність/повинність/обов'язок» в різних контекстах;

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барміна, Є. О. Особливості перекладу дебітвної модальності з української на англійську мову : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 .Запоріжжя, 2012. 226 с.
2. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.
3. Варенко Т. К. Компаративний аналіз значень модальних дієслів у сучасній англійській мові. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2013. Вип. 32. С.87-90
4. Гришина О. Д. Статкевич Л. П. Способи вираження модальності в англійській та українській мовах. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Том 31 (70). № 4 Ч. 2. С.40-46
5. Шинкарук В. Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення : монографія. Чернівці : Рута, 2002. 272 с.
6. Шнуровська Л. Класифікація типів модальності: функціонально-семантичний підхід. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017. Вип. 2 (28). С. 70-75

УДК 81-115'373

Роман ТРАНУХА

ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ЛЕКСИЦІ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

У статті аналізуються підходи сучасних українських лінгвістів до розгляду мовної картини світу. Крім того, розмежовуються поняття концептуальної, мовної та фразеологічної картин світу.

Ключові слова: картина світу, мовна картина світу, концептуальна картина світу, фразеологічна картина світу.



Термін «картина світу» у науковий обіг запровадив німецький фізик Генріх Герц наприкінці XIX століття стосовно відображення образів фізичного світу стосовно відображення образів фізичного світу людською свідомістю. Пізніше цю наукову метафору почали використовувати стосовно інших імовірних картин світу, які здатна формувати свідомість. Залежно від суб'єкта або об'єкта відтворення традиційно виокремлюють наукову, мовну, реальну, віртуальну, релігійну, світоглядну, художню, естетичну, метафізичну, чоловічу, жіночу, дитячу та інші картини світу. Картина світу – ментальне уявлення про світ, його інтелектуальна копія, що формується за законами діяльності людської свідомості і має різні форми існування залежно від потреб пізнання дійсності [6, с. 64]

Сучасні науковці розглядають картину світу також як цілісний глобальний образ світу, який є результатом духовної активності людини, і вказують на те, що функції картини світу зумовлюються природою та призначенням в діяльності людини світобачення, частиною якого і є картина світу. Світобачення має дві базові функції – інтерпретативну (здійснювати бачення світу) і регулятивну (бути орієнтиром у світі, бути універсальним орієнтиром життєдіяльності людини). Картина світу, без якої не могла б здійснюватися в усій своїй повноті життєдіяльність людини, виконує ці самі функції. Картина світу – це не дзеркальне відображення світу, завжди є певна інтерпретація. Початкове світосприйняття людини є вродженим, проте образ світу, який складає ядро картини світу, протягом усього її життя, завдяки її контактам зі світом і на базі найрізноманітніших її здібностей. Як зазначається в сучасних дослідженнях, існує стільки картин світу, скільки є «призм» світобачення. Людина дивиться на світ не тільки крізь призму свого індивідуального досвіду, але й, перш за все, крізь призму суспільного досвіду. Манакін В. М. зазначає, що будь-яка картина світу, як і інформація про «об'єктивну реальність» загалом, є результатом людської розумової та психологічної інтерпретації. Розум не здатний заснувати або ствердити існування чогось, що перебуває за його межами. Рано чи пізно людина усвідомлює, що могутність речей виходить від неї самої, а значення їх є її проекцією [6, с. 65].

Картина світу, яка притаманна як кожній окремій особистості, так і поколінню, суспільству взагалі, є однією з умов адекватного, цілісного сприйняття світу. Картина світу – це відображення досвіду певних народів з допомогою вербалізації та орієнтації на інтереси людини. Семенюк О. А. та Парашук В. Ю. акцентують увагу на таких аспектах, які є важливими для розуміння зв'язку між мовною особистістю (індивідом) та суспільством (сукупністю) індивідів:

1. Картина світу як глобальний образ виникає у людини в процесі всіх її взаємовідносин і контактів із навколишньою дійсністю.

2. Людина у своїй свідомості фіксує конструкт світу, який розглядається як вторинне існування об'єктивного світу. Зафіксована картина реалізується у формі мовних знаків.

3. Під мовною картиною світу можна розуміти зафіксовану в мові та специфічну для конкретного мовного колективу схему сприйняття дійсності.

4. Мовна картина світу в деяких своїх компонентах знаходить відображення в структурі словника (ідеографічного).

Таким чином, мовознавці стверджують, що найповніше уявлення про навколишній світ віддзеркалює лексика мови як явище, безпосередньо пов'язане з предметним світом людини [8, с. 148].

Але значення окремих слів не можуть створювати картини світу. Перш за все, картина світу – це пізнавальний, когнітивний феномен, його слід розглядати в масштабі глобальної семантичної системи мови. Саме тому, при дослідженні проблеми мовної картини світу, взаємозв'язку мови, мислення й об'єктивної дійсності надзвичайно велика увага надається аналізу семантичних та когнітивних аспектів мови у взаємодії [1].

Поряд із мовною картиною світу існує ще й наукова (концептуальна) картина світу. Але їх не слід ототожнювати, оскільки концептуальна картина світу – єдина для всіх мовних колективів і відбиває сучасний рівень розвитку наукової інтернаціональної думки, що знаходить своє втілення в класифікаціях і термінологіях конкретних наук. Якщо наукова картина світу породжується науковою свідомістю, то мовна картина світу є результатом відображення дійсності звичайною, «наївною» свідомістю, яка, відбиваючись у конкретній мові, сприяє формуванню особливою для кожної національної мови суб'єктивної субстанції – мовної картини світу. Наукова картина світу тяжіє до об'єктивного відбиття реального світу як певний інваріант інтернаціонального людського знання, – мовна картина світу будь-якої національної мови є суб'єктивною: її породжує колективна звичайна свідомість, яка «пропускає» навколишній світ крізь мережу історично напрацьованого знання та уявлення певного етносу. [2, с. 31].

Концептуальні картини світу можуть відрізнятися у представників різних епох, певних соціальних і вікових груп, які розмовляють однією мовою, і водночас ці картини світу можуть бути близькими для носіїв різних мов. У мовній картині світу виявляється своєрідність членування концептуальної картини світу, характерна для різних народів. За допомогою мови практичні знання, отримані певними індивідами, перетворюються в колективне надбання, колективний досвід. Отже, концептуальна картина світу є



підґрунтям мовної, проте вона універсальніша, у той ч як мовна відображає досвід кожного народу і виявляє не тільки спільні знання, а й своєрідність бачення світу [5, с. 37].

Попри всі відмінності між концептуальною й мовною картиною світу, не можна твердити про відсутність будь-якого зв'язку між ними чи неможливість дослідження концептуальної картини світу через її рефлексії у мовній картині світу. Окрім змістовних відмінностей між концептуальною та мовною картиною світу, дослідники відзначають і функціональні відмінності між концептуальною та мовною картинами світу. Мовна картина світу позначає основні елементи концептуальної картини світу, а також експлікує останню мовними засобами [4, с. 23].

Під терміном «мовна картина світу» Голубовська І. О. розуміє виражене етносом засобами мови світовідчуття і світорозуміння, вербалізовану інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу і себе самого в цьому світі [2, с. 29].

На думку В.В. Жайворонка, картина світу — це те, що йде передусім від людини, плід її сприйняття, фантазій, мисленнєвих процесів і перетворювальної діяльності [3, с. 51].

В Україні дослідженням національно-мовних картин світу присвячено праці Голубовської І. О., Жайворонка В. В., Кононенка В. І., Кочергана М. П., Манакіна В. М., Левченко О. П., Селіванової О. О., Семенюка О. А., Паращук В. Ю., Соколовської Ж. П. та ін.

Проте дослідження вербалізації певного фрагменту дійсності у картині світу певного етносу є неповним без аналізу фразеологічних одиниць, бо вони разом із лексичними одиницями створюють загальний фрагмент мовної дійсності. Фразеологічна картина світу є частиною мовної картини світу та описана засобами фразеології. У фразеологізмах закріплені лише типові, суттєві фрагменти дійсності, які відображають стереотипні уявлення про людей та обумовлені національно-культурним світобаченням. Фразеологічна картина світу є стабільною частиною мовної картини світу через те, що виникнення фразеологічної одиниці є тривалим процесом.

Твердження про національно-культурну специфіку фразеологічної системи будь-якої мови потребують ґрунтовного аналізу з огляду на те, що окрім поверхневої специфічності, яку наочно демонструють реалі-компоненти фразеологічних одиниць на вербальному рівні (безеквівалентна лексика, арготизми, жаргонізми, історизми, оніми тощо), існує глибинна специфіка, яка виявляється під час міжмовного зіставлення реконструйованих одиниць концептуального рівня [4, с. 23].

Поділ мовної картини світу, і відповідно концептуальної, на складові (лексичну, фразеологічну тощо) умовний. Важливим є погляд на «образ світу» як цілісність, а значимість виокремлюваних елементів полягає в їх місці, функції, які вони виконують. Фразеологія переважно фіксує уявлення, які не відповідають «стереотипній» нормі, описує явища, предмети, процеси тощо, параметри яких відхиляються на шкалі норми вліво або вправо, тобто виняткові явища. Зазначені відхилення стосуються різних аспектів життя людини. Фразеологічні одиниці відтворюють, на відміну від лексичних, не картину світу, а її фрагменти, особливо актуальні для носіїв мови [4, с. 23]. Фразеологічні одиниці збудовано на основі контрасту між нормою і станом речей насправді. Загалом фразеологізми як знаки ситуацій, взаємодії об'єктів спричиняють активізацію різноманітних когнітивних елементів (ментальних репрезентацій). Під час сприйняття фразеологізмів відбувається процес декодування концептуальних структур, що були залучені до процесу творення фразеологічної одиниці. Процес декодування (розуміння) спрощується наявністю у структурі фразеологічних одиниць символів. Носії мови розуміють фразеологізми, які їм трапилися вперше, навіть ізольовано, поза контекстом, бо їм відомі типові моделі вербалізації смислів, архетипи [4, с. 25].

Під поняттям фразеологічна картина світу розуміють частину мовної картини світу, що описана засобами фразеології, в якій кожен фразеологічний зворот є елементом системи та виконує певні функції в описі реалій навколишнього світу. У фразеологічній картині будь-якої мови можна виявити універсальні та національні особливості, що виявляються як в плані вираження, так і в плані змісту, які є критеріями зіставного дослідження різних фразеологічних систем.

Крім того, деякі мовознавці розглядають фразеологію як аномальну мовну сферу. Аномальність фразеології полягає в емоційній забарвленості її одиниць, що виявляється також у наявності модального і/або оцінного компонента в абсолютній більшості фразеологізмів. Емоції та оцінка, а особливо емоційна оцінка, – один із найважливіших принципів творення фразеологічних одиниць [4, с. 25].

На це вказує і Селіванова О. О., зазначаючи, що фразеологізми будь-якої мови формують особливу «підмову», одне з концентричних кіл мови, в якому в усталеній формі зберігаються і транслюються уявлення етносу про світ, культурна й історико-міфологічна інтеріоризація дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду народу. Фразеологізми є продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що з часом перетворюється на прототипові в етнос відомості. Стереотипи поведінки етносу представлені в його культурі, традиціях, звичаях тощо, а вербалізовані, зокрема у мовній фразеосистемі. Фразеологізми репрезентують переважно повсякденно-емпіричний, історичний та культурний досвід мовного колективу, пов'язаний з його традиціями. Фразеологізми є своєрідною етнокультурною рефлексією мовця в комунікативній ситуації,



адже він свідомо або підсвідомо співвідносить власне емоційно-оцінне ставлення та ціннісну орієнтацію зі змістом знака, а образний зміст звороту з еталонами та стереотипами культурно-національного світобачення й розуміння світу [7, с. 11-12].

Отже, аналіз теоретичної літератури дає підстави тлумачити картину світу як відображення досвіду певних народів за допомогою вербалізації та орієнтації на інтереси людини, виражене етносом засобами мови світовідчуття і світорозуміння, вербалізовану інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу і себе самого в цьому світі. Опис і аналіз фразеологічних одиниць робить повним дослідження вербалізації певного фрагменту дійсності у картині світу певної нації, відповідно фразеологічна картина світу є частиною мовної картини світу, а фразеологічні одиниці є елементами системи та виконують певні функції в описі реальності та явищ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вальчук Г. В. До питання про картину світу та про зв'язок мови й мислення. *Мова і культура*. Вип. 2. Т.І. Філософія мови і культури. Культурологічний компонент мови. Видавничий Дім Дмитра Бураго. К., 2000. 327 с. 34–37.
2. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія. Київ : Логос, 2004. 284 с.
3. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*. 2002. №32. С. 51–53.
4. Левченко О. П. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект. Львів : ЛРЦДУ НАДУ, 2005. 352 с.
5. Лисиченко Л. Структура мовної картини світу *Мовознавство*. 2004, № 5-6. С. 36-41.
6. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2012. 288 с.
7. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ : Видавництво українського фітосоціологічного центру, 1999. 148 с.
8. Семенюк О. А., Парашук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації. Київ : Ін Юре, 2009. 276 с.

УДК 811.111

Анастасія ФЕДОРЧУК

ДИСКУРСИВНІ МАРКЕРИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ЕСЕ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ IELTS WRITING TASK 2)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

Стаття присвячена дослідженню дискурсивних маркерів у структурі англomовних академічних есе, зокрема в контексті завдання IELTS Writing Task 2. Аналізуються ключові дискурсивні елементи, які допомагають організувати та структурувати текст, сприяючи його логічному і послідовному розвитку. Стаття розглядає інструменти та стратегії, які допомагають студентам та викладачам вдосконалити навички написання академічних есе, покращуючи їхні здібності виконання завдань IELTS.

Ключові слова: дискурсивні маркери, англomовні академічні есе, IELTS Writing Task 2, організація тексту, структура есе, навички написання

Постановка проблеми. В сучасному освітньому контексті, особливо для студентів, які прагнуть міжнародного визнання своїх знань та навичок в англomовному середовищі, академічне письмо має велике значення. У цьому контексті завдання IELTS Writing Task 2, що передбачає написання англomовного академічного есе, стає ключовим випробуванням для оцінки студентів. Написання есе, зокрема в академічному контексті, вимагає ретельного планування, логічної організації і використання дискурсивних маркерів, які допомагають структурувати текст та донести ідеї до читача. Проблема полягає в тому, що багато студентів, особливо ті, чия рідна мова не є англійською, можуть мати труднощі в коректному та ефективному використанні дискурсивних маркерів у своїх есе, що може впливати на їхні загальні бали в IELTS. Ця стаття ставить за мету дослідити роль дискурсивних маркерів у процесі написання академічних есе, зокрема в рамках завдання IELTS Writing Task 2.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень (О.Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко [6], Ж.В. Колоїз [1], С.К. Ревуцька, В.М. Зінченко [5]) вказує на зростаючу важливість академічного письма у світовому освітньому середовищі. В процесі навчання письмо є ефективним способом контролю якості засвоєння знань, що дає можливість перевірити як грамотність здобувачів освіти, так і розвиненість словникового запасу, вміння грамотно, обґрунтовано й послідовно організувати свої думки [3]. Отже одним із найважливіших вмінь при створенні академічного тексту є оволодіння академічною грамотністю. Питання дискурсивних маркерів у лінгводидактичному контексті та їх роль у написанні академічних есе вже привернули значну увагу дослідників та педагогів. Наприклад, Крістін Фейрклот (2017) в своїй роботі «Роль дискурсивних маркерів у структурі академічного письма» досліджує, як використання дискурсивних маркерів впливає на чіткість та послідовність тексту. Її дослідження вказують на те, що правильне використання цих маркерів сприяє покращенню якості академічного письма.



Особливо важливою є підготовка студентів до міжнародних іспитів, таких як IELTS, які вимагають навичок академічного письма. Аналіз існуючих досліджень та публікацій підкреслює актуальність проблеми використання дискурсивних маркерів у написанні англійських академічних есе, передусім в контексті завдання IELTS Writing Task 2.

Метою цієї статті є дослідження ролі дискурсивних маркерів у структурі англійських академічних есе, зокрема в контексті завдання IELTS Writing Task 2. Стаття аналізує ключові дискурсивні елементи, які сприяють організації та структуруванню тексту, надаючи йому логічного та послідовного розвитку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Виходячи з того, що письмо є не лише засобом навчання, а й засобом і способом спілкування, пізнання та творчості, писемне мовлення набуває особливого значення під час вивчення іноземної мови [2, с. 148]. Писемне мовлення включає в себе такі типи та види тексту: академічне писемне мовлення (*academic writing*), ділове писемне мовлення (*professional/business writing*), писемне мовлення соціальної спрямованості (*social writing*), писемне мовлення особистої спрямованості (*personal writing*), творче писемне мовлення (*creative writing*) [4, с.112-113]. Жанр есе цілком відповідає потребам сучасної освіти. Він може відігравати важливу роль у розвитку компетентних, критично мислячих та креативних громадян, готових до викликів сучасного українського суспільства.

В процесі навчання академічного письма важливим є розвиток трьох компетенцій металінгвістичної, комунікативної та дискурсивної. Металінгвістична компетенція охоплює методи висунення та обґрунтування власних ідей та гіпотез, добору потрібної інформації, нелінійної побудови тексту. Методи аргументації та обговорення тексту складають комунікативну компетенцію, а представлення результатів у вигляді переконливого, логічно впорядкованого тексту – дискурсивну [2, с. 150].

Виконання письмового завдання є одним із чотирьох розділів екзамену IELTS, а також інших міжнародних систем тестування рівня володіння англійською мовою. IELTS (International English Language Testing System) – це один із найпопулярніших міжнародних іспитів з англійської мови, який призначений для оцінки рівня знань англійської мови для людей, для яких англійська не є рідною мовою. IELTS широко використовується для прийому до університетів, для міграції до англійських країн та для роботи за кордоном.

Основні складові тесту IELTS включають [7]:

- 1) **Listening** (Слухання): (4 розділи, 40 питань, 30 хвилин);
- 2) **Reading** (Читання): (3 розділи, 40 питань, 60 хвилин);
- 3) **Writing** (Письмо): (2 завдання, 60 хвилин);
- 4) **Speaking** (Мовлення): (11-14 хвилин).

Розділ *Writing* складається з двох завдань:

а) перше – пропонується аналізувати та описувати графіки, діаграми, таблиці або інші види даних, які представлені у письмовій формі. Кандидати повинні передати основні тенденції, порівнювати дані і, можливо, робити висновки на основі інформації з даних (20 хвилин виконання, мінімум 150 слів);

а) друге завдання – так зване «*Academic Essay*». У цьому завданні потрібно написати есе на певну тему. Темі можуть бути академічними або загальними. Кандидати повинні висловити свою точку зору, підтримати її аргументами та прикладами, і також розглянути альтернативні точки зору (40 хвилин на виконання, мінімум 250 слів) [7].

Перш ніж розпочати написання есе, слід уважно прочитати завдання. Цей крок неможливо пропустити, адже інакше шанси провалити завдання та втратити бали за критерій «*task achievement*» дуже високі.

Якщо уважно переглянути текст будь-якого IELTS Academic Writing Task 2, можна помітити, на наш погляд, одну цікаву деталь. Незалежно від того, до якого типу належить есе, завдання завжди містить твердження (*statement*), одне або кілька питань (*questions*), на які потрібно відповісти, та вказівки (*guidance*) для кандидата.

Наведемо приклад:

«*Nowadays more and more people are looking for ways to cure their medical conditions on the Internet.*

Why do people do that?

What are the results of such actions?

Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience [8].

Отже, як можемо бачити з наведеного вище прикладу, твердження (*statement*) є темою есе. Запитання (*questions*) підказують, про що претенденту писати. Вказівки (*guidance*) направляють на те, як потрібно написати есе і що в ньому обов'язково має бути. Наприклад, у завданні вище, темою є «*using the Internet to find solutions to health problems is becoming more popular*». Учні повинні написати причини та наслідки цього, оскільки в завданні є такі питання як «*Why do people do that?*» і «*What are the results of such actions?*». Також доведеться деталізувати відповідь та навести приклади, оскільки вказівки (*guidance*) вимагають обґрунтувати причини та навести відповідні приклади.



Для структурування та покращення логічності та зв'язності написання есе, варто використовувати такі дискурсивні маркери введення, представлення аргументів і доказів, пояснення аргументів і доказів, наведення аргументів і контраргументів, висновки і заключення, вираження особистої думки. Наведемо декілька прикладів вищезазначених маркерів.

Дискурсивні маркери введення: *to begin with..., firstly..., secondly..., in the first place...it is widely accepted that, one of the key issues is...*

Маркери представлення аргументів та доказів: *furthermore, moreover, additionally, another important point is, notably, it should be noted that, in support of this, for instance, to illustrate...*

До дискурсивних маркерів пояснення аргументів та доказів відносимо такі: *this is significant because, this implies that, this suggests that, in other words, this can be interpreted as, to clarify, put differently...*

На нашу думку, ці фрази та вирази можуть бути корисними для структурування та логічної організації написання есе. Вони допоможуть тексту звучати більш переконливо і зрозуміло.

Висновки. Дискурсивні маркери грають важливу роль у покращенні логічності та послідовності текстів, а також у сприянні кращому розумінню ідей автора. Дослідження має чітку прагматичну спрямованість, зважаючи на зростаючу важливість академічного письма в світовому освітньому середовищі, зокрема на матеріалі міжнародних іспитів, таких як IELTS, де вимагаються навички академічного письма в англійськомовному середовищі. Вивчення дискурсивних маркерів та їх ролі в цьому контексті є актуальним і цінним для викладачів і студентів.

Перспективи подальших досліджень. Майбутні дослідження в галузі дискурсивних маркерів у лінгводидактичному контексті можуть включати детальніший аналіз різних типів дискурсивних маркерів та їхнього впливу на якість академічних текстів. Ці дослідження сприятимуть покращенню академічного письма студентів та підготовці до міжнародних іспитів, підвищуючи загальний рівень освіти та комунікації в англійськомовному академічному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колоїз Ж.В. Основи академічного письма: практикум. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С.В., 2019. 178 с.
2. Кочубей В.Ю. Труднощі написання академічного есе та шляхи їх подолання // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія / редкол.: І.М. Осовська (гол.ред.) та ін. Чернівці : Рута, 2021. Вип. 831-832. С. 147-156
3. Кравець О. Є., Свириденко І. М. Використання адаптивної технології на заняттях з іноземної мови у ВНЗ при вивченні сучасних норм академічного письма. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Р. 15–18. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/22364>
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
5. Ревуцька С.К., Зінченко В.М. (уклад.) Академічне письмо: навч. посібник. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
6. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.
7. IELTS test format explained URL: <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/prepare/test-format>
8. IELTS. Writing Band Descriptors Updated May 2023. URL: <https://ielts.org/news-and-insights/ielts-writing-band-descriptors-and-key-assessment-criteria>

УДК 811.111

Дар'я ШЕВЧУК

АНГЛІЙСЬКІ АКАДЕМІЧНІ ТЕКСТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІННЯ УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАВДАНЬ ТЕСТУ IELTS)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

У статті обґрунтовано важливість вмінь усної рецепції учнів 11 класів, визначено сутність поняття «усна рецепція» та схарактеризовано навички, які включає це поняття. Описано формат складової Listening тесту IELTS, розкрито роль тесту IELTS у навчальному процесі 11 класу, з'ясовано, що такі тексти є автентичними, які репрезентують англійську мову у її природному існуванні, характеризуються наявністю складних граматичних та лексичних структур, академічної лексики.

Ключові слова: усна рецепція, рецептивні уміння, ініціативна компетентність, автентичні тексти, тести IELTS

Постановка проблеми. Вміння усної рецепції належать до ключових вмінь, які є основою іншомовної компетентності учнів 11 класів. Розуміння сприйнятого на слух мовлення є однією з найактуальніших тем в процесі оволодіння англійською мовою, оскільки аудіюванню належить провідна роль в комунікації, в той час як говоріння, читання і письмо займають відповідно меншу частину. Аудіювання виступає самостійним видом іншомовної мовленнєвої діяльності, наприклад, слухання оголошень, лекцій, доповідей, радіо і



телепередач тощо. Крім того, аудіювання входить до складу діалогічного мовлення. У навчальному процесі аудіювання є також засобом навчання [5, с. 281], коли учні слухають пояснення вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій. До особливостей формування окремих вмінь усної рецепції звертається багато сучасних науковців, таких як О. Ю. Бочкарьова, Р. І. Вікович, Т. К. Полонська, О.Б. Гарнопольський, J. Bamford, R. Day, проте дослідження особливостей усної рецепції як складової міжнародного тесту на знання англійської мови IELTS ще не було предметом ґрунтовного вивчення, що обумовлює актуальність нашої роботи.

Мета статті – схарактеризувати англійські академічні тексти як засіб розвитку вміння усної рецепції учнів 11 класу (на матеріалі завдань тесту IELTS).

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Вміння усної рецепції знаходяться у фокусі дослідження багатьох науковців, які відзначають їх важливість у опануванні іноземної мови. Рецептивні уміння охоплюють аудіювання і читання, які часто визначають як «пасивні», зважаючи на те, що учням не потрібно продукувати мову. У цьому сенсі рецептивні навички протиставляються продуктивним або активним – навичкам усного та письмового мовлення.

Ми дотримуємось думки, що аудіювання не можна вважати пасивною діяльністю, оскільки усна рецепція полягає не стільки в акустичному прослуховуванні, скільки в осмисленні сприйнятої інформації. Це комунікативне вміння, під час якого в мозку людині відбуваються складні процеси декодування повідомлення, які охоплюють механізми різних рівнів. Фізичне сприйняття усного мовлення запускає злагоджений механізм процесів по активізації слухо-вимовних навичок, ідентифікації звукової форми слів, встановлення значення слів, фраз та речень [4, с. 149].

Уміння усної рецепції, тобто уміння аудіювання, формуються на основі рецептивних навичок, а саме:

- граматичних навичок, які полягають у розпізнаванні граматичних і прогнозуванні синтаксичних структур усного мовлення;
- лексичних навичок, в основі яких лежить розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх безпосереднє розуміння;
- слухових навичок, які охоплюють сприймання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні [5, с. 180].

Аудіювання – складна рецептивна розумово-мнемічна діяльність, пов'язана зі сприйняттям, розумінням і активною переробкою інформації, що міститься в усному мовному повідомленні [2, с. 44].

Розуміння усного мовлення охоплює цілий комплекс мовленнєвих, навчальних, інтелектуальних, організаційних та компенсаційних вмінь [5, с. 280]. До мовленнєвих вмінь усної рецепції відносять: 1) вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст; 2) вміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні; 3) вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст; 4) вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо [5, с. 280]. Зазначені мовленнєві вміння тісно переплітаються з інтелектуальними вміннями, до яких належать ймовірнісне прогнозування, критичне оцінювання почутої інформації, поєднання у процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації [5, с. 280].

Сучасні науковці зазначають, що існує ряд чинників, які впливають на формування навичок аудіювання: загальний розвиток, навчання, спілкування, зв'язок між культурою та мовою, взаєморозуміння, культура спілкування, соціальне середовище, історія, культурні надбання, світогляд, самооцінка, орієнтація [1 Вишневецький, с. 143]. Ці фактори, в більшому ступені, повинні захоплювати школярів, які навчаються в загальноосвітніх школах, і не знають культуру країни, чия мова вивчається. Однак освоєння національної культури означає не тільки засвоєння культурологічних знань (факти культури), а також формування здатності та готовності розуміти менталітет носіїв мови, що вивчається, а також особливостей поведінки народу цієї країни. Мова повинна вивчатися як елемент культури, що дозволяє застосовуючи досвід покоління, впливати на формування національного культурного становища [2, с. 56].

Для повного та глибокого розуміння аудіо текстів варто використовувати стратегії, які спрямовані на відпрацювання певних комунікативних вмінь аудіювання. Володіння іноземною мовою на рівні незалежного користувача означає, що під час сприймання аудіотекстів мовець вміє відрізнити головні ідеї від другорядних, відокремлювати факти від оцінних суджень, зрозуміти складну лінію аргументації, розуміє зміст та деталі новин та інших аудіозаписів, здатний ідентифікувати точку зору, настрій та інтенцію мовця, виокремлювати конкретну інформацію [7, с. 57-59]. Для того, аби осмислення та розуміння тексту було повним і ефективним, потрібно звертати увагу не тільки на зміст, а й на смисл аудіо повідомлення, тренуватись у вмінні відтворювати закладені мовцем смислові зв'язки [4].

Рівень знань учнів 11 класу відповідає рівню знань B2/B1. Згідно загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [7, с. 52]), у процесі слухової рецепції (аудіювання) користувач мови в якості слухача отримує і обробляє



усне повідомлення, продюзоване одним або декількома носіями мови. Прослуховування включає в себе сприйняття та осмислення інформації різних видів і жанрів, а саме:

- прослуховування публічних оголошень (інформація, інструкції, попередження тощо);
- прослуховування засобів масової інформації (радіо, телебачення, аудіозаписи, кіно);
- прослуховування в якості члена живої аудиторії (театр, громадські збори, публічні лекції, розважальні заходи тощо);
- прослуховування розмов.

Компонент Listening тесту IELTS спрямований на перевірку рівня цілого спектру рецептивних вмінь, серед яких ключовими є такі: сприйняття основного змісту прослуханого тексту, розуміння детальної інформації, фактів; розуміння точки зору мовців, їх настрою та інтенцій, розуміння лінії аргументації [15]. Формат екзамену включає в себе прослуховування чотирьох записів: 1) розмови двох людей на повсякденні теми, 2) монологу повсякденного соціального контексту, наприклад, розповідь про місцеві послуги, 3) розмови 2-4 людей на освітню тематику, наприклад, викладач і студент обговорюють завдання, 4) монолог академічної тематики, наприклад, університетська лекція [15].

Тести IELTS відіграють важливу роль у розвитку навичок усної рецепції учнів 11 класу, зважаючи на те, що тести містять автентичні тексти, які демонструють англійську мову у її природному існуванні, характеризуються наявністю складних граматичних та лексичних структур, наукової лексики, тощо. Робін Скарцелла (Robin Scarcella) та Ребекка Оксфорд (Rebecca Oxford) зазначають, що автентичний текст передбачає спрямованість на носіїв мови, але при цьому додають, що автентичним може бути лише той текст, який представлений в повній невідредагованій формі [13, с. 31]. Д. Нунан (D. Nunan) у своєму визначенні зміщує акцент з цільової аудиторії тексту на природність мовного змісту «автентичний текст – інформація в письмовій формі, яка створюється в процесі природного спілкування, а не спеціально, для використання у вивченні іноземної мови» [12, с. 8].

Грунтуючись на розглянутих визначеннях, можна зробити висновок, що відмінними характеристиками автентичного тексту, у порівнянні з навчальним текстом, вважається природність мови на всіх структурних рівнях. Однак деякі методисти, наприклад К. Уолтер (Catherine Walter), що досліджує проблему використання автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови, у своєму розумінні автентичного тексту допускають незначне редагування матеріалу (у бік спрощення) і скорочення [14, с. 28]. Проте, думка більшості методистів, таких як А. Гілмор (A. Gilmore), Р. Бемфорд (R. Bamford), Дж. Дей (J. Day), полягає у тому, що у такому випадку слід говорити не про автентичний, а про напів-автентичний текст, створений для методичних цілей.

Звернення до тестів IELTS у процесі навчання іноземної мови має низку переваг. Так, Д. Гарднер (D. Gardner) та Л. Міллер (L. Miller) відзначають, що однією з основних переваг використання автентичних текстів, до які можна віднести й тексти тестів IELTS, є можливість навчити учня тому, як мова, яка вивчається, функціонує у реальних життєвих ситуаціях [9, с. 93]. Ф. Мішан (F. Mishan) зазначає, що автентичні тексти цікаві учням тому, що вони демонструють функціонування мови в середовищі носіїв мови, отже, допомагають удосконалювати рівень володіння нею, максимально наближаючи її до рівня носіїв мови [11, с. 19].

Переваги використання тестів IELTS очевидні, однак під час роботи з ними, слід враховувати і складності, з якими стикаються учні 11 класів. В силу недосконалого володіння механізмом співвіднесення форми зі значенням, незнання широкого кола термінологічних одиниць, учні можуть не розуміти основну думку повідомлення, сенс тексту, тому що складний мовний код вимагає максимальної зосередженості на лексичних одиницях і синтаксичних структурах. К. Хайленд (Hyland K.) говорить про те, що мова, яка використовується у тестах IELTS, як правило, занадто складна для розуміння [7, с. 86].

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що застосування тестів IELTS на уроці залишається дискусійним питанням у методиці викладання іноземних мов, проте, варто відзначити, що за умови вірного вибору тесту і попередньої роботи зі зняттям мовних і культурологічних труднощів, використання тестів IELTS є методично виправданим і доцільним.

Контроль рівня навичок усної рецепції шляхом використання тестів IELTS полягає у виявленні ступеня сформованості навичок і умінь учнів сприймати на слух і розуміти різного виду повідомлення, серед яких виокремлюють такі жанри [7]: публічні оголошення (інформація, інструкції, попередження тощо); радіо, телепередачі, аудіозаписи, фільми; театр, громадські збори, публічні лекції, розважальні заходи тощо); прослуховування розмов

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, тести IELTS відіграють важливу роль у розвитку навичок усної рецепції учнів 11 класу, беручи до уваги той факт, що такі тести включають автентичні тексти, вони репрезентують англійську мову у її природному існуванні, характеризуються наявністю складних граматичних та лексичних структур, академічної лексики, тощо. Перспективи подальших досліджень полягають у можливості дослідження ефективності конкретних прикладів використання тестів IELTS у навчальному процесі.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 206 с.
2. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання / В. В. Корольський, Т.Г. Крамаренко, С.О. Семеріков, С.В. Шокалюк. Кривий Ріг. Книжкове видавництво Киреевського, 2009. 325 с.
3. Компетентність в аудіюванні майбутнього вчителя і викладача іспанської та французької мов: теорія і практика формування: Колективна монографія / Бігич О. Б., Майєр Н. В., Руснак Д. А., Яковенко-Глушенкова Є. В. / за заг. і наук. ред. Бігич О. Б. К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. 168 с.
4. Кочубей В.Ю. Стратегії розвитку комунікативного вміння аудіювання на рівні незалежних користувачів англійської мови // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Випуск 204. С. 149-153.
5. 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.
6. Anderson N. Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 2003. pp. 47–66
7. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> Hyland K., *Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003. P. 86
8. Day R., Bassett J., Bowler B., Parminter S., Bullard N., Furr M., and Robb T. *Bringing Extensive Reading into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 320 p.
9. Gardner D., Miller L. Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*, 2011. 39 (1). P. 78–89
10. Grabe, W., & Stoller, F. L. *Teaching and Researching Reading*. New York: Routledge, 2011. 219 p.
11. Mishan F., *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Intellect Books, Bristol, 2005. 229 p.
12. Nunan D., *Principles for designing language teaching materials*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/234772419>
13. Oxford R. L., Scarcella R. C. *The Tapestry of Language Learning* Paperback. January. Heinle & Heinle Pub; 2 edition, 2001. 252 p.
14. Walter C., *First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access*, *International Journal of Applied Linguistics* 17.1, 2007. P. 28
15. IELTS test format explained URL: <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/prepare/test-format>



ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

УДК 349.3

Вікторія БАЙБУЗАН**ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ТРУДОВОГО ЗАКОНОДАВСТВА**

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент Максименко Н. В.

У статті розглядається необхідність імплементація європейських норм права у трудове законодавство України, що сприятиме вдосконаленню останнього. Звернуто увагу на необхідність впровадження укладання трудового договору (контракту) в електронній формі, закріпивши це у ст. 24 КЗпП, що вимагають сьогоденні реалії життя. Наголошено, що розвиток сучасних індустріальних можливостей суспільства та інноваційних шляхів організації суспільних відносин у трудовій сфері потребує приведення чинного національного законодавства до вимог інтеграційних процесів.

Ключові слова: трудові відносини, євроінтеграційні процеси, трудовий договір, трудове законодавство.

The article examines the need to implement European legal norms into Ukrainian labour legislation, which will contribute to the improvement of the latter. Attention is drawn to the need to introduce the conclusion of an employment agreement (contract) in electronic form, enshrining this in the Labour Code, which is required by today's realities of life. It is emphasised that the development of modern industrial capabilities of society and innovative ways of organising social relations in the labour sphere requires bringing current national legislation in line with the requirements of integration processes.

Keywords: labour relations, European integration processes, employment contract, labour legislation.

Постановка проблеми. України, обираючи євроінтеграційний курс, спрямовує свою політику на вдосконалення чинного законодавства та імплементацію європейських стандартів у національне трудове законодавство. Кодифікація національного трудового законодавства набуває особливого значення, так як наразі останнє не відповідає вимогам часу: існує значна кількість суперечливих норм, які є виключно декларативними і не дозволяють повноцінно реалізувати трудові права. Крім того, значна кількість інститутів трудового права має бути адаптована під умови ринкової економіки та процесів євроінтеграції.

Метою статті є аналіз необхідності глобалізації національного трудового законодавства під впливом євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реформування трудового законодавства має достатню базу у вигляді наукових праць таких вчених, як: Н.Б. Болотіної, С.В. Вишневецької, Л.Ю. Величко, Г.С. Гончарової, Н.Д. Гетьманцевої, В.В. Жернакова, П.Д. Пилипенка, С.М. Прилипка, К.Ю. Мельник, О.М. Ярошенко та інших фахівців галузі трудового права.

У частині 1 статті 9 Конституції України закріплені правові засади впровадження у національне законодавство міжнародних стандартів і принципів, утому числі в частині трудового законодавства та організації праці. Більш того, ч. 2 Основного Закону України наголошено, що чинні міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України.

Безумовно, імплементація європейських норм права у трудове законодавство України має вагомe значення для вдосконалення трудового законодавства, яке можливе лише з урахуванням традицій міжнародно-правового регламентування цього інституту трудового права [2; 6, с.40-41].

Л.Ю. Величко слушно вказує, що ринок праці, який кардинально змінюється під впливом процесів глобалізації та європеїзації, уже не може забезпечувати гарантії зайнятості та працевлаштування в повному обсязі. Тому необхідно відстоювати та розвивати нові шляхи розвитку відносин у сфері праці та соціального захисту, оскільки для гідної праці необхідним є не лише створення стабільних робочих місць, а й стабільні правовідносини [3, с.91].

А правник І.О. Гуменюк зазначає, що змішаний публічно-приватний характер галузі трудового права неймовірно ускладнює процес його оновлення на приватно-публічний. Збільшення договірних засад вимагає окреслення їх меж, якими виступають заборона обмеження трудових прав або зниження рівня мінімальних правових гарантій. У зв'язку з цим, модернізація трудового права має проявитись у зміщенні вектора



правового розвитку в напрямку соціально-партнерських (договірних) відносин, які здатні забезпечити рівновагу приватних, колективних і загальнодержавних інтересів [4, с.9].

Маємо погодитись з думкою В.В. Жернакова, який вважає, що оскільки нормами законодавства про працю регулюються не тільки трудові, а й інші тісно пов'язані з ними відносини, то права у сфері праці слід визначати й розкривати, виходячи з більш широкого кола суб'єктів. До них входять трудові колективи, профспілки, їх організації та об'єднання, роботодавці та їх організації, інші суб'єкти соціального діалогу. Такий погляд дає підстави для системного бачення сукупності і суб'єктів трудового права, і правових відносин між ними, і такого їх елемента, як права. Чинний Кодекс законів про працю у цьому аспекті не витримує критики. Закріплені у главі 1 основні трудові права працівників фактично зводяться до права на працю, а правам роботодавців взагалі не приділено уваги [1; 5, с.64-65].

Одним із основоположних інститутів трудового права є інститут трудового договору, адже саме він слугує підставою виникнення трудових правовідносин між працівником і роботодавцем. Тому, погоджуємося з наступною думкою правника Г.І. Чанишевої, яка вказує, що ст. 24 КЗпП України не передбачене укладання трудового договору (контракту) в електронній формі. У частині першій ст. 24 Кодексу передбачене обов'язкове додержання письмової форми для переліку трудових договорів. Що стосується електронної форми, то відповідні норми щодо трудових договорів про надомну та дистанційну роботу містяться у підзаконних актах: Типовій формі трудового договору про надомну роботу та Типовій формі трудового договору про дистанційну роботу, затвердженими наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 05 травня 2021 року № 913-21. Так, відповідно до п. 38 Типової форми трудового договору про надомну роботу «цей Договір укладено в (потрібне підкреслити) паперовій/електронній формі». У примітці до п. 38 зазначається про таке: «В електронній формі Договір укладається з дотриманням вимог Законів України «Про електронні документи та електронний документообіг» та «Про електронні довірчі послуги». Аналогічні норми закріплені у п. 38 Типової форми трудового договору про дистанційну роботу [7, с.160].

Виходячи з цього, видається доцільним доповнити ст. 24 КЗпП України після частини першою окремою частиною, в якій закріпити норми про укладання зазначених вище договорів у паперовій/електронній формі, що у цей час передбачені у підзаконних актах.

Отже, підсумовуючи викладене вище, слід зазначити, що розвиток сучасних індустріальних можливостей суспільства та інноваційних шляхів організації суспільних відносин у трудовій сфері потребує приведення чинного національного законодавства до вимог сьогодення, що сприятиме наближення України до євроінтеграційних процесів та здобуття статусу члена Європейського Союзу. Зміни до законодавства про працю, які потребують сьогоденні реалії та приведення його у відповідність до європейських стандартів, підвищать рівень захисту трудових прав громадян України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кодекс законів про працю України від 23.07.1996 №322-08. Дата онволення 01.10.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (дата звернення: 11.10.2023).
2. Конституція України від 28.06.1996 №254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 11.10.2023).
3. Величко Л.Ю. Тенденція розширення сфери дії трудового права в умовах євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2017. №1. С.91-94.
4. Гуменюк І.О. Концептуальні проблеми трудового права України та їх вплив на розвиток законодавства про працю. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2020. №6. С.6-12.
5. Жернаков В. В. Проблеми законодавчого регулювання та реалізації прав у сфері праці. *Актуальні проблеми трудового законодавства, законодавства про державну службу та службу в правоохоронних органах*. 2018. С.64-69.
6. Кольчик К. І., Плєсқун А. В. Імплементация трудового законодательства в Україні до законодавства ЄС. *Психолого-педагогічні, правові та соціально-культурні проблеми сучасного суспільства*: Матеріали V міжнар. наук-практ. конф. (Кременчук, 16-17 жовтня 2019 р.). Кременчук, 2019. С.40-42.
7. Чанишева Г. І. Розвиток трудового законодавства України в умовах цифрової трансформації економіки: окремі питання. *Правова позиція*. № 1 (38), 2023. С.158-163.

УДК 347.73

Анастасія БЛІНДОВСЬКА

ПОДАТКОВІ ПІЛЬГИ: ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВСТАНОВЛЕННЯ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент Максименко Н. В.

В статті досліджено податкові пільги як важливий інструмент впливу на економіку держави та платників податків, що характеризується наданням низки податкових переваг платникам податків для їх підтримання у період воєнного стану та пом'якшення податкового тягара. У результат аналізу чинного



податкового законодавства щодо адміністрування окремих податків у період воєнного, надзвичайного стану, наголошено, що останнє хоч й має на меті пом'якшити податковий тягар суб'єктам господарювання, але останнім часом акцентувало увагу на знятті цих пільг з метою поповнення бюджету України та необхідністю збільшення фінансування оборонного сектору держави.

Ключові слова: податкові пільги, суб'єкти господарювання, платники податків, воєнний стан, оподаткування.

Постановка проблеми. Оптимальна система оподаткування відіграє важливу роль у стимулюванні економічного росту та розвитку. Одним з інструментів, що застосовуються для досягнення цих цілей, є встановлення податкових пільг. Податкові пільги можуть мати різні форми та спрямованість, проте їх основне завдання полягає в зниженні податкового тягара на певні категорії платників податків чи види діяльності.

Актуальність даної теми полягає у визначенні поняття податкових пільг, їх особливості та вплив на економіку та платників податків, адже розуміння механізму їх функціонування допоможе нам більш глибоко пізнати роль податкових пільг у системі оподаткування і їх важливість для соціального та економічного розвитку суспільства, особливо під час воєнного стану.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання податкових пільг – багатоаспектне питання, тому широко розглядається із наукової точки зору. Зокрема, до даної тематики звертались: Панасюк В.М., Ковальчук Є.К., Бобрівець С.В., Сук Л.К., О. О. Булана, Д.В. Лічак, К.Б. Починок, Д. О. Черніков, Ю.Б. Іванов, В.В. Короленко, Я.О. Костенок, М.П. Кучерявенко, Т.В. Паєнтко, І.А. Пашенюк, О. Підлісна, І.А. Прокопенко, М.В. Скиба, А.М. Соколовська, В.А. Тарашенко, О.С. Франкудатіс та ін.

Метою статті є надання характеристики податкових пільг, їх особливості та вплив на економіку та платників податків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, необхідно розглянути питання, яке стосується поняття податкових пільг. На законодавчому рівні, а саме у ст. 30 Податкового Кодексу України, податкова пільга визначається як передбачене податковим та митним законодавством звільнення платника податків від обов'язку щодо нарахування та сплати податку та збору, сплата ним податку та збору в меншому розмірі за наявності підстав, визначених п. 30.2 даної статті, а саме, підставами для надання податкових пільг є особливості, що характеризують певну групу платників податків, вид їх діяльності, об'єкт оподаткування або характер та суспільне значення здійснюваних ними витрат [5].

Деякі науковці у своїх працях оперують саме цим поняттям податкової пільги. До прикладу, Л. К. Воронова у своєму юридичному словнику дає визначення податкової пільги відповідно до податкового законодавства [3].

Схожим до законодавчого визначення є дефініція даного поняття у Юридичному словнику Шемшученка Ю.С., де вказується, що податкова пільга - передбачене чинним законодавством повне або часткове звільнення платника від сплати податку або надання інших переваг, пов'язаних з оподаткуванням. За допомогою податкової пільги реалізується регулююча функція податків. Податкова пільга є одним з елементів державної податкової політики [4].

Проаналізувавши точки зору різних науковців, можемо зробити висновок, що найбільш оптимальним визначенням є саме законодавче, яке закріплене у Податковому Кодексі України, так як воно найбільш доцільно розкриває основні характеристики та сутність поняття податкових пільг.

Необхідно зазначити, що податкові пільги, а саме порядок та підстави їх надання, встановлюються з урахуванням вимог про захист економічної конкуренції виключно Податковим Кодексом, рішенням Верховної Ради України, Верховної Ради АРК, та органами місцевого самоврядування, прийнятими відповідно до Податкового Кодексу України.

Особливо гостро постало питання про встановлення податкових пільг з початку повномасштабного вторгнення РФ на територію України. У зв'язку із жорстокістю агресора, численними руйнуваннями підприємств, проведення мобілізації, а також зростання кількості осіб, які безумовно потребували допомоги від держави, відбулося скорочення податкових надходжень до бюджету, що змусило уряд прийняти нові податкові пільги у квітні 2022 р.

Так, за Законом України «Про внесення змін до Податкового кодексу України та інших законодавчих актів України щодо адміністрування окремих податків в період воєнного, надзвичайного стану» від 15.03.2023р. було встановлено низку нововведень, що стосувалися оподаткування бізнесу через врегулювання адміністрування певних податків та зборів, а саме: звільнення від оподаткування митними платежами операцій із ввезення товарів, кінцевими отримувачами яких є правоохоронні органи, Міністерство оборони України, Збройні Сили України та інші військові формування, добровільчі формування територіальних громад, утворені відповідно до законів України, інших суб'єктів, що здійснюють боротьбу з тероризмом відповідно до закону та/або беруть участь у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації; для платників податку, що є виробниками електричної енергії, на яких покладені спеціальні обов'язки для



забезпечення загальносупільних інтересів відповідно до Закону України "Про ринок електричної енергії" встановлюється касовий метод визначення виникнення податкових зобов'язань з акцизного податку на операції з реалізації електричної енергії; для платників єдиного податку третьої групи, які використовують особливості оподаткування, не застосовується обмеження щодо обсягу доходу для перебування на цій групі єдиного податку; платники податків, які здійснюють діяльність з видобування підземних та поверхневих вод та надання послуг централізованого водопостачання та водовідведення можуть перебувати на спрощеній системі оподаткування, при умові, що граничний розмір календарного доходу становить не більше 10 мільярдів гривень на рік. Також врегульовано наслідки з оподаткуванням податку на прибуток підприємств при переході платників податків із загальної системи оподаткування на спрощену із застосуванням ставки 2 % і навпаки; наділення податкового органу повноваженнями щодо здійснення контролю у сфері ціноутворення на період воєнного, надзвичайного стану.

Сюди також слід віднести низку нововведень таких, як:

- бізнесу надавалась можливість подати звіти та інші документи через 90 днів після припинення чи скасування воєнного стану. У період воєнного стану не мали проводитися будь-які перевірки щодо своєчасності та поновлення подання звітів чи документів звітного характеру;

- звільнялися від відповідальності платники у разі неможливості виконання своїх обов'язків, податкові перевірки не розпочиналися, а розпочаті перевірки – зупинялися;

- операції з добровільної передачі коштів, товарів, у тому числі підакцизних, надання послуг на користь ЗСУ та підрозділів територіальної оборони, без попереднього або наступного відшкодування їх вартості, не вважалися операціями з реалізації для цілей оподаткування. До того ж, у складі витрат враховуються у повному обсязі кошти та майно, що передається ЗСУ та іншим підрозділам. Сума відшкодування вартості пального, витраченого при наданні послуг з перевезення для забезпечення потреб ЗСУ та підрозділів територіальної оборони, не включається до складу оподатковуваного доходу фізичних осіб;

- продовжувалася дія ліцензій на виробництво підакцизної продукції та ін. [6; 2].

Проте варто зауважити, що із плином часу, Верховна Рада України вирішила скасувати податкові пільги, які були встановлені вищезазначеним Законом, обґрунтовуючи це необхідністю збільшення фінансування оборонного сектору держави та нестабільністю зовнішніх надходжень в державний бюджет України. Так, чинності набрали такі нововведення за Законом України від 30.06.2023 № 3219-IX «Про внесення змін до Податкового кодексу України та інших законів України щодо особливостей оподаткування у період дії воєнного стану»:

- скасовується право фізичних осіб – підприємців – платників єдиного податку 1 та 2 груп не сплачувати єдиний податок. При цьому, якщо податкова адреса таких осіб знаходиться на територіях бойових дій або на тимчасово окупованих територіях станом на дату початку таких бойових дій або тимчасової окупації, то з 01.08.2023 ці платники єдиного податку мають право не сплачувати його за період з першого числа місяця, в якому: почалися бойові дії на відповідній території, виникла можливість бойових дій, почалася тимчасова окупація, до останнього числа місяця, в якому їх було завершено; скасовується використання юридичними особами та фізичними особами – підприємцями особливостей оподаткування єдиним податком 3 групи за ставкою 2 %. Ці особи автоматично з 01.08.2023 вважатимуться такими, що застосовують систему оподаткування, на якій вони перебували до обрання зазначених особливостей оподаткування єдиним податком, а новостворені суб'єкти господарювання вважатимуться платниками єдиного податку 3 групи за ставкою 5% [7; 9].

Також, встановлюються особливості переходу суб'єктів господарювання на систему оподаткування, на якій вони перебували до обрання єдиного податку 3 групи за ставкою 2 %; дозволяється проведення документальних позапланових перевірок, але лише з окремих підстав; відновлюється проведення документальних планових перевірок. При цьому, до плану-графіка проведення таких перевірок можуть бути включені лише платники податків з окремих сфер діяльності; відновлюється перебіг строків, визначених податковим та іншим законодавством, зупинка яких була передбачена на період дії воєнного стану; штрафні санкції, пеня за порушення законодавства про збір та облік єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування («ЄСВ»), вчинені у період з початку дії воєнного стану та до 01.08.2023, не застосовуватимуться; продовжується мораторій на проведення документальних перевірок правильності нарахування, обчислення та сплати ЄСВ на період дії воєнного стану, крім окремих перевірок, зокрема, пов'язаних з припиненням юридичної особи або підприємницької діяльності ФОП; суб'єкти господарювання звільняються від відповідальності за порушення вимог Закону України «Про застосування реєстраторів розрахункових операцій у сфері торгівлі, громадського харчування та послуг», що вчинені у період з 01.01.2022 по 01.10.2023, крім відповідальності за порушення здійснення розрахункових операцій в окремих сферах діяльності та ін. [7; 8].

Звичайно, таке скасування податкових пільг викликало протистояння та дискусії як серед політиків, так і серед підприємців, проте на даному етапі ми можемо лише спостерігати та аналізувати, як саме впроваджуються зміни у зв'язку з прийняттям нового Закону.



Підсумувавши вищезазначене, можна зробити висновок, що, по-перше, найбільш оптимальним та повним визначення податкових пільг є законодавчо закріплене визначення, що міститься у ст. 30 Податкового Кодексу України.

По-друге, що стосується встановлення податкових пільг під час воєнного стану, то варто зауважити, що законодавство в Україні постійно намагається вдосконалюватися у цьому напрямі, шляхом прийняття відповідних законів у відповідності зі станом в державі. Проте дивлячись на загальну реакцію суспільства щодо останніх нововведень, можна зробити висновок, що уряду необхідно враховувати не тільки потреби держави, а також досліджувати думку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко Н.В., Гмиря В.П. Податкова політика як складова частина формування бюджету України. *Наукові записки. Серія: Право*. 2022. С. 84-90. URL: <https://pravo.cuspu.edu.ua/index.php/pravo/article/view/209> (дата звернення 08.09.2023)
2. Нові податки та митні пільги для бізнесу: електронний ресурс. URL: <https://news.dkt.ua/taxation/common/75686-z-16-kvitnia-diiut-novi-podatkovyi-ta-mitni-pilgi-dlia-biznesu> (дата звернення 08.09.2023)
3. Податкова пільга //Словник фінансово-правових термінів / за заг. ред. д. ю.н., проф. Л. К. Воронової. 2-е вид., переробл. і доповн. К.: Алерта, 2011. 558 с.
4. ПОДАТКОВА ПІЛЬГА //Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998—2004. ISBN 966-749-200-1.
5. Податковий кодекс України від 02.12.2010 № 2755-VI. Дата оновлення 03.09.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2755-17#Text> (дата звернення 08.09.2023)
6. Про внесення змін до Податкового кодексу України та інших законодавчих актів України щодо адміністрування окремих податків у період воєнного, надзвичайного стану : Закон України від 01.04.2022 № 2173-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2173-20#Text> (дата звернення 04.09.2023)
7. Про внесення змін до Податкового кодексу України та інших законів України щодо особливостей оподаткування у період дії воєнного стану: Закон України від 30.06.2023 № 3219-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3219-20#Text> (дата звернення 04.09.2023)
8. Скасування податкових пільг, введених на період воєнного стану: Закон прийнято: електронний ресурс. URL: <https://eba.com.ua/skasuvannya-podatkovyh-pilg-vvedenyh-na-period-voennogo-stanu-zakon-pryjnyato/> (дата звернення 08.09.2023)
9. Що зміниться з 1 серпня в Україні: податки, виплати для ВПО та перевірки від податкової: електронний ресурс. URL: <https://www.epravda.com.ua/publications/2023/07/31/702746/> (дата звернення 04.09.2023)

УДК 930.85.

Дар'я ГОЛУБОВСЬКА

РЕЛІГІЯ ЯК ЧАСТИНА ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ АРАБІВ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті обґрунтовано важливість релігії в повсякденному житті арабів. На основі різноманітних джерел надано ключові відомості про таку релігію, як «іслам». Висвітлено головні його поняття. Також досліджено історичні аспекти появи релігії, аспекти, що вплинули на її становлення. Зроблено аналіз сфер життя, на які впливає ця релігія.

Ключові слова: релігія, іслам, шариат, Коран, «саум», «іман», «ісхан», «Дін», Мухаммад, Аллах, «стовпи віри».

Постановка проблеми. Релігія відіграє надзвичайно важливу роль у повсякденному житті багатьох країн, особливо тих, які віддані ісламу. Іслам є головною релігією в арабських країнах, і він впливає на різні аспекти життя арабів, включно з культурою, суспільством, економікою, політикою. Релігія в повсякденному житті арабських країн також відіграє велику роль для історичного контексту. Наприклад, ті ж самі конфлікти на території арабських країн, часто мають релігійне підґрунтя, також спостерігається її вплив на мистецтво, культуру, на суспільство в цілому, на певні політичні події. Таким чином, можна сказати, що для розуміння певних аспектів, причин, передумов, нам потрібно звернутися до релігійного питання. Саме тому, тема релігії в історії арабського світу є досить важливою для вивчення.

Аналіз досліджень і публікацій. При підготовці статті ми використовували праці дослідників ісламу: Анатолія Криворучко [4], у посібнику якого розглядається культура повсякденності арабських народів; Нахлі Юсеф [7], у праці якої з'ясовуються питання вивчення арабо-мусульманської цивілізації як цілісного соціокультурного феномена, подається комплексний аналіз мусульманської культури, її історичної та регіональної специфіки, висвітлюється роль та вплив релігії на всі сфери суспільної життя. Доповненням до статті був підручник Олега Марченка [5], а також статті з мережі Інтернет [1, 2, 3].

Метою статті є вивчення повсякденного життя арабів через релігію, з'ясування, які чинники релігії впливають на їхнє життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іслам (араб. – покірність Аллаху) – одне зі світових релігій. Іслам – монотеїстична релігія, що разом з іудаїзмом і християнством входить до групи авраамічних



релігій. Слово «іслам» арабською є однокорінним слову «салям» – «мир» і еквівалентом слову «шалом» на івриті. Іслам є нерозривна єдність віри, релігії, державно-правових установлень та певних форм культури. Іслам у своїй концепції є єдиною релігією одного Єдиного Бога (Аллаха), який створив усе, а також першу людину – Адама, і послав на Землю одного за іншим Своїх пророків, щоб вони закликали свої народи до єдинобожжя і остерігали їх від поклоніння будь-кому, крім Аллаха. Іслам визнає всіх пророків від Адама до Муси (Мойсея) та Іси (Ісуса), а Мухаммада останнім пророком, посланником Аллаха для всього людства. Прихильників ісламу звать мусульманами. Слово «муслім» в арабській мові означає «той, хто віддався Богу». Щоб стати мусульманином, необхідно засвідчити, що немає нікого гідного поклоніння, крім Аллаха, і Мухаммад – пророк Його та останній посланець. Таке свідчення називається «шахада» [4, с. 7].

Найважливіший принцип ісламу – суворий монотеїзм, який отримує тут абсолютний та безумовний характер. Іслам відкинув старі політеїстичні вірування арабських арабів, а також християнські догмати – Трійці (богословський термін, що відображає християнське вчення про триєдність Бога: Бог Отець, Бог Син, Бог Дух Святий), Боговтілення (що означає центральний момент історії Божественного Домобудівництва: явище у світ другого обличчя Трійці, Божого Сина – Логоса в людському образі. Ціль втілення – перемога над гріхом і смертю через спокутну жертву – спасіння людини) та Воскресіння (одна з доктрин християнства, пов'язана з Воскресінням Ісуса Христа) [4, с. 9].

Іслам виник у середовищі арабів, корінних жителів Аравії. Частина їх жила в оазисах і містах, займаючись землеробством, ремеслами й торгівлею, частина кочувала в степах і пустелях, розводячи верблюдів, коней, овець і кіз. Аравія економічно й культурно була пов'язана із сусідніми країнами – Месопотамією, Сирією, Палестиною, Єгиптом, Ефіопією. Торговельні шляхи між цими країнами йшли через Аравію. Один із важливих вузлів перетинання торговельних шляхів був розташований у Мекканському оазисі, біля узбережжя Червоного моря. Родоплемінна знать племені корейш (курейш), що тут жило, мала багато користі із торгівлі. У Мецці утворився релігійний центр усіх арабів: в особливому святилищі Кааба були зібрані священні зображення і культові предмети різних арабських племен. Були в Аравії і поселення іноземців, зокрема іудейські та християнські громади. Люди різних мов і релігій спілкувалися між собою, вірування їхні впливали одні на одних.

У VI ст. в Аравії почався занепад караванної торгівлі, тому що торговельні шляхи перемістилися на схід, у Сасанідський Іран. Це порушило економічну рівновагу, що була століттями. Кочівники, які втратили прибутки від караванного руху, стали схилитися до осілого способу життя, переходити до землеробства. Зріс дефіцит землі, відбувалися зіткнення між племенами. Араби раптово відчули свою слабкість, роз'єднаність, нездатність протистояти ударам, що звалилися на них. Історія повна прикладів занепаду й навіть загибелі багатьох народів, що опинилися в аналогічному становищі. Але араби знайшли в собі сили створити могутній імпульс, що об'єднав. І цим імпульсом виявилася нова релігія – іслам [3].

Для мусульманської релігії важливі такі поняття, як «іслам», «Дін» («релігія»), «іман» («віра»). У широкому значенні слова «іслам» став означати весь світ, у якого встановилися і діють закони Корану; «Дін» – божественне встановлення, що веде людей до порятунку. У релігію входять три основні елемента: п'ять стовпів ісламу, віра (іман) та добрі справи (іхсан). П'ять стовпів складають: сповідання єдинобожжя та пророчої місії Мухаммада; щоденна п'ятиразова молитва; пост у місяць Рамадан; паломництво (хоча б раз у житті) до Мекки (хадж); обов'язкова милостиня (закят). Іман розуміється як свідчення про об'єкт своєї віри: у Єдиного Бога, Його посланців і писання, ангелів, воскресіння після смерті та Судний день. Іхсан – один із найважливіших принципів ісламу. У Корані міститься понад 66 аятів (структурних одиниць Корану) на цю тему. Фактично весь Коран веде до іхсану, що означає досконалість у всіх справах, а також здійснення милосердних та добрих вчинків. Іхсан передбачає: почуття присутності Аллаха під час здійснення молитви і звернення до Нього; шанобливе та вдячне ставлення до батьків, а також виконання обов'язків щодо них; визнання та дотримання прав родичів, добре ставлення до них, а також допомога їм, якщо вони її потребують; доброта і благодіяння по відношенню до слабких, нужденних та знедолених; добре ставлення до всіх людей. У разі розбіжностей із ними в справах віри – прагнення донести до них Послання, але без агресії [4, с. 9].

Священною книгою ісламу є Коран, який відкрився Мухаммеду (570–632 рр. н. е.). Ця книга поряд зі зборами хадисів – переказів, кодифікованих у IX ст., є основою мусульманського права. Користуючись цими релігійними джерелами – хадиси покликані висловити думку пророка на безліч різноманітних питань, – правознавці та релігійні лідери могли знайти за допомогою аналогії або прецеденту рішення для правових, соціальних і релігійних проблем, що виникали відповідно до принципів чотирьох великих правових шкіл, до яких вони належали. Таким чином, закони та звичаї, вирощені на релігійному ґрунті, утворили певний спосіб життя, так що мусульманин у будь-який час і за будь-яких обставин знав чи міг дізнатися, що підпадає під такі категорії, як «заборонено», «не схвалюється», «дозволено», «рекомендується», «обов'язково» [6, с. 19].

Основу Корану складають заповіді, проповіді, обрядові та юридичні встановлення, молитви, повчальні розповіді та притчі Мухаммада, вимовлені ним у Медині та Мецці, записані його помічниками (відомо, що



Пророк не вмів ні читати, ні писати, і його промови-одкровення спочатку записувалися його сподвижниками навіть на пальмовому листі й камені). Учні Мухаммада також вивчали їх напам'ять і декламували на зразок старовинної арабської поезії. Коран написаний римованою прозою та ритмічними пропозиціями; арабісти вважають риму вишуканою, а ритм – чітким. Повний текст Корану було зібрано вже після смерті Мухаммада, а потім, у середині VII ст., при Османському халіфі, який був сподвижником і зятем Мухаммада, цей текст було оголошено канонічним. Незабаром були складені коментарі до Корану.

У Середні віки було чимало людей, які знали Коран напам'ять. Коран було заборонено перекладати іншими мовами, і саме ним було засновано навчання арабській мові. Ісламізація передбачала неодмінне читання священної книги та знання арабської мови, що призводило до її поширення. Арабізація в Середньовіччі була одним із найважливіших елементів створення мусульманської культури [4, с. 10].

Тим не менше, коли вже було відредаговано Коран, мусульмани зрозуміли, що в ньому немає відповіді на всі проблеми, з якими стикалася молода мусульманська держава. Тоді мусульмани почали згадувати про ті чи інші випадки, які вже мали прецедент за життя пророка й що сказав пророк із цього приводу (хадиси). Таких випадків (хадисів) було дуже багато й так утворилася Сунна, що являє собою приклад життєвого шляху Мухамеда – пророка Аллаха, еталон і керівництво для життєдіяльності громади й кожного мусульманина. Сунна в системі мусульманського права використовується в судовій практиці [2].

Специфікою ісламу було зближення духовного та світського початків, політичної адміністрації і релігійної влади. У жодній ісламській державі не існувало організованої церкви, що протистояла б державі. Це не означає, що інтереси клерикального мусульманського духовництва, особливо найбільш реакційних муллів і шейхів, ніколи не входили в суперечність із політикою адміністративного керівництва країни – таке траплялося і нерідко трапляється в сучасних умовах. Але церкви, подібної до католицької або православної, організованої, що відстоює релігійно-церковні інтереси та інтереси стану, різко відокремленого від інших, у мусульманському світі не існувало. На відміну від християнства, іслам формувався в умовах релігійно-політичної єдності, а носіями були політичні та одночасно релігійні вожді – пророк, халіфи, еміри та їхні помічники на місцях.

Це зближення світського та духовного в єдине ціле сприяло абсолютизації релігійного авторитету, з одного боку, і зниженню значення адміністративно-бюрократичної ієрархії – з іншого. Чиновник завжди і в усьому повинен був погоджувати свої дії з нормами Корану й шариату, консультиватися з муджахідами й мутакалімами, враховувати думку муллів, кадї та інших духовних авторитетів, включаючи навіть шейхів, суфіїв, лідерів сект і орденів. Усе це дуже сковувало адміністративно-виконавчу владу, обмежувало її можливості й тим самим ставило у визначені рамки її свободу. На різних рівнях ці обмеження виявлялися по-різному. Ніхто й ніколи не міг перешкодити розгніваному турецькому султанові або іранському шахові страчувати підданого без причин і пояснень. Однак, сатрапи на місцях (еміри, хакіми) мали трохи меншу владу, а чиновникам місцевого масштабу доводилося найбільшою мірою рахуватися з роллю духовництва, із силою релігії і звичаєвого права, хоча все це аж ніяк не гарантувало від зловживань, невинуватої жорстокості стосовно простого народу [1].

Іслам спирається на п'ять «стовпів віри». Проаналізуємо їх:

1. Символ віри (іман) – вимовлення шахади вголос, точно, з повним розумінням його сенсу та щирим переконанням у його істинності: «Немає божества, крім Аллаха, а Мухаммад – пророк Його!» Іман передбачає, що в мусульманині насамперед має жити внутрішнє переконання в істинність віри.

2. Щоденне п'ятикратне богослужіння, основним компонентом якого є статутна молитва, що супроводжується і завершується великим набором ритуальних обмивань, молитовних поз та жестів. Намаз встановлений у 622 р. П'ять разів на день мусульманин стає навколішки на спеціальний килимок і, звернувшись обличчям до Мекки, кладе земні поклони, молячись Аллаху та викладаючи свої прохання. Намаз відбувається на світанку, опівдні, у другій половині дня, при заході сонця і на початку ночі. Кожній молитві передує обов'язкове обмивання (водою чи піском). Людина, яка молиться, читає (арабською мовою) уривки з Корану. По п'ятницях полуденна молитва звершується в мечеті (П'ятничний намаз). Заборонено молитися в семи місцях: місцях скупчення сміття, завою худоби, серед могил, посеред дороги (де проходить багато людей), у лазні, місцях постійного знаходження верблюдів або інших тварин, а також на даху Кааби.

3. Піст (саум) на місяць Рамадан (поряд із ним допускаються добровільні пости будь-якої пори року). Протягом місяця Рамадан цілий день не можна вживати будь-яку їжу до того часу, поки сонце не сховається за обрієм. За переказами, близько 609 р. в одну з ночей місяця Рамадан Мухаммаду, що нерідко проводив багато годин в аскетичних роздумах на горі Хіра (біля Мекки), з'явився архангел Джабраїл (Гавриїл) і почав відкривати йому частини книги, що зберігається на небі під престолом Аллаха (Коран), від імені Аллаха поклавши на Мухаммада обов'язок повідомляти своїм співвітчизникам накази Всевишнього.

4. Паломництво (хадж) у священне місто Мекку. Кожен мусульманин зобов'язаний хоча б один раз у житті здійснити хадж до будинку Аллаха. (Мекка – місце народження пророка й місце розташування Кааби, храму, який на багато століть старший за іслам). Паломництво до Мекки, де щороку збираються мусульмани



з усього світу символізує насамперед єдність мусульманської громади, яка в ідеалі не визнає національних та культурних відмінностей.

5. Обов'язкова благодійність (релігійний податок, релігійна пожертва – закят), поряд з якою рекомендується і добровільна милостиня (садака). Мусульманин зобов'язаний надавати невеликий відсоток від свого доходу на допомогу бідним [5, с. 226–227].

Важливою особливістю ісламу є тотальність, під якою більшість сучасних учених розуміють широке охоплення ісламською релігією всіх сфер життєдіяльності віруючих. Це не тільки віра, а й економічний та соціальний устрій, й управління, і сім'я, і побут. Шаріат визначає як правові, так і моральні відносини. Усе це разом призводить до того, що іслам постає як спосіб життя, цілком визначальний світогляд і поведінка людей [7, с. 32].

Мусульманський спосіб життя формувався вченням про «правильний шлях» (шаріат), яке ґрунтувалося на Корані й Суннах. Шаріат – це комплекс приписів та правил поведінки, морально-етичних норм, вчення про ісламський спосіб життя. Шаріат стосується питань догматики та етики, які формують переконання, релігійну совість, ментальність мусульманина. Конкретну соціальну нормативну регламентацію дає фіхх (араб. глибоке розуміння, знання) – мусульманське право. Часто ці два поняття вживаються як синоніми [2].

Цей закон застосовується як до чоловіків, так і до жінок. У суді шаріату людина вважається невинною до того часу, поки вина не буде доведена, причому роботу зі збору доказів має взяти позивач. Під час диспуту суддя вислуховує всі сторони, заохочуючи угоду сторін, але немає права імпровізувати. Посилання до прецеденту також рідкісні. Як і в західній судовій системі, суди в арабських країнах поділяються на різні типи: від звичайних судів, що розглядають дрібні позови громадян, кримінальні справи, до верховних судів, які займаються серйозними справами. Апеляційні суди та суди трибуналу відомі тут, але західна юридична система в арабському світі не практикується. Усе судочинство ведеться арабською мовою. Це стосується і будь-яких документальних свідчень, які подаються в суді [2].

Як конфесійне право, шаріат відрізнявся від канонічного права в країнах Європи в тому відношенні, що він регулював не строго окреслені сфери суспільного та церковного життя, а виступав як всеосяжна нормативна система. І особисте, і сімейне життя віруючих мусульман, і все суспільне життя, політика, правові відносини, суд, культурний уклад – усе це підпорядковане цілком релігійним законам [4, с. 19].

Відкидати шаріат у принципі – значить зробити святотатство. Повага до шаріату залишається ядром ісламської суспільної думки і з ним пов'язане уявлення про виживання або ж зникнення ісламу як організованої політичної системи. Відповідно до посланих Аллахом Одкровення, усі практичні розпорядження шаріату можна розділити на три категорії: що стосуються служіння; безпосередні акти поклоніння: молитва, піст, паломництво та ін., а також будь-які дії, схвалені Ним; регулюючі відносини між людьми (економічні, соціальні та культурні відносини, управління, етика, гігієна, сім'я, право); встановлюють покарання за правопорушення [7, с. 69].

Шаріат розвивався як суто конфесійне право. Спочатку шаріат і його доктринально-нормативна частина (фіхх) увібрали в себе не лише правові встановлення, але й релігійну догматику та мораль. Норми шаріату (правила, розпорядження), з одного боку, регулювали суспільні відносини, а з іншого – визначали відносини мусульман з Аллахом. Введення в шаріат божественного проведення та релігійно-морального початку знайшло своє відображення у своєрідності праворозуміння, а також оцінці правомірної та неправомірної поведінки. Тісний зв'язок права з теологією ісламу знайшов своє вираження у встановленні в шаріаті правових і морально-релігійних дій мусульманина: обов'язкові, рекомендовані, дозволені, заборонені та ті, що підлягають покаранню [4, с. 21].

Висновок. Отже, релігія має досить вагомe значення в повсякденному житті арабських країн. Дослідивши дану тему, можна говорити про те, що майже кожна сфера життя арабів керується релігією. Іслам заповнив собою всі аспекти мусульманського суспільства, визначив характер економічних відносин і форм політичної адміністрації, соціальну структуру, культуру й побут віруючих. Релігія в цих країнах є способом управління, регулювання суспільних відносин, у яких прописано кожен крок мирського життя. Вона настільки укорінилася у свідомості людей, що виступити проти віри означало б виступити проти всього того, що є в житті й суспільстві мусульман, тобто протиставити себе цьому суспільству, виявитися поза його межами, тобто поза законом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виникнення ісламу. Арабський халіфат URL: <https://buklib.net/books/23136/> (дата звернення 14.10.2023)
2. Іслам та його основна характеристика. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/relig/20531/> (дата звернення 14.10.2023)
3. Іслам як політична та етична доктрина URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/386> (дата звернення 14.10.2023)
4. Криворучко А.П. Культура повсякденности народов арабских стран: учебное пособие. Москва: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. 266 с.
5. Марченко О.М. Етнологія народів світу: Навчальний посібник. Кропивницький: ТОВ ПОЛІМЕД-Сервіс, 2019. 381 с
6. Рафаэла Л. Османская Турция. Быт, религия, культура. Москва: Центрполиграф, 2004. 237 с.
7. Юсеф Н.Н. Мусульманская цивилизация: влияние религии и культуры на современные международные отношения: учеб. пособие для студ. вузов. Киев: ДП «Изд. дом «Персонал», 2012. 272 с.



УДК 339.72

Юлія КРЕЧЕТОВА

**МІЖНАРОДНІ КРЕДИТИ, ЯК ЦІЛЬОВА ДОПОМОГА ДЛЯ УКРАЇНИ
НА ВІДНОВЛЕННЯ ІНФРАСТРУКТУРИ***(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат юридичних наук, доцент Максименко Н. В.*

У статті розглядається важливий аспект міжнародної фінансової підтримки, наданої Україні в умовах військового конфлікту на відновлення зруйнованої інфраструктури, внаслідок воєнних дій. Акцентовується увага на сьогоденному економічному стані України, на якому негативно відбиваються постійні воєнні дії на території України, спричинених вторгненням рф. Розкривається роль співпраці України з міжнародними організаціями, які надають кредити як цільову допомогу на відновлення цивільної інфраструктури країни.

Ключові слова: міжнародні кредити, відновлення інфраструктури, міжнародна фінансова підтримка, воєнний стан.

The article considers an important aspect of the international financial support provided to Ukraine in the conditions of the military conflict to restore the destruction of the infrastructure. Attention is focused on the current economic state of Ukraine, which is negatively affected by the constant military actions on the territory of Ukraine, caused by the invasion of the Russian Federation. The role of Ukraine's cooperation with international organizations that provide loans as targeted assistance for the restoration of the country's civil infrastructure is revealed.

Keywords: international loans, infrastructure restoration, international financial support, martial law.

Постановка проблеми. Протягом перших місяців воєнних дій України, внаслідок повномасштабного вторгнення на її територію росії, фінансова система нашої країни практично припинила отримання надходжень від таких джерел, як податки і внески. Уряд активно підтримував сектор бізнесу в умовах воєнного стану, приймаючи цілу низку заходів, які включали в себе: зниження відсотку або скасування сплати єдиного соціального внеску для окремих категорій громадян; відстрочка у сплаті податків для малого та середнього бізнесу; скасування всіх заходів контролю за ринком і споживачами, за винятком регулювання цін і контролю над ціноутворенням; введення мораторію на проведення перевірок підприємств тощо. Незважаючи на такі дії, Україна перебуваючи у скрутному економічному становищі, потребувала фінансової підтримки від інших держав та міжнародних організацій.

Міжнародні кредити, надані Україні, відіграють важливу роль як цільова допомога для відновлення її цивільної інфраструктури, зруйнованої внаслідок воєнних дій. Ця допомога дає можливість відновити пошкоджену інфраструктуру, зокрема автомобільні шляхи, залізниці, аеропорти, комунікаційні мережі, тощо. Крім того, міжнародні кредити будуть гарною підтримкою у питаннях модернізації та відновлення енергетичної системи країни, яка суттєво постраждала від атак рф в 2022 році.

Мета дослідження полягає вивченні особливостей отримання міжнародних кредитів Україною для відновлення інфраструктури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження даної проблеми у своїх працях висвітлювали вітчизняні науковці та дослідники такі, як: Семененко О.М., Бойко Р.В., Водчиць О.Г., Добровольський Ю.Б., Бердочник Д.В. та інші.

Виклад основного матеріалу. Міжнародні фінансові організації відіграють важливу роль у сприянні розвитку міжнародних економічних відносин шляхом реалізації глобальних стратегій. Вони є інтегруючим центром світової фінансової стабільності та спільно об'єднують національні, регіональні та міжнародні фінансові системи. Російське вторгнення та окупація України призвели до серйозної загрози економічній безпеці не лише цих двох країн, але й тих держав, які вирішують підтримувати одну зі сторін конфлікту.

На початку війни Україна зазнала величезних економічних втрат, які оцінюються в 120–150 мільярдів доларів США. З тих пір, після руйнування цивільної інфраструктури, збитки сягнули близько 500 мільярдів доларів США. Проте, важливо зауважити, що у разі закінчення військових дій на користь України, ці втрати можуть бути компенсовані через репарації, хоча звичайно це дуже спірне питання [1, с.257].

Головними міжнародними фінансовими організаціями, які надають кредити Україні, є: Міжнародний валютний фонд (далі - МВФ), Міжнародний банк реконструкції та розвитку і Європейський банк реконструкції та розвитку. Діяльність МВФ та Світового банку в Україні відображає багато важливих аспектів та особливостей політичних дій цих міжнародних фінансових інституцій. Варто зазначити, що без значних кредитів, наданих цими міжнародними фінансовими інституціями, новий політичний режим, який виник в Україні після подій 2014 року, не зміг би залишитися при владі через державний дефолт і серйозні соціальні розбіжності [2].



Міжнародні організації і країни-партнери прийняли зобов'язання виділити значні фінансові ресурси для підтримки обороноздатності, економіки та гуманітарних потреб України. Група Світового банку швидко реагує і надає фінансову підтримку від МВФ. Таке виділення кредиту МВФ для України є історичною подією, оскільки раніше Фонд ніколи не виділяв фінансування країнам, які перебувають у стані відкритого внутрішнього збройного конфлікту. Ця дія Фонду не відповідає його внутрішнім правилам, але була викликана потребами України в умовах війни.

На підтримку обороноздатності України виділено рекордні 319,4 мільярда гривень. Хоча у бюджетній декларації, затвердженій Кабінетом Міністрів у червні 2021 року, передбачалось виділення 270 мільярдів гривень на сектор національної безпеки у 2022 році, фактично витрати виявилися більшими, що враховуючи інфляцію, представляє собою важливий приріст в порівнянні з попереднім періодом. Такий значний зріст витрат став можливим завдяки фінансовій підтримці від закордонних партнерів України, зокрема від Франції, Сполучених Штатів Америки і Великої Британії, яка загалом перевищила 20 мільярдів гривень і була спрямована на оборонний бюджет 2022 року.

Висновок. На сьогодні в Україні внаслідок введення воєнного стану виникла кризова ситуація у виробничому і соціальному секторах, а також у фінансово-бюджетних і банківських системах. Ця ситуація включає в себе зменшення виробництва, зростання безробіття, загострення соціальної напруги, значний державний борг і дефіцит державного бюджету, зменшення активності банківських установ, інфляцію та інші проблеми. Для подолання цих викликів і забезпечення фінансової стабільності та економічного відновлення держави, важливо мати підтримку від міжнародних фінансових інституцій. Проте наразі така підтримка є недостатньою для фінансування всіх необхідних витрат на майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Курносенко Л. В. Проблеми та особливості міжнародної фінансової підтримки України в умовах війни. *Державне управління і розвиток*. 2022. №1. С.255-274.
2. Маршук Л.М., Бабюк А.В. Вплив міжнародних інституцій на фінансовий стан України в умовах воєнного часу. *Економіка та суспільство*. Випуск 37. №22. URL: <http://www.economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1193/1150>. (дата звернення 09.10.2023)

УДК 94 (093) «18...»

Ігор МАКАРОВ

ПРОФЕСІЙНИЙ ШЛЯХ ТА РЕФОРМАТОРСЬКІ ПРОЄКТИ М.М. СПЕРАНСЬКОГО (ПОЧАТОК ХІХ СТ.)

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри Позднякова І. С.

У статті окреслено загальні тенденції розвитку російської імперії на початку ХІХ століття. Розглянуто основні етапи кар'єрного зростання М.М. Сперанського. Висвітлено його бачення шляхів реформування самодержавства. Розкрито причини згорання реформаторських ініціатив.

Ключові слова: Михайло Михайлович Сперанський, самодержавство, реформаторські проєкти.

Реформи та зміни є постійною ознакою суспільно-політичного життя будь-якої країни. Десь вони стають синонімом безнадійності, розчаруванні й слово реформа викликає несприйняття та недовіру. В іншому випадку, слово реформа овiane підтримкою, довірою, містицизмом верховної влади. Особливо складними процеси трансформації політико-економічних структур були на просторах колишніх Речі Посполитої та російської імперії. В кожній з цих країн в силу їхніх історичних особливостей, склалися особливі історичні умови. Важливим є те, що цей стан речей неабияк вплинув на життя і становище, а також подальшу долю українського сегмента східноєвропейського простору. Але і сам він, тобто простір також ставав заручником історичних обставин. Звідси й **актуальність** теми, адже важливо зрозуміти саму тенденцію трансформацийних процесів, їх оформлення у нормативно-правових актах та уособлення у творцях та реалізаторах.

Метою статті є розкрити роль М.М. Сперанського в політичному житті російської імперії через призму його законотворчої, частіше лише законопроектної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Джерельною базою роботи є праці сучасників М. Сперанського. На особливу увагу заслуговують роботи Модеста Андрійовича Корфа «Життя графа Сперанського» [3] та Дмитрієва Федора Михайловича «Про заслуги Сперанського російському законодавству» [1]. Джерельною базою є власне праці М. Сперанського, а саме його проєкти та записки [6].

Історіографія проблеми представлена працями В. Томсінова, С. Чибіряєва, [9; 10]. Не оминули увагою й праці науковців, які досліджували ХІХ століття. Наприклад, для реконструкції загальної історичної картини на фоні якої жив і працював Сперанський стала в пригоді рпраця О. Мироненка [5].



Програми, проєкти та ідеї народжуються людьми, в деяких випадках монархами, в інших геніальними радниками. Втім у досліджуваній період набув поширення варіант коли, на умовний запит монарха чи еліт, відгукувалися представники державної системи, які створювали відповідні проєкти.

Саме цей варіант є характерним для російської держави початку XIX ст. Доволі масштабні, але реалізовані лише частково проєкти змін політичної системи були запропоновані представником імперської бюрократії Михайлом Михайловичем Сперанським.

Щоб точніше зрозуміти картину епохи, в якій жив Сперанський, потрібно звернутися до характеристики політичної ситуації кінця XVIII–початку XIX ст. та бюрократичного апарату, органічною частиною якого став сам Михайло Михайлович.

Спочатку звернемося до образу монарха в державі Романових, адже саме від царя залежала доля будь-якого реформатора та його проєктів. Ще з часів Петра I формується більш діяльний образ монарха. Цей образ свідчив про те, що монарха слід оцінювати в першу чергу за його досягненнями. Наслідуючи своїх європейських колег, Петро I та його радники розробили нову термінологію правління. Після перемоги в Північній війні Петро I прийняв римські титули – «імператор». Звернувши увагу на те, що прусський король зветься «великим», він наказав Сенату додати це слово до свого титулу [2, с. 920–940].

З'явилися нові імперські регалії, виконані за європейським зразком – трон, держава, скіпетр, імператорська корона. Імідж верховної влади посилювався й одночасно видозмінювався в період правління Катерини II, яку згодом наслідував Олександр I. Вона почала активніше створювати історичні міфи про непереможних імператорів, полководців, рівняючись на Петра I [2, с. 965].

За часів Олександра I склалася зовсім інша ситуація. Початок його правління мав ліберальний відтінок, сам цар заявляв, що в основі політики будуть закони, а не царська воля. Імператор особисто брав участь в роботі «Негласного комітету» й ініціював обговорення найбільш болючих питань у політичній та соціально-економічній площині. За результатами роботи Комітету було проведено цілий ряд реформ: міністерську, цензурну, освітню. Ставилось на розгляд і селянське питання. Здавалося, цар розвинув ідеї своєї бабки, відкинув реакційний абсолютизм батька і рухався шляхом наближення імперії до Європи. Але імператор мав низку негативних рис. Олександр I вмів маніпулювати думкою суспільства, не виявляв щирості до певних справ, був мінливим та нещирим. Власне ці риси самодержця, в купі з підозрілістю та ревним ставленням до власного виняткового становища відіграли зловісну роль в долі Михайла Сперанського [11, с. 43–55].

С.П. Мельгунов, писав: «...всю внутрішню політику була побудована в Олександра на суцільному обмані... Характер і діяльність Олександра I... зовсім не становлять якоїсь історичної загадки... він був простий гравець. Але грати в житті, можливо, важче, ніж на сцені. Звідси все і суперечність, вся ця непослідовність, яку можна відзначити в окремих моментах діяльності Олександра...» [4, с. 90].

Відома французька дослідниця стверджує, що «не можна ставити під сумнів, принаймні до 1820–1821 рр., його широкі прихильність ліберальним ідеям і реформаторським проєктам. Відмова від реформ була продиктована «відсутністю точок опори та ворожим ставленням дворян до змін» [8, с. 418].

О. Мироненко також вважає, що головною причиною, яка не дозволила звільнити селян і спробувати змінити політичний лад, тобто ввести конституцію, виявився опір переважної частини дворянства. Олександр I, який спробував стати на шлях реформ, під напором дворянства, соціальної опори монархічного режиму, змушений був повернути назад [5, с. 232].

Як бачимо, М. Сперанський жив та працював в непростих умовах. Втім спочатку слід розглянути біографію самого Сперанського, розкрити його світогляд й тернистий шлях професійного зростання.

Михайло Сперанський народився 1 січня 1772 р. в родині бідного сільського священника в селі Черкутіно Володимирської губернії.

Його погляди формувалися уже під час навчання в семінарії, відповідно у Володимирі, Суздалі та вже у Петербурзі відбувається формування ідейних поглядів, які були засновані значною мірою на працях європейських мислителів, серед яких Руссо, Лок, Декарт, Лейбніц. Ці погляди надалі доповнювалися впродовж всього життя Михайла Михайловича під впливом європейських ідей та практик, а також під тиском російської дійсності. На початку XIX ст. найбільший вплив на погляди Сперанського здійснювали праці англійських мислителів Адама Сміта, Джорджа Стюарта, Юма та інших [9, с. 32–35].

У 1806 році відбулося особисте знайомство Сперанського з Олександром I. Через раптову хворобу В.П. Кочубей, який був його безпосереднім керівником, вирішив послати замість себе на аудієнцію до імператора Сперанського. Олександр I оцінив видатні здібності доповідача. Саме з того часу й бере початок його зоряний час.

З 1807 року Сперанський часто супроводжує Олександра I й фактично стає наближеним до царя. Важливо сказати, що сходження бюрократичними сходами посилювало можливості накопичення статків та нагород. У цей час він уже мав: орден св. Володимира 3-го ступеня та св. Анни 1-го ступеня. Також він отримав 12-річну оренду території у Ліфляндській губернії, що приносила щорічний дохід 12 000 рублів асигнаціями [3, с. 87–88].



16 жовтня 1808 року Сперанський стає товаришем міністра юстиції П.В. Лопухіна. Наближення Сперанського до двору відобразилося в тому, що в 1808 році він 23 рази був запрошений на імператорський обід, а в наступному році аж 77 разів [9, с. 141–142].

У міру зближення з імператором, коло діяльності Сперанського все більше розширювався. 1809 рік приніс йому чин таємного радника, членство в головному правлінні училищ, пост канцлера університету в місті Обу (шведська назва фінського м. Турку) та посаду керівника комісії з розгляду фінляндських справ (з 20 липня 1810 року – просто комісією фінляндських справ). При цьому за ним зберігалися колишні посади: статс-секретаря імператора, товариша міністра юстиції та члена комісії зі складання законів.

Доленосним в його житті виявився конституційний проект «Введення до уложення державних законів». За цей проект Сперанський поплатився місцем при дворі й тривалим відлученням від нього. Та й відносини з Олександром I, який вкотре проявив невпевненість та візантійщину, були фактично зіпсовані.

Передусім проект передбачав поділ влади на три гілки: виконавчу, судову і законодавчу. Для реалізації функціонування законодавчої гілки Сперанський пропонував реформувати адміністративно-територіальний устрій імперії. Передбачалося поділити імперію на області та губернії. Області мали складатися з губерній, населення яких коливалося від 100 тис. до 300 тис. душ. Своєю чергою губернія мала розподілятися на округи від 2 до 5 за чисельністю, а вже округ об'єднував декілька волостей і волосних міст [7, с. 71–73].

Найнижчою ланкою законодавчої гілки влади мала стати волосна дума. Вибори до неї мали відбуватися на цензовій основі, а коло обов'язків цього органу було не надто широким. Проте саме дума обирала членів волосного правління й депутатів до окружної думи. Остання збиралася в окружному місті кожні 3 роки, обирала членів окружної ради й делегувала депутатів до губернської думи. Також окружна дума заслуховувала звіти місцевих чиновників і могла формувати власні комісії для реалізації контрольних повноважень. Кожні 3 роки збиралася і губернська дума, повноваження якої дублювалися з попередніми законодавчими органами, лише з тією різницею, що вони здійснювалися на рівні губернії. Крім того, губернська дума делегувала представників в Державну Думу. Державна Дума, за задумом Сперанського, за своїм статусом була рівною Сенату і міністерствам. Вона збиралася без спеціального скликання щорічно у вересні. Керувати засіданнями Думи мав канцлер, а допомагати йому мав секретар Державної Думи. Вкрай важливою була ідея формування Думою законодавчих комісій, яких нараховувалося шість. Кожна комісія обирала керівника та секретаря, які затверджувалися на засіданні Думи [7, с. 73–79].

Михайло Михайлович розробив цілісну картину нового державного устрою. Але не потрібно забувати про те, що державний устрій російської імперії був безпосередньо пов'язаний із суспільною організацією. У цьому контексті вкрай важливим є його концепція наділення громадянськими правами та свободами широких верств суспільства. Реформатор прагнув наділити правами все населення імперії, але участь в політичному житті визначалася майновим цензом та приналежністю до певного стану [5, с. 30–31].

Варто сказати, що Олександр I взяв на озброєння найбільш корисні пропозиції та ідеї висловлені Сперанським. Їх втілення надало більшої гнучкості самодержавному режимові й дозволило йому протриматися довше. Пропозиції, що передбачали кардинальну перебудову системи влади, були відкинуті. Й до них ні Олександр I, ні його спадкоємці, вже не поверталися. Та й сам Михайло Сперанський, пізнавши гіркоту опали, відкинув свої реформаторські амбіції та ідеї перейшовши на охоронні позиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев Ф.М. О заслугах графа Сперанского русскому законоведению. *Труды воспитанников*. СПб. 1852. С. 9–16.
2. Коллманн Н.Ш. Россия и ее империя. 1450–1801 / Пер. с англ. П. Владимировой СПб, 2023. 962 с.
3. Корф М.А. Жизнь графа М.М. Сперанского. СПб.: Издание Императорской публичной библиотеки. Т. 1. 1861. 283 с.
4. Мельгунов С.П. Александр I. Сфинкс на троне. *Репринтное издание*. Вече. 2010. 368 с.
5. Мироненко С.В. Самодержавие и реформы: политическая борьба в России в начале XIX века. М.: Наука, 1989. 283 с.
6. Сперанский М.М. Проекты и записки. М.: Наука, 1961. 272 с.
7. Сперанский М. М. Проект уложения государственных законов. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича. 1899. 22 с.
8. Рэй М.-П. Александр I / Пер. с фр. А.Ю. Петров, А.Ю. Терещенко. М.: Росспэн, 2013. 495 с.
9. Томсинов В.А. Светило российской бюрократии. М.: Молодая гвардия, 1991. 329 с.
10. Чибиряев С.А. Великий русский реформатор. Жизнь, деятельность, политические взгляды М.М. Сперанского. М.: Молодая гвардия, 1989. 403 с.
11. Федоров В.А. М.М. Сперанский и А.А. Аракчеев. М.: Просвещение. 1989. 255 с.



УДК 94(100)“05/14“

Ірина МОТЬКО

КОЛІР У ЖИТТІ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА*(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.*

У статті розглядається значення кольору в епоху Середньовіччя і його символічний зміст у теологічному світогляді того часу. Визначається, що релігія і філософія відігравали важливу роль у формуванні кольорового символізму. Наголошується на особливому ставленні людей до кольору, як символів багатства й щастя. Зазначається, що кольори одягу відображали соціальний статус та суспільну приналежність. Визначено, що суперечки, які існували в епоху Середньовіччя про природу кольорів, розподіляли людей на «хромовілі» і «хромовобів», багато в чому обумовлювалися позицією церкви, яка регламентувала всі аспекти життя в християнському середньовічному суспільстві. Подається інформація про використання деяких основних кольорів та їхнє символічне значення в епоху Середньовіччя.

Ключові слова: колір, король Людовик Святий, професія фарбувальника, Святий Бернард, Середньовіччя, Сугерій, «хромовілі» і «хромовоби».

Постановка проблеми. Протягом тривалого періоду в уявленнях людей існувало переконання, що Середньовіччя представляє собою «темні віки» в історії. Проте ця думка потребує переосмислення. Пам'ятки середньовічного мистецтва, які ми бачимо нині, стали жертвою руйнівного впливу часу. Насправді ж Середньовіччя відзначалося пристрасстю до світла та яскравих, блискучих та сяючих фарб. У період середніх віків, не тільки мистецькі творіння були відомі своєю багатю палітрою кольорів, але також і предмети повсякденного вжитку, одяг, посуд, рукописи тощо. Проте на сьогодні не всі артефакти середньовічної культури до нас дійшли у своєму первісному, незмінному стані. Тому потрібно враховувати зазначену проблему, адже багато середньовічних скульптур і архітектурних шедеврів приховують у собі сліди нанесених один на одного шарів фарби, що свідчать про глибоке розуміння важливості кольору та його ролі в образотворчому мистецтві епохи Середньовіччя. Кольори в уявленні людей цієї епохи мали символічний зміст, і тому їм відведене важливе значення в житті людини.

Аналіз досліджень і публікацій. До середини ХХ ст. в історіографії мало уваги приділялося питанню сприйняття і значення кольорів у Середньовічному суспільстві. Першим, хто ґрунтовно підійшов до дослідження цієї теми став Мішель Пастуро, французький історик, який спеціалізується на геральдиці, сфрагістиці та нумізматиці. Він є професором середньовічної історії та експертом із західного символізму. Його книги про історичне значення кольорів здобули всесвітнє визнання. У статті використано декілька його робіт, які досліджують історію кольорів у людському житті, зокрема ті, що присвячені синьому [5], зеленому [2], червоному [3] та чорному [6]. У цих публікаціях автор з'ясовує розвиток кольорів у західноєвропейських суспільствах від найдавніших часів до сьогодення. Деякі відомості про культурні уявлення середньовічних людей, зокрема і про колір, виклав Жак Ле Гофф, який є знаменитим французьким істориком-медієвістом [1]. На колір як естетичний феномен за доби Середньовіччя звернула увагу також російська дослідниця С.М. Суздальцева [7].

Мета статті полягає в дослідженні символічного значення кольору для середньовічної людини, і розкриття її уявлень через аналіз зазначеного аспекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. В епоху Середньовіччя колір отримав особливий символічний зміст, оскільки світогляд середньовіччя був, переважно, теологічним і церковна догма стала вихідним пунктом і основою мислення. Тому сприйняття кольору – це процес осмислення конкретної релігійної інформації. Філософія і релігія транспонувалися в колірному символізмі середньовічної естетики оскільки, як зазначає С.М. Суздальцева, «в контексті середньовічної культури філософія і релігія мають багато спільного, вони виявляються доповненням одне одного, і є взаємно необхідним» [7, с. 163].

Людина епохи Середньовіччя виявляла надзвичайну пристрассть до насиченого спектру кольорів, який асоціювався для неї із символами багатства, щастя та радості. Проте сприйняття кольору в цьому часі помітно відрізнялося від сучасного погляду на нього. У Середньовіччі люди переживали своє життя серед яскравих барв. Як вказує М. Пастуро, навіть для представників найскромніших верств населення докільля ніколи не виглядало безколірно та не забарвлено [4, с. 132].

Принада в той час віддавалася яскравим і насиченим відтінкам, які спалахували своєю живучістю, щастям та радістю. Не було різниці між одягом багатих і бідних у тому плані, що вони одягалися в аналогічні кольори. Однак розбіжність полягала в тому, що одяг багатих фарбувався в стійкіші та насичені кольори. Одяг заможних розмальовувався витонченими дорогими фарбами, які не вигорали на сонці й не втрачали насиченість відтінку навіть після багаторазових прань та літ, у той час як менш забезпечені прошарки населення обмежувалися тканинами, обробленими недорогими рослинними пігментами. Ці



останні швидко вигорали, бліднули й набували відтінку сірого тону. Наприклад, король Людовік Святий, який жив у XIII ст., вважав за краще одягатися в одяг синього кольору, який був найпоширенішим кольором одягу простих людей. У синій колір одяг нижчих верств населення фарбувався за допомогою вайди – дикої рослини, яка у величезній кількості зростала всюди. Тканини, пофарбовані барвником із дешевої сировини, швидко втрачали початковий відтінок, тьмяніли і, звичайно ж, сильно відрізнялися від яскравого, насиченого, істинно королівського синього кольору одягу монарха. Тому, з погляду середньовічної людини, ці два сині кольори являли собою два абсолютно різні кольори. Однак не можна говорити, що одяг простих людей був абсолютно безбарвним.

Прагнення до барв, на думку деяких істориків-медієвістів й, зокрема, Жак Ле Гоффа, пояснюється тим, що люди епохи Середньовіччя боялися темряви, пітьми, а світло вважалось для них порятунком [1, с. 407].

Упродовж усієї середньовічної епохи християнське суспільство поділялося на так званих «хромофілів» – любителів кольору і «хромофобів» – ненависників кольору, і точилися суперечки про природу кольору. Більшість священнослужителів були хромофілами. Любов'ю до кольору глибоко пройняті Каролінгська (VIII–X ст.), Отгонівська (X–XI ст.) та Романська епохи (XI–XII ст.) і найвідомішим священнослужителем-хромофілом є Сугерій, настоятель абатства Сен-Дені [4, с. 131].

Перші ворожі реакції виникають наприкінці XI – початку XII ст. Вони пов'язувалися з потужним рухом, що закликав повернутися до цінностей та звичаїв раннього християнства, рухом, який торкнувся головно чернецтва, а також вплинув і на біле духовенство. Почалися дискусії про розкіш, зображення та колір. Тут треба, зазвичай, згадати роль такої особистості, як Святий Бернард – знаменитий іконоборець, який був також відчайдушним «кольороборцем» [4, с. 131].

У трактаті «De coloribus», який був написаний у II або III ст. до н. е., і який помилково приписували Аристотелю, міститься «аристотелівська» шкала кольорів: білий, жовтий, червоний, зелений, синій, фіолетовий, чорний. У період раннього Середньовіччя трактат часто вивчали студенти. Ця шкала залишилась базовою до XVII століття [2, с. 29].

Щодо синього кольору, то в символіці і в уявленнях раннього західноєвропейського Середньовіччя він є малозначимим і малопrestiжним кольором, Якщо він і привертав до себе увагу, то набагато рідше й набагато менше, ніж три головні кольори, на яких, побудовано всі коди суспільного та релігійного життя: білий, чорний та червоний. Він відігравав навіть менш важливу роль, ніж зелений, колір рослинності, колір долі та надії, який іноді ставав «посередником» між трьома основними кольорами. Якщо про синій колір і згадували в джерелах як про колір неба, то дуже рідко, адже в багатьох авторів небо частіше описувалося як біле, червоне чи золотисте, а не синє. Але цей колір усе ж таки присутній у повсякденному житті, наприклад, у тканинах та одязі епохи Меровінгів [5, с. 21].

Починаючи з 1140-х років, середньовічний одяг підпадав під вплив моди та смаків, які зачіпали й колір. Знаменною подією в цій царині став майже «революційний» переворот усієї попередньої багатокілової традиції – триумф синіх відтінків в одязі всіх верств суспільства. Ця «синя революція» почалася у Франції в 1140-х роках, набрала обертів у другій половині XII ст., а наступного століття перемогла всюди, включно з країнами Священної Римської імперії. Синій колір, який мало що означав для античних суспільств, які не дуже любили римляни (для них це був варварський колір), у ранньому Середньовіччі більш-менш залишався в тіні. І ось з 1140-х років він несподівано вторгався у всі форми художньої творчості, ставав кольором Христа та Діви Марії, потім кольором королів та князів, а з кінця XII ст. навіть починав складати конкуренцію червоному кольору в багатьох сферах суспільного життя, і став улюбленим кольором європейців, а також асоціювався з кольором французької монархії [4, с. 127].

Куртуазна література XI–XIV ст. зробила зелений колір символом не тільки рослинного світу, але також юності та кохання, а лицарство відводило йому особливе місце в описі мандрівок та турнірів [2, с. 33]. Однак юність асоціювалася із зеленим не тільки, коли мова заходила про кохання. Багато про що тут може розповісти одяг: знатні юнаки, які виховувалися при дворі володаря, часто одягалися в зелене, а дівчата на виданні заміж носили зелену сукню або, що бувало частіше, якийсь предмет одягу цього кольору (головний убір, бант, пояс або капюшон) [2, с. 47].

У Середньовіччі червоний колір був кольором вроди, блиску та слави, а також любові в різних її проявах. У текстах і на зображеннях цей колір асоціювався і з любов'ю Христа до людства, і з ніжною прихильністю, що поєднувало подружжя, і з тілесним зв'язком двох коханців, і навіть із розпустою [3, с. 55].

Червоний колір також вважався кольором влади – влади феодалів, королів чи його намісників. У текстах і зображеннях доби Середньовіччя, починаючи з Каролінгської епохи, імператор був одягненим у червоне частіше, ніж папа. Червоний колір – це колір провини і покарання [3, с. 46].

Існував також «поганій» червоний – колір пекельного полум'я та обличчя сатани. Якщо до XII ст. тіло й голова князя темряви на зображеннях могли бути зазвичай темних кольорів, то після цього часу він усе частіше зображувався із червоним волоссям і червоним обличчям. У широкому значенні, усі істоти із червоною головою або волоссям вважалися тією чи іншою мірою диявольськими, а всі, хто символізував себе за допомогою червоного кольору, тією чи іншою мірою мали відношення до пекла. Як, наприклад,



численні яскраво-червоні лицарі з артурівських романів XII–XIII століть, тобто лицарі в червоному одязі, у червоних обладунках і із червоними гербами, які встають на шляху героя, щоб кинути йому виклик або вбити – вони завжди рухаються поганими намірами й готові до кровопролиття. Багато в чому цей «поганий» червоний колір якраз і був у середньовічному сприйнятті кольором рудого апостола-зрадника Іуди, через зраду якого пролилася кров Христової [4, с. 180].

В епоху раннього Середньовіччя чорний колір у сприйнятті людей міг бути й «поганим», і «добрим». З одного боку, чорний колір асоціювався зі смиренністю, помірністю, з високим саном або з внутрішнім достоїнством а, з іншого боку, він нагадував про потойбічний світ і вічну темряву, про часи скорботи й покаєння, про гріхи й сили Зла. Епоха феодалізму в Європі – час, коли чорний став однозначно «поганим». Трактати теологів та моралістів, богослужбові правила та ритуали поховання, образотворче мистецтво та іконографія, закони лицарства та ранні геральдичні коди – усе сприяло тому, щоб чорний перетворився на жахливий, смертоносний колір. Щодо одягу, то тепер одні лише ченці-бенедиктинці з гордістю носили свої чорні рясни як знак колишньої слави кольору, що став відразливим, зневаженим чи ненависним. Але бенедиктинці – виняток, що підтверджувало правило. Всюди і в усьому чорний колір уже сприймався як частина палітри Диявола. Із цього часу й на довгі віки він стане пекельним кольором. Чорний – не лише колір ночі та темряви, земних надр та підземного світу, але ще й колір смерті [6, с. 25].

У Західній Європі наприкінці XIV–XV ст. чорний колір входив у моду. Це явище зароджується в Італії після Великої Чуми – в 1350–1380 роках, потім кілька десятиліть воно захоплює весь Захід. У XV ст. в колах знаті чорний стає не просто популярним кольором, а справжньою «величиною», новим полюсом колірної шкали, адже сам колір став насиченим та яскравим [4, с. 146].

Середньовічні моралісти та фахівці з геральдики любили складати таблиці відповідностей між кольорами та віковими групами. Відтак раннє дитинство символізував білий колір, юність – зелений, вік розквіту сил – червоний, зрілість – синій, старість – сірий, а дряхлість – чорний [2, с. 47].

У середні віки професія фарбувальника визнавалася як реміснична галузь, що функціонувала окремо від торгівлі сукном або барвниками. Безперечно, це було вельми закрите та суворо регламентоване заняття. З XIII ст. були численні документи, що докладно описували організацію цього ремесла, процес навчання, розташування майстерень фарбувальників у містах, права й обов'язки цієї професійної групи. Крім того, ці документи містили списки припустимих і заборонених фарб [4, с. 156].

Фарбувальники, які працювали в середньовічній християнській Європі, часто стикалися з підозрами з боку оточуючих. Багато письмових і мистецьких джерел підкреслювали сумнівний і навіть нечистий характер цього ремесла, яке заборонялося клірикам і розцінювалося як непристойне для порядних громадян [4, с. 156].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, можна дійти до висновку, що в Середньовіччю колір мав глибоке символічне значення, переплетене з теологічними та релігійними віруваннями. Багата палітра кольорів асоціювалася із символами багатства, щастя та радості, передаючи пристрасті людей тієї епохи. Незважаючи на різницю в яскравості і стійкості кольорів, використовуваних багатими й бідними в повсякденному житті, зокрема одязі, яскраві та насичені відтінки були поширені в суспільстві, тому Середньовіччя не було в цьому аспекті «темними віками». Для середньовічних людей барвистий світ символізував світло та спасіння, протидіючи їхньому страху перед темрявою. Суспільство розділилося на «хромофілів», любителів кольору, і «хромофобів», ненависників кольорів. Основними кольорами в Середньовіччі були: білий, жовтий, червоний, зелений, синій, фіолетовий, чорний. Різні вікові групи були пов'язані з певними кольорами, що відображало зміну сприйняття кольору протягом життя людини. Професія фарбувальника, хоч і була важливою в середньовічному суспільстві, але вважалася сумнівною та нечистою, обмеженою для певних груп і часто критикувалася. Значення та символіка кольорів у середні віки розкривають складну взаємодію культурних, соціальних та історичних факторів, які сформували сприйняття кольору в цю епоху.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жак Ле Гофф. Цивілізація середньовічного Запада. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 560 с.
2. Пастуро М. Зелений. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2018. 163 с.
3. Пастуро М. Красный. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2019. 173 с.
4. Пастуро М. Символическая история европейского средневековья. Санкт-Петербург: Alexandria, 2012. 448 с.
5. Пастуро М. Синий. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 155 с.
6. Пастуро М. Черный. История цвета. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 184 с.
7. Суздальцева С.Н. Цвет как эстетический феномен в эпоху средневековья. Омский научный вестник. 2007. № 3. С. 163–165.



УДК 94 (100)“04/09“

Карина ПАНОВА

СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ В ЕПОХУ МЕРОВІНГІВ, КАРОЛІНГІВ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.*

У статті обґрунтовуються сімейно-шлюбні відносини в епоху Меровінгів і Каролінгів у V–X ст., особливості укладення шлюбу, умов розлучення, ролі жінки в сім'ї.

Ключові слова: *Середньовіччя, сім'я, шлюб, становище жінки, конкубінат.*

Постановка проблеми. Епоха Середньовіччя не пішла в минуле безслідно. Вона впливає на сферу повсякденного життя людини й, зокрема, на сімейно-шлюбні відносини. Культура, марновірства, світосприйняття, які формувалися церквою, світською владою, народними традиціями щодо соціальної структури країн Європейського Середньовіччя, були важливим елементом у формуванні сучасних уявлень про сім'ю, шлюб.

Аналіз досліджень і публікацій. Головними джерелами для дослідження питання сімейно-шлюбних відносин у країнах Західної Європи в епоху Меровінгів і Каролінгів стали: «Історія франків», створена турським єпископом Григорієм (VI ст.) [8], «Салічна правда» – збірник записів звичаєвого права салічних франків, який записаний у роки правління франкського короля Хлодвіга між 507 і 511 роками [6]. Серед доробків істориків, які вивчали питання сім'ї, шлюбу в середньовічну епоху, нами використані праці С. Олешко, О. Білої [5], підручник з історії повсякденності О.М. Марченка [4]. Серед іноземних авторів заслуговують уваги праці А.М. Веселовського [1], французьких дослідників Ф. Гіс та Дж. Гіс [2], Ж. ле Гоффа, Н. Трюон [3] та ін.

Метою статті є розкриття особливостей сімейно-шлюбних відносин в епоху Меровінгів та Каролінгів, з'ясування становища жінки в V–X ст. у Західній Європі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ранньосередньовічний період жінка і далі асоціювалася з розпущеною та злом і її соціальна роль зводилася до виконання дитородної функції. Якщо за Августином жінка рівною мірою із чоловіком могла розраховувати на порятунок, за умови, що вона зможе перебороти свою гріховну, тілесну природу, то християнські мислителі раннього Середньовіччя вважали підлегле становище жінки природним і абсолютно нездоланим. Наприклад, Людовік IX у трактаті «Повчання для дочки» зазначав, що жінка має вміти терпіти, допомагати нещасним, виконувати волю чоловіка й батьків [5, с. 144]. Духовники постійно застерігали про постійну небезпеку, що виходила від жінок, про можливість бути спокушеними ними. У кожній жінці вбачалися риси спокусниці Єви. Наприклад, Іоанн Скотт Ерігена у творі «Про розподіл природи» поділяв статі на дві частини: розум (дух) – це уособлював чоловік (Адам), і почуття – відповідно жінка (Єва) [5, с. 144].

Джерелом про сім'ю, шлюб, статус жінки в ранній середньовічний період є правди германських франків, зокрема, «Салічна правда» [6], збірник записів звичаєвого права салічних франків, а також пам'ятка епохи Меровінгів «Історія франків», створену турським єпископом Григорієм (VI ст.) [8]. Так, у ній показані приклади кровної помсти у франків між родинами за зраду жінки, зловживання клірика з Ле-Ману своїм становищем через зв'язок із коханкою (за безчестя родичі дівчини її спалили, а клірика змусили заплатити викуп), зображені сімейні конфлікти між родичами, спадкоємцями в умовах панування сімейної полігамії та конкубінату. Наприклад, за розповіддю Григорія, правитель франків Хлодвіг забезпечив собі володарювання в королівстві, вбивши братів, племінників конфіскував їхні землі й багатства [8, с. 102].

На відміну від римської патрілінійної системи спорідненості в середні віка до 1000 року побутувала білатеральна система, за якою походження прослідковувалося як по батьківській, так і по материнській лініях. Соціальний статус сім'ї рівною мірою залежав від статусу обох сторін і вергельд (плата убивцею родичам убитого за відмову від кровної помсти) виплачувався родичами за двома лініями. За білатеральною системою брати й сестри підтримували стосунки між собою. За Г. Турським, король Хільдеберт I відправився в Іспанію, щоб звільнити свою сестру Хлотхільду (католичку) від її чоловіка Амаларіха (аріанина), який погано з нею поведився [8, с. 111].

Шлюбні союзи відігравали важливу роль у політиці франків, особливо для об'єднання варварської знаті зі старою галло-римською аристократією і жінки тут відігравали помітну роль. Наприклад, жінки в VI ст. успадковували кошти, рухомі речі поряд із чоловіками за виключенням землі. За германськими суддебниками поділ землі відбувався порівну між синами, за їхньої відсутності – між дочками, або між близькими родичами чоловічої статі, а дочки були наступними в черзі. За Г. Турським, у франків панували сімейні розбрати й конфлікти через успадкування землі.

У раннє середньовіччя церква боролася проти інцесту, полігамії в шлюбі, за дотримання екзогамії, проти розлучень. Наприклад, третій Паризький синод (557 р.) постановив про заборону шлюбу з вдовою



брата, дяді, з тещею, із сестрою власної дружини, з невісткою, з тіткою [2, с. 64]. Але практика показувала, що такі шлюби були вигідні. Наприклад, один із франкських королів, Хлотарь I, одружився з вдовою свого брата, а пізніше на її сестрі, король візиготів Леовігільд одружився з вдовою брата. У 596 р. Хільдеберт II включив у свій суддебник статтю, що передбачала смертну кару для особи, яка одружиться з вдовою свого батька, сестрі своєї дружини, для вдови, яка вийде заміж за брата померлого чоловіка [2, с. 64]. Римське право забороняло шлюб між родичами до четвертого покоління, але дозволяло шлюб між двоюрідними братами й сестрами. Спочатку церква погоджувалася із цією практикою, але собор в Агде в 506 р. заборонив такі шлюби й навіть між троюрідними братами й сестрами [2, с. 65].

Успіхи церкви в боротьбі проти полігамії та конкубінату були незначні. Королі і знать в VI–VII ст. мали наложниць, декілька дружин, вільно розлучалися. Наприклад, коли у віці 15 років Хільдеберт II одружився, у нього вже була наложниця і син від неї; Хлотарь I мав дві, чи, навіть, чотири дружини, його син Хариберт розлучився з дружиною і одружився із сестрами із її свити; Дагоберт I розлучився з дружиною і одружився одночасно на трьох жінках при кількох наложницях, у Піпіна Герістальського, мажордома Франкської держави, крім офіційної дружини Плектруди, була й конкубіна [7, с. 192].

Церква також переймалася згодою на шлюб не тільки батьків і родичів, але й молодят. За Лангобардською Правдою VII ст., батько чи брат дівчини могли обирати їй нареченого без її згоди. Однак, уже в V ст. «Канони» Св. Патрика хоча й визнавали, що дівчина мала робити те, що бажає її батько, оскільки чоловік – глава жінки, але все ж він мав питати згоду дівчини [2, с. 66]. Без згоди батьків шлюб вважався недійсним, інакше на чоловіка, який узяв дівчину без згоди її батьків, накладався великий штраф. Другий Орлеанський синод (541 р.) наголосив, що ніхто не може одружитися на дівчині всупереч волі її батьків під страхом відлучення від церкви [2, с. 67].

Щоб обійти згоду батьків можна було викрасти наречену. Не всі германські суддебники допускали шлюб у такому випадку, навіть, коли жінка погоджувалася на нього (в одних – встановлювався штраф, в інших – такий союз молодих визнавався недійсним). Церковний синод 557 р. передбачав відлучати викрадача від церкви, у випадку насильного уводу дівчини без згоди батьків. У 596 р. король Хільдеберт встановив смертну кару за викрадення силою, а якщо жінка була згодна на шлюб, то – за незгоди батьків – винувата пара засуджувалася до вигнання або смерті [2, с. 67].

Процедура укладення шлюбу складалася з трьох частин: заручин, угоди про умови шлюбу, весільної церемонії. За описом Г. Турського, церемонія заручин закінчувалася даруванням молодим молодій обручки, пару черевиків, поцілунку, а сім'ї нареченій він давав пам'ятний подарунок, свого роду викуп за дівчину. Заручини могли бути розірвані лише за згодою обох сторін, якщо ініціатива йшла від жінки, то штраф був для неї більшим.

В VI–VII ст. відбулися зміни в економічній основі германського шлюбу. Якщо раніше викуп за наречену йшов цілком її сім'ї, то тепер дар йшов нареченій, який збільшувався шляхом так званого «ранкового дару», який надавався нареченим нареченій на наступний день після шлюбної ночі, як знак цнотливості молодої і сексуальної спроможності молодого. Ці дарунки, як правило, були в грошовій формі, але із часом являли собою і земельні наділи, що ставали економічним підґрунтям молодій сім'ї. Наприклад, правда ріпуарських франків (у період правління Дагоберта I (629-639) встановлював розмір вранішнього дару в 50 солідів, або вартість 25 волів [2, с. 68].

Отже, у цей період шлюб не вважався результатом взаємної згоди, як у римлян, не купівлею нареченої, як у давніх германців, а розглядався як здійснення подружніх відносин із виплатою нареченій. Вклад останньої в нову сім'ю виражався не в землі, не в коштах, а посагу (у бідняків – це постіль, хатнє начиння, у знаті – коштовності, одяг, меблі). Церковне вчення про нерозривність шлюбу суперечило римському праву та германським звичаям. Наприклад, за германським законодавством чоловік міг розлучитися з дружиною у випадках: безпліддя, зради (чоловік міг убити дружину та її коханця), імпотенції. Якщо чоловік був згоден відмовитися від контролю над власністю дружини і виплачував їй компенсацію, то обґрунтувань розлучення взагалі не вимагалось, тобто для германців на першому місці була не моральна сторона, а захист інтересів сім'ї та розподіл власності. Жінка не могла ініціювати розлучення, навіть за зради чоловіка.

Церква цікавилася насамперед моральними аспектами сім'ї. Наприклад, собор в Агде (506 р.) постановив, що чоловік не може відмовитися від дружини, не повідомивши про це єпископа. Церковні собори в VIII ст. до причин розлучень додали ще: проказу, змову з метою вбивства одного з подружжя, вступ чоловіка чи дружини до чернечого ордену, якщо один із подружжя піде в рабство. Але церква рекомендувала подружжю все ж таки бути терпимими один до одного й не розлучатися. Якщо ж розлучення ставало неминучим, на людей накладалися покарання: пости по середах і п'ятницях, три 40-денних постів протягом року за другий шлюб, такий же пост упродовж семи років – за третій шлюб. Вдівець мав дотримуватися посту протягом місяця, вдова – рік [2, с. 70-71].

Щодо шлюбу священників, то згідно з поглядами апостола Павла, уже з III ст. їм не рекомендувалося мати сім'ю, хоча це не заважало приймати посвячення в єпископи багатьом уже одруженим чоловікам насамперед знатті, які займали високі посади у світській адміністрації. На Нікейському соборі 325 р. було



вирішено не наполягати на цнотливості священнослужителів, їм тільки рекомендувалося утримуватися від сексу. Поступово celibat епископів став нормою, але нижче духовенство, яке було одружене до посвячення в сан, і далі жили сім'ями.

Влада чоловіка в ранне середньовіччя не була абсолютною над дружиною, малолітніми синами та незаміжніми дочками, як у римській сім'ї (за батьком залишалося право зрідкатися немовлят і продавати в рабство дітей). У германських суддебниках влада батька обмежувалася такими нормами: сини, які досягли повноліття, ставали незалежними від батьків; з дружинами чоловік мав радитися з важливих питань; чоловіки не могли продати власність дружини без її згоди; вдови контролювали власну спадщину й опікувалися своїми малолітніми дітьми [2, с. 73].

У германському суспільстві суворо каралися жінки за аборт. Наприклад, встановлювалася річна покута, якщо жінка зробила аборт до того, як плід виявляв життєдіяльність, трирічна, якщо після зачаття минуло понад 40 днів, і десятирічна, якщо жінка вбила дитину після народження; річний піст хлібом і водою з наступним дворічним виключенням із їжі вина та м'яса накладався на батьків за випадкове вбивство дитини під час сну. Дітей із фізичними вадами як правило продавали або вбивали [2, с. 75].

Церква всіляко регулювала інтимне життя шлюбної пари, слідкувала за мораллю подружжя. Засуджувалася зоофілія, содомія, оральний секс, кровозмішення, розлучення, зрада, лесбійство, мастурбація, усі сексуальні пози, окрім пози лицем до лица, причому для кліриків покарання було суворішим, ніж для мирян, і для мирян-чоловіків більш суворим, ніж для хлопчиків. Церква рекомендувала утримуватися від сексу протягом трьох днів до неділі, під час постів (особливо, на Великдень і Різдво) і святкових днів (разом 120 днів). Заборонялося чоловіку торкатися жінки, коли вона годувала дитину, аж до припинення годування. Тому церква негативно ставилася до жінок, які віддавали маля годувальницям, вбачаючи в цьому хіть. Задоволення від фізичної близькості не засуджувалося, а тільки в тому випадку, якщо воно ставало самоціллю. Водночас партнери мали задовольняти сексуальні потреби один одного як засіб проти хтивості, але це рішення мало бути спільним.

Вважалася, що жінка через статевий акт могла заразити чоловіка проказою, венеричними захворюваннями. Заборонялися аборти, протизаплідні засоби, була заборона на наготу, статеві контакти під час менструації (такі діти народжувалися рудоволосими, як ознака сатани, могли захворіти на віспу, кір), до й після пологів. Жінка вважалася єдиним відповідачем за аборт, дітовбивство й застосування протизаплідних засобів. Повторні шлюби вдов не заохочувалися. Отже, метою шлюбу проголошувалося народження дітей, тільки через шлюб можна було досягти успіху за умови чистоти подружжя і ідеалом вважався духовний союз подружжя.

В епоху Каролінгів VIII–IX ст. церква досягла значних успіхів у боротьбі з полігамією та інцестом. Було розширене визначення спорідненості при забороні шлюбів (між двоюрідними братами та сестрами), яке включило й «духовних родичів», тобто хрещених батьків та хрещеників. На думку англійського антрополога Дж. Гуді, насадження церквою екзогамії, боротьба проти полігамії, конкубінату, розлучення та повторного шлюбу було намаганням обмежити можливості аристократії плодити спадкоємців для того, щоб її земельні володіння легше потрапляли в руки церкви як посмертний дар. Американський медієвіст Девід Херліхі такі обмеження церкви трактував бажанням перешкодити знатним чоловікам утримувати велику кількість жінок, оскільки бідні часто залишалися без другої половини [2, с. 96].

Король Піпін III Короткий (751–768) підтримав папу Боніфація і заборонив спорідненість для шлюбу до сьомого покоління, що було закріплено у франкському праві. Також було закріплено правило, яке діяло декілька століть, що, якщо чоловік мав статевий зв'язок із жінкою, то він не мав права одружуватися з її родичами, такий шлюб вважався недійсним [2, с. 98]. На практиці всі ці обмеження діяли, щоб припинити явні ендогамні шлюби, або, коли королі хотіли розірвати небажаний для них шлюб.

В епоху Каролінгів королі мали вже одну дружину, хоча й дозволяли собі мати також конкубін. Наприклад, Карл Великий (768–814), Людовик Благочестивий (814–840) мали одну або декілька конкубін і позашлюбних дітей, і, не зважаючи на це, хроністи називали їх «благочестивими» та «праведними мужами». Молодь знаті до шлюбу зазвичай розважалася з однією-двома наложницями, перш ніж одружитися. У маєтках магнатів були так звані «голубники» – будинки служниць для сексуальних утіх [3, с. 50].

Отже, моногамія протягом століть залишалася недосяжним ідеалом. Церковний собор у Толедо 400 року дозволив конкубінат, розглядаючи його як постійний позашлюбний союз або як неоформлений шлюб. Він був поширений, у результаті чого з'явилася велика кількість позашлюбних дітей. Серед знаті побічні сини, бастарди визнавалися сім'ями, їхнє положення не вважалася ганебним. Конкубінатом активно користувалося духовенство, якому було заборонено офіційний шлюб. Остаточо конкубінат був заборонений на Трентському соборі (1563 рік) [4, с. 39].

Щодо розлучень, то церква дотримувалася попередніх обставин, але опиралася розлученню за взаємною згодою, яке було досить поширене. Єдиною підставою розірвання шлюбу була його незаконність, тобто, що він і не відбувся. Навіть більше, Карл Великий у 780–790-і роки під тиском єпископів видав низку законів, що забороняли розлучення за будь-якої причини. Він сам подавав приклад, мав три дружини і зберігав їм вірність,



поки вони не вмирили, щоправда, його старість задовольняли чотири наложниці. За його сина Людовика Благочестивого зрада вже не вважалася достатньою обставиною для розлучення [1, с. 102].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. На відміну від римської патрилінійної системи спорідненості в середні віка до 1000 року побутувала білатеральна система, за якою походження прослідковувалося як по батьківській, так і по материнській лініях. Соціальний статус сім'ї рівною мірою залежав від статусу обох сторін. Вибір подружжя визначався майновими, політичними амбіціями, що характерно для правлячої верхівки. Укладення шлюбу мало служити добробуту і тому право приймати рішення належало главі сім'ї: батьку, старшому родичу або ж сеньйору, котрий опікав своїх васалів (його дружину, дітей у разі загибелі останнього). Процедура укладення шлюбу складалася з трьох частин: заручин, угоди про умови шлюбу, весільної церемонії. За наречену молодий сплачував викуп і так званий «франковий дар», що надавався на наступний день після шлюбної ночі, як знак цнотливості молодої та сексуальної спроможності молодого.

Законний шлюб у період Каролінгів визначався чотирма умовами: молодожони мали бути рівні, вільні й дати взаємну згоду на шлюб; жінку повинен видавати заміж її батько з певним посагом; весілля мало пройти публічно; шлюб мав бути підтверджений виконанням статевого акту. Церемонія заручин та весільне благословення вважалися другорядними соціальними та правовими аспектами шлюбу. Щодо неофіційних шлюбів, то в їх оформленні церква не брала участь. Арбітром та гарантом подібних шлюбів у знаті була, ймовірно, місцева аристократія, у простого люду – сусіди, родичі, сеньйор. Нерозривність шлюбу обумовлювалися: таємністю; містичним актом, схожим на союз Христа й церкви; взаємною згодою; сексуальним єднанням. Поступово уявлення про шлюб відходило від розуміння його як договірною акту, що утворював сімейний союз, до особистісного й сексуального індивідуального союзу, що ґрунтувався на взаємній згоді молодих, почуттях. Хоча політичні й майнові причини укладання шлюбу (влада, земля, гроші) не втратили свого значення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веселовский А.Н. Женщина и старинные теории любви. Из истории развития личности. Санкт-Петербург: Тип. А.С. Суворина, 1912. 96 с.
2. Гис Ф., Гис Дж. Брак и семья в Средние века / пер. с англ. Москва: (РОССПЭН), 2002. 384 с.
3. Гофф ле Ж., Трюон Н. История тела в средние века. Перевод: Е. Лебедева. Москва: Текст, 2008. 189 с.
4. Марченко О.М. Повсякденне життя народів Європи в епоху Середньовіччя та Нового часу. Курс лекцій для студ. вищих навчальних закладів: Навч. посібник. Кропивницький: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2017. 340 с.
5. Олешко С., Біла О. Історичний ракурс уявлень про жінку в різні епохи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Гендерні дослідження. 2016. Вип. 2. С. 141–147.
6. Салічна правда // Історія західноєвропейського Середньовіччя. Хрестоматія. Упор. М.О. Рудь: Навч. пос. Київ: Либідь, 2005. С.41–75.
7. Средневековая Европа глазами современников и историков. Книга для чтения. Часть I. Рождение и становление средневековой Европы. V–IX вв. / отв. ред. А.Л. Ястребицкая. Москва: Интерпракс, 1995. 224 с.
8. Турський Г. Історія франків // Історія західноєвропейського Середньовіччя. Хрестоматія. Упор. М.О. Рудь: Навч. пос. Київ: Либідь, 2005. С.89–164.

УДК 94 (093) «1850/1937»

Людмила ПРОКОПЕНКО

ТОМАШ ГАРРІГ МАСАРИК: ПОРТРЕТ НА ТЛІ ЕПОХИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.

У статті висвітлено основні етапи життя та напрями діяльності Томаша Масарика – ученого, філософа-гуманіста, державного і політичного діяча, одного з найвпливовіших європейських політиків-демократів першої половини ХХ століття.

Ключові слова: Томаш Гарріг Масарик, Шарлотта Гарріг, реалізм, Чехословаччина, президент.

Феномен Масарика полягає, мабуть, насамперед у тому, що йому самому вдалося сформуватися та залишитися внутрішньо абсолютно вільною людиною всупереч суспільно-політичним процесам того часу.

Томаш Гарріг Масарик – людина, яка стояла у витоків створення однієї із найрозвинутіших у міжвоєнній Європі систем ліберальної демократії. Людина, яка допомагала робити перші кроки на шляху українців за право, поряд з іншими європейськими народами, на державну незалежність і національну соборність Української державності. Людина, яка для багатьох із нас сьогодні є досить далекою історичною постаттю.

Образ Томаша Гарріга Масарика розбурхував пристрасті, ним захоплювалися і ненавиділи, в епоху комунізму на його ім'я наклали табу. Зникали його книги, бюсти, ім'я Масарика – на багато років було викреслене із суспільного життя. Його постать, не без підстав, прославляли. Томаш Масарик із «зрадника»



перетворився на «батька нації» та «президента визволителя». Втім одна річ не змінилася з роками – про Масарика не перестають говорити.

Він походив з бідної селянської родини. Народився 7 березня 1850 року в м. Годонін, Моравія, Австро-Угорщин (тепер – місто в Чехії, на південному-сході Моравії). Його батько Йозеф Масарик, за походження словак із Копчан, був візником на цесарському господарстві. Мати – Терезія Масарик, з роду Кропачкових, із Густотечі на Мораві, була ганачкою, поніменою чешкою.

Йозеф Масарик, був словаком з угорської частини Австро-Угорщини, колишній кріпак, наймит, не мав ні шматка землі, ні власного даху над головою. Йозеф не ходив до школи і майже не вмів читати. Втім він мав гордий, сильний характер та не боявся висловлювати власну думку своїм господарям. Дослідники життя Масарика описують його батька як людину високої чесності, але з тяжкою долею [1].

У родині Масариків головувала жінка, а чоловік корився. Тож визначальний вплив на формування Томаша Гарріга Масарика як особистості мала мати – Тереза Кропачкова.

Коли малому Томашеві не було ще й року, батьки мусили переїхати з Годоніна до Мутеніц, де в 1852 році народився їх другий син Мартин, а 1854 року – третій син Людвік [2, с. 5].

У 1856 році Томаш пішов до школи, але того ж року батька послали на будівництво в Чейковіце, в 1858 році до Чейч, де родина прожила лише рік, а потім знову повернулася до Чейковіц, де мешкали до 1862 року. За цей час Томаш закінчив початкову школу.

Мандрівне життя батьків дало малому Томашеві багато вражень, навчило його призвичаюватися до нової місцевості, нових людей, нових умов життя. Край в якому Масарикові довелося прожити дитячі роки, вплинув на широту й реалізм його поглядів [3, с. 12].

У 1861 році Томаш закінчив початкову школу з відзнакою і вчителі порадили батькам віддати сина до середньої школи, щоб згодом мав змогу вступити до вчительської семінарії. Батьки віддали його в німецьке реальне училище в Густопечі. Там він провчився два класи і повернувся до батьків. Молодших за 16 років дітей до учительської семінарії не приймали. Слід було зачекати ще два роки. Вдома він займався музикою й допомагав місцевому вчителю. Але за цей час батьки змінили свої наміри й відправили сина до Відня вчитися на слюсаря [4, с. 28].

Курс науки у Відні тривав чотири роки. Розвиненому та на свої роки дуже серйозному хлопчикові зовсім не до смаку було виконувати обов'язки учня тих часів, а саме: допомагати жінці майстра в хатнім господарстві, спати в одному ліжку з іншими учнями, й замість вчитися ремесла – стояти біля міха, або нарешті – механічно відливати підківки до чобіт. Однак все це Томаш терпляче зносив, а вночі, коли його товариші спали, перечитував свої улюблені книжки, що привіз із дому [2, с. 11].

Згодом батьки віддали Томаша на науку до коваля – майстра Бенеша. Саме цей досвід навчив його поважати важку працю простих людей. Надалі цей досвід проявиться в його постійній старанності й наполегливій праці.

Пізніше Масарик став учительським практикантом в Чейковіцах. Але вирішальну роль в житті Масарика відіграв сільський священник Франц Сатора, старший за Томаша на тридцять років. Попри різницю у віці, вони заприятелювали. Священник давав йому читати книжки, навчав латини і зрештою переконав його батьків, що Томаш мусить учитися далі. За допомогою Сатори Масарик екстерном склав іспити за перший клас гімназії й в 1865 році, п'ятнадцятирічним хлопцем вступив до другого класу німецької гімназії у місті Брно.

У гімназії Томаш учився на «відмінно» і був звільнений від платні за навчання. Але батьки не прислали йому ані шеляга, тому з першого ж місяця перебування у Брно він змушений був заробляти собі на квартиру та харчування. Він давав приватні уроки панським дітям, зокрема сину поліцмейстера Антона Ле Моньє. Поліцмейстер визнав вплив юного репетитора, тільки на чотири роки старшого за вихованця, на свого ледачого і розбещеного сина настільки позитивним, що запросив гімназиста-третьокласника на посаду домашнього вчителя у свою родину, без відриву від навчання. Відтак уже через два роки у Брно Томаш утримував не лише себе, а й молодшого брата, якого він теж «втягнув» до гімназії із села [5, с. 14].

Ле Моньє був дуже впливовою та шанованою людиною, саме завдяки його піклуванню хлопець потрапив у вищі кола і перед ним відкрився інший світ [6, с. 21].

Масарик був «відмінником», але оцінки для нього не мали значення. Його не влаштовувала система навчання яка, на його погляд, була жорсткою і в цілому його не вдовольняла потреб того часу. Тому він активно займався самоосвітою. Це був типовий самоук. Найбільшою пристрастю були – книжки, він вивчав іноземні мови, щоб читати своїх улюблених авторів в оригіналі. За все своє життя вивчив дев'ять мов. Саме Масарикові належить відомий вислів: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти особистість» [6, с. 24].

Гімназію в м. Брно Масарик так і не закінчив. Ле Моньє, який з Брно пішов на підвищення до Відня, допоміг Масарикові вступити до столичної гімназії, яку той закінчив у 1872 році двадцятирічним юнаком [5, с. 15].

У 1872 році Томаш вступив на історико-філологічний факультет Віденського університету. У першому семестрі Масарик пильно студіював класичну філософію і настільки добре володів грецькою та латиною, що



усіх класиків і авторів середньовіччя читав в оригіналах. Також вивчав санскрит, захоплювався новою європейською літературою [2, с. 32].

У 1873 році, розчарувавшись у класичній філології, що не давала змоги охопити життя в широкому розумінні цього слова, Масарик заходився пильно студіювати філософію. Найбільше припав йому до серця Платон прихильником якого Масарик залишився на все життя. Згодом він присвятив давньогрецькому філософу своє дисертаційне дослідження «Das Wesen der Seele bei Plato» («Природа душі Платона»).

У 1876 році вступив на навчання до одного з найкращих на той час університетів світу – в місті Лейпциг. Навчання в Лейпцигу принесло Масарикові не лише підвищення академічної кваліфікації, а й головну зустріч його життя. Мова іде про зустріч з майбутньою дружиною. Шарлотта Гарріг була жінкою неймовірних якостей, яка змогла зачарувати Томаша Масарика з першого погляду [6, с. 42].

Шарлотта Гарріг не була типовою жінкою XIX століття. Вона походила із заможної американської родини. 10 березня 1878 року пара обвінчалась у костелі в Брукліні. У свідоктві про шлюб Масарик у знак поваги до своєї дружини підписався подвійним прізвиськом, і саме під цим ім'ям він увійшов в історію як перший президент Чехословаччини та засновник держави – Томаш Гарріг Масарик [7].

3 травня 1879 року в родині Масариків народилася донька Аліція. Хоч тоді в Масариків були не дуже великі статки, але молоде подружжя жило щасливо. Сам Масарик не стидався, за американським звичаєм, варити кашку для дитинки. Щонеділі його можна було побачити з дружиною та немовлям під час прогулянки парковою зоною Відня – Пратером [3, с. 13]. 1880 року в родині Масарика народився син Герберт. Утримання родини потребувало чималих коштів. Масарик міг би отримати кафедру в Чернівецькому університеті, але виявив бажання залишитися у Відні [2, с. 57].

У Відні Масарик став неформальним главою численної чеської громади та відразу потрапив «на олівець» імперської поліції. Відтак, попри всі необхідні наукові ступені та дедалі більший науковий авторитет у Європі, він і сподіватися не міг на професорську кафедру у столичному університеті. Масарик вже збирався їхати до Чернівецького університету, коли у Празі, після тривалої та запеклої боротьби чехів з імперською адміністрацією, було дозволено відкрити Чеський університет у якому він почав викладати.

У 1886 році на світ з'явився третій син Ян, у 1890 році дочка Елеонора, а у 1891 році – наймолодша Ольга. Пологи Елеонори за збігом обставин довелося приймати батькові, але за кілька місяців дитина, на жаль, померла.

Діти були щастям та болем Томаша Масарика. Старша, Аліція, була помічницею та опорою. Коли після початку Першої світової війни Масарик змушений був переховуватися і залишити Чехію, Аліція була заарештована і декілька місяців провела у віденській в'язниці, де їй погрожували стратою за державну зраду, хоча її найбільшим злочином було те, що вона народилася дочкою Томаша Масарика. Пізніше Аліція віддано та гарно виконувала роль першої леді біля батька-президента, замінивши хвору матір. Старший, Герберт, був талановитим художником, але у 1915 році помер від тифу. Великим випробуванням для батьків була доля молодшого Яна. У 1948 році Яна Масарика, на той час міністра закордонних справ повоєнної Чехословаччини, знайшли мертвим у дворі міністерства після падіння з вікна. Що насправді сталося тоді, досі достеменно невідомо, проте існують достатньо серйозні підозри, що до цього були причетні комуністична влада та радянські спецслужби.

Дочка Ольга, зазнавши тяжкого життєвого розчарування, була обрана батьком для складної й довготривалої місії. В часи вимушеної еміграції, коли Масарик, переїжджаючи з країни в країну, шукав і долучав до свого державотворчого задуму все нових і нових союзників та симпатиків, молодша дочка стала батьковою помічницею.

Масарик перший по-справжньому поставив перед світовою науковою і політичною громадськістю «чеське питання» не в контексті збереження чеської мови і культури, а як можливість, і необхідність створення чеської держави.

«Чеське питання», як інші праці Томаша Масарика з проблемами, викликали живу дискусію не тільки щодо національного характеру, а й щодо майбутнього чеського народу в рамках монархії Габсбургів та сприяли очищенню нації від негативних стереотипів минулого. Вони стали, на думку сучасників, свого роду «Біблією чеської національної програми», «катехизисом для кожного чеха».

Водночас він активно підтримує в парламенті інші слов'янські народи, зокрема й українців Галичини. Спільна робота у Віденському парламенті та однакові цілі чехів і українців – визволитися від австро-угорського панування, не могли не відбитися на зростанні симпатій, почуттів солідарності та розуміння Масариком проблем України.

Початок Великої Війни, яка згодом увійшла в історію як Перша світова війна, застав Томаша Масарика в курортному містечку санаторного типу Бад Шандау на німецьких теренах [7].

Він зібрався їхати до Парижа й Лондона. Але через те, що в Німеччині йшла мобілізація, й потяги були зайняті під військових, то він цілий тиждень не міг виїхати й спостерігав зразковий лад під час мобілізації в Німеччині, чудове озброєння й організацію війська, за те проїжджаючи австрійські терени, побачив безлад та бідність австрійського війська, злидні та пияцтво вояків. І тоді в Масарика з'явилася думка про розвал



Австрії. Він почав обмірковувати план і методи боротьби за незалежність чеського народу та справу відбудови власної держави [2, с. 212].

10 серпня 1914 року Масарик повернувся до Праги, щоб зорієнтуватися в ситуації та продумати подальший план дій. Перебуваючи в Німеччині, Томаш спостерігав запал німецького націоналізму, але в Празі побачив цілковито протилежні настрої [5, с. 21].

17 грудня 1914 року Масарик з донькою Ольгою, скориставшись депутатським паспортом виїхали до Італії ніби то на лікування. Але після від'їзду за кордон, Масарик отримав ярлик «зрадника Батьківщини» та згодом був заочно заарештований [5, с. 22].

В Італії йому треба було довідатися про настрої в політичних колах та переговорити з деякими словінськими діячами що проживали в Італії. По поверненні додому він мав намір проінформувати в Празі своїх колег, що думають за кордоном союзники про чеську акцію та вивезти у безпечне місце свою родину, але друзі попередили його про небезпеку. Тоді Масарик 11 грудня 1915 року переїхав до Швейцарії. Перед від'їздом він заручився підтримкою провідних політичних партій та їх згодою на просування чеської справи [8, с. 18].

У травні 1915 року виїхав зі Швейцарії до Франції, а згодом відвідав Лондон. Тут він подав Едвардові Грею, англійському міністрові закордонних справ, меморандум «Самостійна Чехія», в якому доводив, що план знову утвореної самостійної Чеської держави в серці Європи – це проблема Світової війни. Цього, мовляв, вимагає й слов'янське питання. Чехословацька держава, має стати перепоною для поширення впливу Німеччини на Балканах [8, с. 70].

Восени 1915 р., через активізацію діяльності австрійських спецслужб, Томаш Масарик разом зі своїми соратниками вимушений був залишити Швейцарію і перебратись до Парижа. Завдяки активній агітаційно-роз'яснювальній діяльності Т.Г. Масарика та його соратників за кордоном, численним виступам й публікаціям у світовій пресі, активним контактам і великому авторитету в середовищі політиків та науковців країн Європи та Америки, а також добре організованому й дієвому чеському підпіллі в Австро-Угорщині, створювався позитивний міжнародний імідж майбутньої Чехословацької держави ще задовго до її утворення.

Отже, у процесі довготривалої національно-визвольної боротьби чехів і словаків, на чолі якої в роки Великої війни стояв Томаш Масарик та його однодумці, союзні держави Антанти сприйняли Чехословацьку національну раду як свого союзника і легітимний тимчасовий уряд майбутньої Чехословацької держави. 18 жовтня 1918 р. провідники Чехословацької національної ради – Т. Масарик, Е. Бенеш та генерал М. Штефанік проголосили незалежність свого народу й виклали основні засади майбутньої Конституції нової держави. Водночас 14 жовтня 1918 р. у Празі були скликані Національні збори, на яких президентом Чехословацької республіки одногослосно був обраний Томаш Гарріг Масарик, який у цей час ще перебував в Америці.

21 грудня 1918 р. Томаш Гарріг Масарик, після чотирирічної еміграції, повернувся до Праги, де його радісно зустріли земляки. У своїй вітальній промові президент Чехословацької республіки підкреслив: «Будьте певні, що хоч і буду жити я там, на горі в Празькому граді, але тут, на долині, будуть мої думки та моє серце. Влада демократії буде владою з народу, за допомогою народу і для народу» [9, с. 26].

Цим принципам Масарик, попри усі складності внутрішньополітичного та міжнародного становища міжвоєнної доби, залишався вірним до кінця свого життя. Наприклад, у своїй промові, виголошеній 28 жовтня 1928 р. в день десятиліття Чехословацької республіки перед депутатами Національних зборів, Масарик, втретє обраний демократичним шляхом за рік перед тим президентом ЧСР, аналізуючи нелегкий шлях становлення молодій демократичній країні, зазначав: «Я переконаний демократ і тому сприймаю притаманні демократії труднощі. Не можна створити державу без недоліків, які кореняться в самій її природі. Наші труднощі виникли із високих запитів демократії, яка вимагає в повному розумінні освічених громадян, освічених виборців, грамотних чоловіків і жінок... Через це вона повинна бути постійною реформою і водночас безперервною революцією, але революцією лише в головах і в серцях» [10, с. 33].

Наміри президента Масарика, спрямовані на побудову «гуманної демократії», демократії економічної, політичної, соціальної, були підтримані на чергових президентських виборах. 24 травня 1934 р. 84-річного Т. Масарика було вчетверте обрано президентом Чехословацької держави, причому найбільшою кількістю голосів. Але 14 грудня 1935 р. через важку хворобу він зрікся президентства, рекомендувавши на цей пост свого найулюбленішого учня і вірного послідовника Едварда Бенеша [5, с. 27]. 14 вересня 1937 р. Томаш Гарріг Масарик помер у президентській резиденції в Ланах [7].

На жаль, створеній ним демократичній державі залишилося жити трохи більше як рік. Однак, історичне значення діяльності Т.Г. Масарика полягає не лише у формуванні чехословацької державності та створенні однієї із найрозвинутіших у міжвоєнній Європі систем ліберальної демократії. Не менш значними були ідеї та практичні кроки вченого-філософа та визначного державного діяча ХХ століття, спрямовані на перебудову Європи та формування цілісної системи європейства



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черкаська Г. Томаш Масарик. Самоідентифікація. URL: https://uahistory.com/topics/famous_people/10434 (дата звернення: 08.07.2023).
2. Омельченкова М. Т.Г. Масарик. Прага: Видавництво «Чесько-Українська книга», 1931. 431 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/12213/file.pdf> (дата звернення: 08.07.2023).
3. Чапек К. Бесіди з Т.Г. Масариком / пер. з чеськ. Лідія Кіцила. Львів: Астролябія, 2010. 464 с.
4. Галаган М. Добірні думки Т. Гарріга Масарика. Прага: Український громадський комітет в Ч.С.Р., 1925. 472 с.
5. Підлуцький О. 25 портретів на тлі епохи. Харків: Фоліо, 2012. 475 с.
6. Субігу А. Томаш Гарріг Масарик. Прага: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1984. 169 с.
7. Мокрик Р. Томаш Гарріг Масарик: Президент-визволитель. *Історична правда*. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2021/10/28/160375/> (дата звертання: 15.07.2023).
8. Томаш Гарріг Масарик. Світова революція: на війні та у війні 1914–1918рр.: спомини / переклад з 2-го зміненого видання Миколи Сасвича. Львів: Видавнича Кооператива «Червона Калина», 1930. 334 с.
9. Стефанчук Р., Федоренко В. Всукраїнський референдум у системі референтної демократії. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. 162 с.
10. Т.Г. Масарик і нова Європа: Матеріали Першої українсько-чеської науково-теоретичної конференції «Масариківські читання» (м. Київ, 7–8 квітня 1998 р.) / відп. ред. С.В. Віднянський. К., 1998.

УДК 94 (100)“14/16“

Олександр РИБАЛКО

ОСОБЛИВОСТІ ДИПЛОМАТИЧНИХ ДАРУНКІВ В МОСКОВІЇ В XV–XVII СТ.

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті обґрунтовано важливість та особливості обміну подарунками та «поминками» в дипломатичних відносинах у Ранньомодерний час і висвітлено їхню роль у використанні дипломатичних засобів впливу на інші держави. На основі історичних прикладів поданий аналіз подарунків, які відображали складні політичні відносини, та їхню роль у досягненні різних цілей у політиці та дипломатії. Виділено, що обмін подарунками був важливою складовою дипломатичних стосунків. Також висвітлено, що приймання подарунків від володарів відображало дружні стосунки, тоді як відмова могла вказувати на покору та підпорядкування.

Ключові слова: дипломатичні відносини, дипломатичні «поминки» та «жалування», взаємини Московії з країнами Західної Європи, ординська спадщина, протокол, дари.

Постановка проблеми. Важливою складовою будь-якої держави є її зовнішньополітична діяльність. Вона є обов'язковим атрибутом незалежної держави, разом із такими елементами, як територія, кордони, етнічний склад, мова, публічна влада, монетарна та податкова системи та ін. Зовнішньополітична діяльність та ефективність дипломатичної роботи часто мають важливий вплив на долю країн і народів, політичну рівновагу на континентах та у світі, і навіть існування цілих цивілізацій. Головною, на нашу думку, проблемою є історичний розвиток дипломатичних відносин у Московії в період із XV до XVII ст., коли формувалася державність у московитів, закладалися основи дипломатичного етикету, які нагадували порядки в східних країнах.

Аналіз досліджень і публікацій. При написанні статті ми використовували доробки таких учених як Л.А. Юзефович, який досліджував особливості дипломатичних відносин Московської держави та її зв'язки з іншими країнами як Заходу так і Сходу [6]. Питаннями взаємин між Московією та кочовим світом займався М.В. Моїсєєв [2, 3]. У дослідженнях А.А. Кисельова та Е.Ф. Парубочая відображено роботу московського посольства в Англії [1].

Метою статті є дослідження дипломатичного етикету між Московією та країнами Західної Європи та Сходу в XV–XVII ст. і з'ясування звичаю обміну подарунками між послами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XV–XVII ст. складною частиною дипломатичного звичаю було відправлення та отримання подарунків, які називали «поминками». Особливо широко володіння дипломатичними подарунками практикувалося серед монгольсько-тюркських народів. Ще в XIII ст. князь Василько Волинський попереджав П'яно Карпіні, посланця папи, що якщо він не привезе багатих подарунків Гуяк-хану, то не зможе виконати своє завдання. Був випадок, коли європейські дипломати вирушали на Схід або взагалі без подарунків, або з подарунками, які не сприяли успіху їхньої місії. Іван III, наприклад, обладнав венеціанського посланця Дж. Тревізіано, який подорожував через Московію до Великої Орди, не тільки «людьми і кінями», але й подарунками: венеціанець мав подарувати їх Ахмет-хану від свого імені. Ймовірно, великий князь, котрий добре знав звичаї ординського двору, вважав, що кількість та асортимент наявних у Тревізіано подарунків був недостатнім [6, с. 65].

Перші посланці Габсбургів часто прибували до Московської держави без подарунків і це не викликало ніякого незадоволення в московських правителів. У 1517 р. імперський посланець С. Герберштейн прибув



до Василя III і не привіз жодних подарунків, проте він зафіксував у своїх записках, що посланці Литви, Лівонії та Швеції приїжджали до Москви з подарунками. Загалом на сході Європи, а не тільки в Московії, дипломатичні поминки були завжди нормою серед посольських звичаїв. Іван III також практикував їх у відносинах із підвладними землями. Наприклад, в 1474 р. він не прийняв псковського посланця через те, що він «приніс легкі поминки». Ймовірно, термін «легкі поминки» мало східне походження і часто зустрічалося в текстах кримських посольських книг [6, с. 65-66].

Структура подарунків московських правителів відрізнялася, якщо направлялися до Західної Європи, чи йшли на Схід. До Європи зазвичай відправляли хутра, найчастіше соболя, які мали ритуальне значення. На Русі соболю відігравали важливу роль у деяких обрядах. Наприклад, під час великокняжих весіль молодята входили до церкви по килиму, на чотирьох кутах якого лежали соболині шкурки; на них стояли під час весільного обряду, і сватка тричі огортала соболями голови нареченого й нареченої. Ймовірно, це пов'язано було з бажанням щастя і багатства, оскільки протягом довгого часу соболю на Русі виконували роль грошей. Тому було прийнято відправляти соболя як дипломатичний подарунок. Пізніше ця їхня цінність втратила свою актуальність.

Найцінніші соболю відправлялися окремо, менш цінні – «сороками». У 1488 р. Іван III відправив королю Угорщини Матіашу Корвіну неймовірний подарунок: «чорного соболя, відголоски нігтів якого обрамлені золотом із перлами» [6, с. 67]. Подарунок свідчив про велике мистецтво московських ремісників. Іноді до Європи висилалися яструби та соколи, ще рідше – частини кінського приладдя, переважно східного виготовлення. Подарунки, які надсилали до Перських шахів і грузинських царів, були різноманітнішими: не лише хутра, але й живі тварини – соболю, ведмеді, мисливські собаки та птахи, іноді – зброя. Перські та грузинські посланці привозили до Москви дорогий одяг, килими, тканини, каблучки з коштовного каміння і просто коштовності, чистокровних коней, вишиті золотом сідла тощо.

Англієць Джером Горсей побачив у скарбниці Івана Грозного надзвичайно цінне намисто з магнітних голок – ймовірно, воно було привезено якимось перським або кавказьким дипломатом із Дербента, де знаходилися блоки магнітного заліза. Одного разу Івану IV відправили від Персії слона, про долю якого розповів німецький опричник Генріх Штаден: у дорозі водій захворів і помер, а слон, відмовляючись від їжі, лежав на його могилі, поки не був убитий, а вирвані бивні були відправлені царю [1, с. 118].

Імператорський посланець Н. Поппель подарував дружині Івана III, великій княгині Софії Палеолог, папу в клітці. Єлизавета I подарувала Івану IV англійських мисливських собак та навіть живих левів. Але загалом серед подарунків, які приносили в Москву західні дипломати, перше місце, безперечно, належало золотому і срібному посуду.

Особливо часто московським правителям дарували келихи, що може бути наслідком стародавніх уявлень про міцність договору як угоди й ритуального пиття. Келихи мали найрізноманітнішу форму, іноді дуже фантастичну (М. Варкоч подарував Федору Івановичу келих у вигляді чаплі). Також привозили годинники й навіть зброю, що не вважалося образливим, якщо клинки були в піхвах. Князь Конрад Мазовецький вислав Івану III рогатину, прикрашену золотом. Іван Грозний отримав від Еріка XIV коштовну шпагу зі вставкою в гарді пістолета. Польський король Сигізмунд III Ваза «помінявся» з Б. Годуновим рицарськими обладунками. Навпаки, московські правителі надсилали предмети зброї тим монархам, з якими підтримували дружні стосунки. Так, Б. Годунов відправив німецькому імператору Рудольфу II дорогий кинджал і багато прикрашене коштовностями золоте «кільце» для стрільби з лука (призначення цього кільця не зовсім зрозуміло – можливо, воно використовувалося як мішень).

Під час правління Івана III та Василя III однією зі звичайних форм дипломатичних подарунків були «корабельники» – імперські золоті монети, на реверсі яких було відображено зображення корабля. Наприклад, в 1543 р. литовський посланник Т. Мацевич привіз Федору Івановичу, тоді ще 13-річному хлопцеві, у подарунок від Сигізмунда I 30 угорських золотих. Але це була остання відома подібна подія. Пізніше гроші як дипломатичний подарунок більше не надсилалися, оскільки серед московського люду остаточно сформувалася ідея, що гроші можуть бути лише «жалуванням» від старшого до молодшого, від господаря до підданого або від сюзерена до васала. Коли в 1589 р. англійський посланець Дж. Флетчер намагався подарувати Федору Івановичу золоті монети, цей подарунок був відхилений з обуренням. Однак, якщо гроші складали частину іншого подарунка, то, здається, їх можна було приймати. Один із членів посольства Д. фон Бухау привіз Івану Грозному золоту фігуру мавра на верблюді, з боків якого були пристебнуті кошики із золотими червонцями, і такий подарунок не викликав нарікань [3, с. 123].

Дипломатичні подарунки мали дві форми – офіційні, які відправлялися від монарха до монарха, і приватні – від самого посланця. Іноземні дипломати в Московії та московські за кордоном постійно подавали подарунки не лише від своїх монархів, але і від себе особисто. Зазвичай ці подарунки видавалися їм зі скарбниці перед від'їздом за кордон. Вони мали повернути в казну і відповідне «жалування» від іноземного монарха: найцінніші речі цар залишав у себе, а решта передавалася послам.

Офіційні подарунки відправлялися від монарха до монарха, але власні подарунки послів повинні були бути особисто принесені на аудієнцію. Коли один із членів польського посольства в 1570 р., не прийшовши



особисто до палацу, відправив Івану Грозному годинник із кимось зі своїх товаришів, цар негайно велів їх розбити. В основному один вид поминок не міг бути замінений іншим. Протягом багатьох років з 1549 р., коли литовське посольство не визнавало царського титулу Івана IV, і до 1584 р., коли Федір Іванович зійшов на трон, за активного обміну посольствами цар не надсилав жодних подарунків ні Сигізмунду II Августу, ні Стефану Баторію і сам нічого не отримував. Проте московські та польсько-литовські дипломати регулярно подавали королю і царю подарунки «від себе» [5, с. 110].

Подібно й у московсько-шведських відносинах: в 1557 р. Ерік XIV відправив Івану IV кубок із кришкою-годинниками, але з початком Лівонської війни й до 1567 р., коли була спроба укласти московсько-шведський союз, королівські посланці подавали цареві подарунки лише від свого імені. Посольські подарунки були слабо залежні від загальної політичної ситуації. Головно вони виражали добру волю самих послів. Іноді подарунки відхилялися. У 1490 р. Іван III повернув М. Поппелю принесені ним імператорські подарунки, оскільки імператорська грамота до великого князя була написана «не відповідно» (пропущено титул «володар усієї Русі»), але дари самого Поппеля були прийняті. А під час візиту Дж. Боуса до Федора Івановича склалася прямо протилежна ситуація. У Москві були незадоволені провокаційною поведінкою англійського посланця, і його особисті подарунки були відхилені царем, але королівські були прийняті.

У Москві посольські подарунки також досить часто поверталися, і це могли бути як самі подарунки, так їхня незначущість, незадоволення государя до послів або якісь інші обставини. Наприклад, в 1559 р. Іван IV не прийняв у данських послів годинники з еретичними, на його думку, зображеннями знаків Зодіаку. Він сказав послам, що як християнському царю немає що робити із цими «планетами і знаками». Справді, і годинники були хороші, і данські дипломати не викликали незадоволення своєю поведінкою в Москві. Але, можливо, цей випадок був пов'язаний із демонстрацією багатства московської казни.

У Московії другої половини XVII ст., як писав Г. Котошихін, подарунки послів ретельно оцінювали і відповідь на них була соболями «проти оцінки» (згідно із ціною подарунків), причому ціну визначали тільки за вагою дорогоцінного металу, і «роботу» (вартість роботи) не враховували. Але століттям раніше до питання відповідного царського «пожалування» підходили не так прагматично. Воно перевіряло вартість посольських подарунків, навіть у випадках, коли останні залишалися в казні. «Пожалування» імперському послу А. Дону в 1597 р. було втричі більше вартості його подарунків, а данцю Я. Ульфельдту було обіцяно, що співвідношення вартості дарів навіть буде один до тридцяти. У 1570 р. Іван IV не міг витримати образ польських послів, які сумнівалися в його царській щедрості [5, с. 166]. Коли Миколай Талваш, один із послів, заявив, що дари, відправлені йому від царя, як компенсація за приведеного ним коня, мають низьку вартість, І. Грозний у гніві велів відрубати голову цій коняці на очах у послів. Таким чином, він відштовхнув від себе обвинувачення в недостойній скупості государя.

У другій половині XVI ст. подарунки від послів у Москві поверталися їм повністю або частково, а від осіб посольської світи – повністю. «У них такий звичай, – писав М. Варкоч, – щоб із посольства не залишати в себе від нікого подарунків, окрім як від самого посланця» [6, с. 70]. У 1600 р. Л. Сапезі навіть було сказано, що в московських государів «здавна в їх царських діях – у послів і послах дарів не їдять, дарують своїм царським жалуванням» [6, с. 70–71].

Час від часу поверталася частина подарунків, які були відправлені від імені самого монарха, навіть коли відносини із цим монархом були дружніми. «Немає того, чого в государя нашого в державі немає!» – говорили в 1589 р. у Грузії московські посланники. У 1604 р. Б. Годунов, «жалуючи царя Олександра», наказав прийняти від грузинських послів лише невелику частину привезених від царя подарунків («не від велика»), «а решту велів послам його повернути» [6, с. 73]. При цьому пояснили, що подарунки між монархами приймали «для любові, а не для користі», чим підкреслили їх символічне значення.

Але не випадково поверталася саме подарунки грузинських царів, яких московські монархи не вважали «братами» собі, – цим стверджувалося їх нерівноправ'я. Якщо правителям суверенним московські великі князі подарунками «поминалися», то інші подарунки «жалувалися», наприклад, грузинським царям [4, с. 225–226].

У Москві подарунки подавалися не лише царю, але й царевичу, спадкоємцю трону, і навіть посольським приставам. Іван Грозний кликав до свого столу (їв «хліб») лише тих осіб посольської світи, які привозили йому подарунки. Ця складна система дарів та відповідних «жалувань» була невід'ємною частиною московського посольського звичаю. Це можливо було спричинено невирішеними уявленнями дофеодального суспільства, згідно з яким дарувальник і одарований вступають між собою в особливий, магічний за природою зв'язок. Цей зв'язок, навіть якщо він несвідомо сприймався, міг розглядатися як умова ефективності дипломатичних контактів [3, с. 17–18].

Середньовічний перський історик назвав дипломатичні дари «опорою зближення» та «підтримкою благородного положення». Ця стисла афористична формула могла належати будь-якому московському дипломату XVI ст. У відносинах із європейськими країнами, Кавказом, Персією та Османською імперією, при обов'язковості дипломатичних подарунків, їх асортимент і кількість не були важливі самі по собі.

Зовсім іншу роль вони відіграли в московсько-кримській дипломатичній практиці. Там подарунки були не стільки елементом посольського звичаю, скільки частиною саме дипломатії, інструментом тиску на



політику ханства. Важливо відзначити, що до середини XVI ст. обов'язком великокняжих скарбників було облаштовувати московські місії в Криму та приймати кримських послів, хоча із Західною Європою скарбники у цей час вже не виконували цієї ролі [2, с. 88]. Іван III та Василь III не платили татарам данину. Однак частково це замінювалося відправленням у Крим численних подарунків, які мали лише видимість виключно добровільних пожертв. Проте московським дипломатам було надзвичайно важливо дотримуватися цієї видимості. Добровільність польсько-литовських подарунків, які надсилалися в Крим так само регулярно, як і московські, всіляко підкреслювали у Вільно і Кракові. Сахіб-Гірей у 1548 р. написав Сигізмунду II Августу, що той відправляє йому багаті подарунки «не з доброї волі», а «для панства свого, коли б панство ваше було в мирі» [3, с. 31]. Схожу заяву могло бути зроблено й Іваном III, і Василем III, і навіть Іваном IV. За допомогою подарунків викупувалися від нападів, спонукали до союзу. Московські подарунки мали більші можливості надати ханському мечу напрямок проти Польщі та Литви, а якщо, навпаки, віленські подарунки перевищували багатством московські, то хан міг раптово змінити свою політику, і це постійно доводилося враховувати.

Московські подарунки в Крим уже не за складом, а за функціями поділялися на декілька видів. Були подарунки «відкриті», які подавалися прямо під час аудієнції, відкрито, і «секретні» – їхній посланець мав вручити лише в разі певних уступок із боку хана або іншої особи, і до цього тримав у таємниці.

У Криму московські поминки були різних видів, залежно від призначення. «Здоровальні» поминки подавалися при якійсь урочистій події, наприклад, при вступі на престол нового хана. «Запросні» поминки відправлялися за спеціальним запитом хана або його родичів і вельмож (раніше «за запитами» до руських князів приходили золотоординські «кільчєї»). Нарешті, поминки «дев'ятні» призначалися тільки самому хану та найвпливовішим мурзам з його оточення. Для включення до їх числа нової особи потрібно було клопотання хана перед великим князем.

На Сході давно існував звичай подавати дари в кількості, кратній дев'яти (у мусульман дев'ять – щасливе число). Італієць І. Барбаро, який наприкінці XV ст. відвідав степи ногайців, називав такі подарунки «новенами» (італ. nove – дев'ять). Московські правителі відправляли подібні поминки виключно в Крим, і не в жодну іншу мусульманську країну. Коли в 1614 р. московські посланці на власну ініціативу представили ургенцькому хану поминки «в дев'яти статтях», у Москві було проведено суворе розслідування цієї справи: виявляли, чому послы віддали «стільки поминків, давали, якби податки платили» [2, с. 90]. Звучало жадливе слово «податки» (данина) для московських дипломатів. Можливо, «дев'ятні», складені лише з хутра й шуб, якимось символізували нерівноправне положення Москви і Криму і трактувалися ханами як «податки», «вихід» (цим старовинним словом, яке означало данину, у Криму часто називали московські поминки). У будь-якому випадку, до кінця XVI ст., коли остаточно змінився розподіл сил між Москвою і Бахчисараєм, згадки про «дев'ятні» поминки назавжди зникли зі сторінок кримських посольських книг.

Висновок. Обмін подарунками та поминками між державами мало велике значення в дипломатичних відносинах у Ранньомодерний час. Поминки відображали складні політичні відносини між країнами та використовувалися для досягнення різних цілей, включно з тиском на партнерів та підкреслення важливих символічних аспектів. Обмін подарунками вимагав врахування культурних та історичних особливостей країн-партнерів і був важливим елементом дипломатичної практики. Можна стверджувати, що подарунки від володарів відображали дружні стосунки та підтримку, тоді як їхнє прийняття могло вказувати на покору та підпорядкування. Обмін подарунками був не лише матеріальним, але й символічним засобом впливу на політичні рішення та дії лідерів держав. Отже, «поминки» та дари були важливими елементами дипломатичних відносин, які відображали складність та різноманітність стосунків між державами Сходу та Заходу в XV–XVII ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кисельов А.А., Парубочай Е.Ф. Русское посольство в Англии в 1662–1663 гг. Вестник Томского государственного университета. 2018. № 437. С. 118–123.
2. Моисеев М.В. Посольские дары-«поминки» в контексте взаимоотношений России с кочевниками в XVI веке // Репрезентация власти в посольском церемониале и дипломатический диалог в XV – первой трети XVIII века. Третья междунар. научн. конференция «Иноземцы в Московском государстве», 19–21 октября 2006 г. Тезисы докладов / отв. ред. А.К. Левыкин, В.Д. Назаров. Москва, 2006. С. 88–90.
3. Моисеев М.В. Эволюция и содержание посольских даров-«поминок» в русско-ногайских отношениях XVI века. Отечественная история, 2017. С. 17–31.
4. Савва В.И. О Посольском приказе в XVI веке. Харьков, 1917. 388 с.
5. Шмуурло Е. Известия Дживованни Тедалди о России времени Ивана Грозного. СПб., 1891. Ч. 1. 145 с.
6. Юзефович Л.А. «Как в посольских обычаях ведется...». Русский посольский обычай конца XV – начала XVII в. Москва: Междунар. отношения, 1988. 216 с.



УДК 94 (091) «18...»

Микола САБАДАШ**ФІЛОСОФСЬКО-ПОЛІТИЧНІ ІДЕЇ БУДИТЕЛІВ ФІНСЬКОЇ НАЦІЇ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.*

У статті висвітлено процес інкорпорації фінських земель до складу російської імперії. Розглянуто такий складник фінського національного руху як фенноманство. Виокремлено основні напрями діяльності «будителів». Розкрито внесок окремих діячів фінського національного руху в процес націєтворення.

Ключові слова: Велике князівство Фінляндське, інкорпорація, фенноманство.

Якщо ти дбаєш про власну ідентичність, ти стаєш ще цікавішим світу!

У сучасній історичній науці проблеми націєтворення постійно перебувають у центрі уваги дослідників. Не втрачає своєї актуальності й вивчення питання національної самоідентифікації українців та становлення української нації в процесі українського державотворення. Звернення до досвіду представників фінського національного руху зумовлене тим, що фіни, як і українці, тривалий час перебували у складі російської імперії, зазнаючи відповідного впливу.

Історія Великого князівства Фінляндського у складі російської імперії майже не вивчена вітчизняними істориками. Тому основою для написання статті стали праці чи неєдиного фахівця з даної проблематики Д. Ковальова. У своїх публікаціях дослідник, зокрема, розриває філософсько-політичні ідеї представників фенноманського руху [1; 3; 4].

Шлях фінів до незалежності власної держави був тривалим і драматичним. До зовнішньополітичних інтересів московії вперше Фінляндія потрапила ще за часів Великої Північної війни (1700–1721 рр.). Наприкінці 1700 р. цар Петро I програв шведським військам на чолі з Карлом XII битву під Нарвою. Однак поразка не призвела до відчутного послаблення військової могутності московії. Коли Карл XII, після перемоги під Нарвою, повів свої війська на Польщу, Петро I у 1702 р. здійснив вторгнення до шведської Інгерманландії й захопити фортецю Шліссельбург. Наступного року розпочалося будівництво нової столиці московії – Санкт-Петербурга і оборонної фортеці Кронштадт в глибині Фінської затоки на острові Котлін.

Однак завоювання Карелії та інших фінляндських провінцій, що належали Швеції, відбулося пізніше – після перемоги московитів під Полтавою в 1709 р. Головну східну фортецю Швеції – Виборг (фінська назва Вііпури) загарбали влітку 1710 р., фортецю Кексгольм (фінська назва Кякісальмі) – восени 1710 р. Фортеця Ньюшлот (фінська назва Савонлінна) протрималась до 1714 р., останньою в 1716 р. впала Каянська фортеця у північних Карельських болотах.

Згідно з Ніштадтським мирним договором 1721 р., Швеція поступилася російській імперії частиною шведської Карелії з містом Виборг. За Абоським мирним трактатом 1743 р., до імперії Романових перейшла решта шведської Карелії, що дозволило сформувати Виборзьку губернію (згодом була також відома як «Стара Фінляндія»).

Повна інкорпорація Фінляндії до російської імперії відбулася після поразки Швеції у війні 1808–1809 рр.

27 березня 1809 р. російський імператор Олександр I, проголосивши себе Великим князем Фінляндським. 28 березня 1809 р. у Порвоо (Борго) відбувся сейм станів Фінляндії, який затвердив унію країни з російською імперією. Делегати склали присягу Олександрові I як Великому князю Фінляндському та ухвалили головні засади державного устрою, після чого сейм не скликали до 1863 р.

Таким чином, Фінляндію було проголошено Великим князівством у складі російської імперії. Її монархами тепер ставали імператори з династії Романових, представником яких у Фінляндії був генерал-губернатор. У Санкт-Петербурзі створили міністерство у справах Фінляндії. Цей статус зберігався впродовж понад століття. На практиці це означало досить широку автономію законодавчої, виконавчої та судової гілок влади.

За царювання Миколи I на теренах Великого князівства Фінляндського (далі – ВКФ) зародилася ідея окремішності, яка згодом перетворюється на політичний ґрунт для потужного національно-визвольного руху.

Першими, хто почав говорити вголос про окремішність і самобутність фінської спільноти стали представники освічених верств – письменники, поети, етнографи, історики, для яких плекання власної мови було важливим елементом творчої діяльності у самодержавній імперії.

Деякі ознаки такого пробудження з'явилися ще в кінці XVIII ст., але тільки після того, як Фінляндія була відділена від Швеції та стала частиною держави Романових, в ній міг розпочатися поступ національного руху. Пізніше серед фінських істориків він отримав назву фенноманії, тобто ідеології, яка була спрямована здебільшого на фінськомовне населення пропагуючи «фінляндську ідею», згідно з якою



країна Суомі визнавалась окремою державою (як від Швеції, так і від Росії) за мовним принципом. Батьки-засновники фенноманського руху, до яких належать Адольф-Івар Арвідссон, Якко Юден Ютейні, Юган-Якоб Тенгстрьом, за тенденціями того часу діяли у літературно-науковому напрямі [4, с. 184].

Вони наголошували, що попри союз ВКФ з державою Романових, Фінляндія має орієнтуватись на Європу. Так, у 1827 р. філософ А.-І. Арвідссон закликав до пробудження фінського національного духу та самосвідомості і вважав, що спільна фінська мова об'єднає фенноманів внутрішнім ідеїним і духовним зв'язком, який зміцнює всі партії та об'єднання.

Проте вимоги перших фенноманів не зустріли широкої підтримки у фінляндському суспільстві, тож обговорення поставленої ними проблеми загальмувалося приблизно на 20 років. Тим часом наприкінці 1830-х рр. представник Шведської королівської академії Ісааел Гвассер здійснив подорож містами ВКФ. Під час подорожі він знайомиться з фенноманськими ідеями та проблемами державної розбудови автономії, які сильно контрастують зі шведською дійсністю та політичною стабільністю.

На початку 1840 р. І. Гвассер публікує памфлет «Про Боргоський сейм і становище Фінляндії після 1812 р.» (оригінальна назва – «Om Borgå landtag och Finlands ställning 1812»). У літературному творі він підкреслив штучне адміністративно-політичне утворення Фінляндії. Та попри це автор наголошував на унікальності автономного статусу ВКФ, яким неодмінно мають скористатись фенномани задля розвитку фінської національної ідеї. Крім того, опонуючи А.-І. Арвідссону та його послідовникам, І. Гвассер наголошував, що покращення становища Фінляндії відбудеться тоді, коли царат почне ставитися до новоприєднаної території, як Швеція ставиться до Норвегії [4, с. 185]. Він також зазначив, що особливість «Фінляндської держави» у складі російської імперії полягає в тому, що їй надано можливість скликати станovo-представницький Сейм, на відміну від Польщі. Як і фенномани, І. Гвассер вбачав у Фінляндії майбутній потенціал осібної держави з представницькою формою правління. Він наголошував, що під час проведення Боргоського сейму у 1809 р. фінляндці звільнилися від влади Швеції. Договір укладений з російським імператором особисто, надав ВКФ статус конституційно керованої держави з обмеженими зовнішньополітичними функціями.

Довгий час теорію про особливу «Фінляндську державу» сучасники А.-І. Арвідссона та І. Гвассера сприймали як чисту фантазію. Адже незалежною, за прикладом тієї ж Бельгії, Фінляндія могла б стати не тільки завдяки національним прагненням, через повстання чи революцію, але й, у першу чергу, через міжнародні обставини, а саме через бажання таких країн, як Франція, Велика Британія, Пруссія та Австрія, визнати її рівноправним суб'єктом європейської та світової політики.

«Весну народів» 1848–1849 рр. Фінляндія зустріла дуже спокійно, без масових демонстрацій та повстань. Проте напередодні Східної (Кримської) війни (1853–1856 рр.) розпочалася бурхлива дискусія, яка набула форм обміну памфлетами між І. Гвассером і фенноманами з одного боку, та їх опонентами з Санкт-Петербурга й Стокгольма з іншого. Право російської імперії володіти Фінляндією відстоювала професура юридичного факультету Санкт-Петербурзького університету. Не буде зайвим додати, що її прогресивна частина, розглядала можливість перетворення ВКФ на справжню державу, але під протекторатом держави Романових. Так, вчений-державознавець, професор права О. Градовський вважав, що «Фінляндія є окремою у внутрішньому управлінні державою, оскільки за нею збережені всі місцеві особливості її суспільно-політичного становища». Водночас Б. Чичерін в одинадцятому розділі курсу «Загальне державне право» писав: «Фінляндія утримала свою політичну самостійність і свій особливий устрій. При завоюванні їй обіцяно збереження чинних установ. До них належать і Сейм, наділений законодавчою владою» [1, с. 92]. Збереження національної самостійності фінляндців, на думку Б. Чичеріна, було запорукою вірнопідданості народу ВКФ монархам з династії Романових.

Професор кримінального права М. Таганцев дотримувався іншої точки зору. Фінляндію він розглядав як необхідне територіальне придбання, яке б гарантувало безпеку імперської столиці у разі війни зі Швецією, Данією чи Пруссією [1, с. 92]. Фахівець з адміністративного права Е. Берендтс стверджував, що ВКФ хоч і має автономні права, але його місцева адміністративно-політична система підпорядкована інтересам держави Романових [1, с. 92].

У цій полеміці їм протистояли прихильники теорії особливої «Фінляндської держави», яка мала звільнитись від будь-яких уній з Санкт-Петербургом чи Стокгольмом. Поборників даної теорії очолював наступник А.-І. Арвідссона, ідеолог фенноманського руху, філософ Юган-Вільгельм Снелльман. Вони висували власні аргументи. По-перше, у Фінляндії існували свій законодавчий орган – станovo-представницький Сейм і особливе законодавство; по-друге, ВКФ не входило до уніфікованих адміністративних утворень російської імперії; по-третє, Фінляндія мала відмежовані від загальноімперської скарбниці податки, бюджет, урядові та судові установи; по-четверте, рішення фінляндських судів у державі Романових виконувалися за такою процедурою, як і рішення судів іноземних держав, а контроль російського Сенату на Фінляндію не розповсюджувався [2, с. 85].

Послідовники консервативно-реакційного принципу «єдиної та неподільної імперії» розглядали ВКФ як безпосередню частину держави Романових, інкорпоровану на правах звичайної провінції (губернії). У



цілому, основні аргументи прихильників теорії інкорпорованої провінції зводилися до наступного: а) Фінляндія до завоювання не була самостійною державою і, навіть, не користувалася автономією; б) обіцянки Олександра I, дані учасникам Боргоського сейму, зберегти у ВКФ місцеві закони та державні установи, не носили характеру договірної угоди двох суверенних країн, а являли собою одностороннє волевиявлення монарха, яке його нащадки могли скасувати; в) у фінів не було власної конституції, тому що вони були підданими Швеції, а отже усі місцеві закони – спадок шведського права [1, с. 92–93].

Доба реформ Олександра II суттєво вплинула на розвиток фінської модерної нації. Колишні літератори та митці з фенноманів та шведоманів від просвітництва перейшли до активної політичної діяльності. Юган-Вільгельм Снелльман, який після Східної (Кримської) війни був призначений професором філософії Гельсінгфорського університету, очолює рух фенноманів і починає опікуватись питанням надання мові більшості населення Великого князівства Фінляндського офіційного статусу.

У 1863–1868 рр. він обіймав посаду віце-голови фінляндського Сенату. Важаючи, що запорукою автономії Фінляндії є лояльність до російського імператора Олександра II, він отримав підтримку царської влади в реалізації своєї програми переходу до державної фінської мови під гаслом: «Єдина нація – єдина мова!». Втім не слід забувати про те, що підтримуючи рух фенноманів, імперська влада мала на меті чинити опір шведському політичному та культурному впливам у ВКФ.

Наміри фенноманів не поділяли їхні опоненти шведомани, або ж ліберали, які були вихідцями зі шведськомовних дворянських родин, вважаючи фенноманські ідеї необґрунтованими й небезпечними. Свою позицію вони обґрунтовували тим, що шведська мова – це берегиня західноєвропейського культурного спадку. Важливо наголосити, що обидва угруповання керувалися виключно патріотичними й національними почуттями. І перші, і другі сперечалися про те, що саме могло б стати найприйнятнішим для Фінляндії, тобто, як уникнути надалі поглинання автономії імперією та її варварською культурою, як це сталося з поляками у 1863 р.

Основною ареною боротьби шведоманів та фенноманів були не Сейм чи Сенат, а Гельсінгфорський університет і «Фінське літературне товариство» (фін. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura). Снелльман і його послідовники намагалися, по-перше, змусити фінський народ усвідомити свою культурну спадщину і, по-друге, покращити соціально-економічне становище фіномовних мас населення. Відновлення скликань станovo-представницького Сейму сприяло подальшій еволюції фінського національного руху.

Що ж стосується шведоманського руху, то його натхненником став Аксель-Улоф Фреуденталь, який був одним з провідних лібералів та мовознавців. Він висунув теорію, згідно з якою фінляндці, що спілкуються шведською та фінською мовами являли собою два різні народи, при цьому Фреуденталь вважав, що шведськомовні фінляндці належить до вищої раси. Таким чином виходило, що ідеологія руху шведоманів стала ідеологією політичної еліти Фінляндії – титулованого шведськомовного дворянства. Основною метою шведськомовної меншини було збереження наявного порядку речей у Фінляндії, тоді як фенноманство відображало прагнення збереження лише державного зв'язку із російською імперією й не ставило спочатку своєю метою національно-визвольні завдання. За самосвідомістю і самовідчуттям шведомани були частиною єдиного скандинавського світу із притаманними йому традиціями свободи, правопорядку та лібералізму. Отримуючи духовну і політичну підтримку зі Швеції, ці люди хотіли бути саме шведами й ніким іншим.

Чим активніше йшов соціально-економічний розвиток ВКФ, тим гострішою ставала боротьба за владу на місцях між фенноманами та шведоманами. 1872 року молода генерація фенноманської інтелігенції на чолі з Ю. Юрйо-Коскінемом та А. Меурманом, спираючись на ідеї А.-І. Арвідссона, Ю.-В. Снелльмана та І. Гвассера, заснувала першу у ВКФ «Фінську партію». Її програма мала на меті поліпшення умов життя селянства й формування підвалин загальнодержавної фінськомовної спільноти. Тому не дивно, що з роками теорія про «Фінляндську державу» здобула багато прихильників серед народних мас, які хотіли позбутися царського ярма, спершись на власну ідейно-політичну платформу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальов Д. Витоки і правові засади Фінляндської держави. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Історія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. Вип. 2, ч. 1. С. 91–95.
2. Ковальов Д. Вплив царизму на зародження модерної нації у Фінляндії. *Історія торгівлі, податків та мита*. 2015. № 2 (12). С. 81–88.
3. Ковальов Д. Фенномани – будителі фінської модерної нації. URL: <http://initiativenational.blogspot.com/2017/10/finsko-narodni-buditele.html> (дата звернення: 12.10.2023).
4. Ковальов Д. Фенноманство як своєрідний рух народників у Фінляндії. *Історичні етюди*: зб. наук. пр. 2017. Вип. 5 С. 184–186.
5. Ковальов Д., Бобилева С. Ілюзія чи факт у політичному становищі Фінляндії в першій половині XIX ст. *Слов'янський вісник*. Рівне, 2011. С. 61–66.



УДК 94 (093)

Марина САВЧЕНКО**КАРИКАТУРА: ПОНЯТТЯ, ЗАСОБИ, ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ***(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І. С.*

У статті розкрито зміст понять «карикатура» і «політична карикатура», висвітлено історію виникнення та етапи розвитку жанру. З'ясовано основні художні засоби, за допомогою яких створюються цей вид зображальних джерел.

Ключові слова: карикатура, політична карикатура, сатира, гумор, гротеск, шарж.

Актуальність теми. Карикатура, як один з засобів формування громадської думки та висвітлення політичних, соціальних і економічних подій, є важливим джерелом для аналізу інформації про минуле і сьогодення. Вона відіграє вагомую роль у процесі сприйняття та розуміння того, що відбувається у всіх сферах життя, допомагає зорієнтуватися у різноманітні політичних процесів та явищ, формує певне ставлення до них, впливаючи тим самим на поведінку людей та їх погляди.

Політична карикатура виступає універсальним інструментом діалогу між владою та суспільством, вона є віддзеркалює погляд на міжнародні політичні події та політичних і громадських діячів. Політична карикатура реагує на зміни в суспільстві. Образи в політичній карикатурі є своєрідною інтерпретацією історичних подій, яка відображає колективу свідомість соціуму. А відтак, карикатура вона є залишається актуальною і тепер.

Історіографія. Карикатурам, як історичному джерелу, в українській історіографії присвячено замало робіт. Найчастіше цей вид зображальних джерел, в дослідженнях українських вчених, розглядався як різновид образотворчого мистецтва. Проте останнім часом карикатура набула популярності, що спонукає дослідників змінити підходи та оцінки ролі цього джерела. Адже карикатура відіграла й відіграє важливу роль в інформаційному просторі, особливо під час війни. Вона є засобом поширення інформації, що впливає на світогляд громадян, формує історичну свідомість та спонукає до необхідних дій чи бездіяльності.

Жанр політичної карикатури в українській історіографії розглядався такими дослідниками як: Р. Куцик, М. Савчук, М. Філатова, Л. Питльована, О. Маєвський.

У своїй статті Р. Куцик приділяє увагу змістовому наповненню та використанню карикатури як особливого механізму інформаційної пропаганди на території українських губерній Південно-Західного краю у роки Першої світової війни. Висвітлює основні інформаційно-психологічні прийоми, що були застосовані карикатуристами для пропаганди антинімецьких ідей [2].

М. Савчук присвятив українській сміховій культурі багато праць. В «Енциклопедії Сучасної України» міститься його ґрунтовна стаття на тему карикатури, в якій розкривається становлення даного жанру в українській культурі від перших карикатурних спроб до видавництва гумористично-сатиричної періодики [9].

У роботах М. Філатової приділено увагу визначенню поняття політичної карикатури, історії її розвитку, розглянуто підходи та техніку створення ілюстрацій сатиричного змісту та соціальні функції карикатури [11; 13; 15].

На прикладі розвитку даного жанру в Англії XVIII – початку XIX ст. М. Філатова доводить, що карикатура озивалася на всі політичні та суспільні події. Авторка підкреслює, що карикатури були могутньою зброєю в політичній боротьбі [14].

На окрему увагу заслуговує її дисертаційне дослідження в якому розглянуто історію розквіту карикатури в Європі кінця XVIII – початку XIX ст. за матеріалами колекції Харківського художнього музею [12].

Окремі аспекти дослідження карикатур, що публікувалися в період світових воєн розглядаються в статтях Л. Питльованої [6; 7] та О. Маєвського [4; 5].

Зокрема, Л. Питльована розглядає карикатури Першої світової війни як візуальні історичні джерела, що висвітлюють події війни, настрої людей та народів, їх уявлення один про одного на прикладах британських карикатур авторства Л. Ремерекса та німецьких карикатур антибританського спрямування.

Маєвський О. досліджує карикатури, що виходили напередодні та під час Другої світової війни на сторінках західноєвропейської та американської періодики. У своїх дослідженнях автор визначає основні ідеологічні та пропагандистські маркери у формуванні інформаційного простору художніми засобами карикатури та методи карикатуристів, спрямовані на формування образу союзників і противників, їх вплив на цивільне населення.

Термін «карикатура» етимологічно походить від італійського дієслова «caricare», що означає «навантажувати», «перебільшувати», а також від дієслівного іменника «caricature». «Енциклопедія Сучасної



України» пропонує трактувати карикатуру як зумисне пародійне, сатиричне чи гумористичне зображення (переважно графічне) події або людини; різновид графіки [9].

За визначеннями укладачів «Великого тлумачного словника сучасної української мови», карикатура – малюнок, що зображує кого-, що-небудь у навмисне спотвореному, смішному вигляді [1, с. 525].

Слід зауважити, що в англomовній практиці для позначення карикатури, використовується термін «cartoon» (гумористична картинка). Більшість сучасних джерел, передусім англomовних, набуття терміном «cartoon» сучасного значення «каркатура» датують 1840-ми роками. Цьому посприяв Джон Дойл – відомий політичний каркатурист, художник та літограф першої половини XIX століття, який працював у британському щотижневому сатиричному журналі «Панч» (англ. «Punch»), перший номер якого вийшов 1841 року [18].

В енциклопедії «Британіка» термін каркатура (англ. «cartoon») з початку 1840-х років означає образотворчу пародію, яка за допомогою прийомів шаржу, аналогії та смішного зіставлення (часто підкресленого підписаним діалогом або коментарем) загострює громадський погляд на сучасну подію, народний звичай або політичну чи соціальну тенденцію [16].

Популярність каркатури зумовлена тим, що вона значно економить час читача та дає змогу швидко ознайомлюватися з наведеною інформацією, не докладаючи для цього значних зусиль. Вважається, що за своєю тематикою каркатури бувають: політичними, побутовими та соціальними.

Політична каркатура (англ. «political cartoon») – це малюнок, зроблений з метою передачі редакційного коментаря про політику, політиків і поточні події [17]. Специфіка політичної каркатури полягає в тому, що її предметом є певна актуальна суспільно-політична подія та особи, які до неї причетні. Для каркатури завжди існує соціальний фон. Важливо насамперед показати, звідки росте коріння певної політичної ситуації. Основне завдання політичної каркатури – критикувати, а не створювати візуальні прикраси подій.

Політична каркатура була і є давнім способом наочної агітації, відомим ще з античних часів. Про неї говорили, що вона злободенна і здатна говорити «мовою вулиці», водночас для неї не існувало заборонних тем [5, с. 12].

Політична каркатура – доволі провокативний жанр, який здатен призвести до суспільного обурення, і навіть більше – міжнародного конфлікту. У недемократичних країнах існують випадки, коли каркатуристів за їхні малюнки жорстоко карали, могли побити, ув'язнити чи вислати з країни. Тут доречно згадати відомий усьому світові випадок французького сатиричного тижневика Charlie Hebdo, який у 2006–2012 роках публікував серії каркатур на пророка Мухаммеда, що призвело до міжнародних скандалів, а у 2015 році співробітники редакції Charlie Hebdo стали жертвами кривавого теракту.

У каркатурі використовують засоби сатири, гумору, гротеску та шаржу.

Сатира (лат. satira від satura lanx – суміш, усяка всячина), як гостра критика з висміюванням є невіддільною частиною каркатури. Термін «сатира» має кілька тлумачень. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» подаються такі значення поняття «сатира»: 1. Художній прийом у творах літератури або мистецтва, заснований на різкому, дошкульному висміюванні вад, хиб, негативних явищ дійсності. 2. Різка, уїдлива насмішка. Викриття, розвінчування когось, чогось» [1, с. 1295].

За визначеннями упорядників «Літературознавчого словника-довідника» сатира визначається як особливий спосіб художнього відображення дійсності, який полягає в гострому осудливому осміянні негативного. Сатира спрямована проти соціально шкідливих явищ, які гальмують розвиток суспільства, на відміну від гумору, вона має гострий непримиренний характер [3, с. 611–612].

Гумор (англ. humour – настрої, вдача, натура, від лат. humor – волога, рідина) – різновид комічного, відображення смішного у життєвих ситуаціях та рисах людського характеру. Гумор – здатність людини, а також певних об'єктів чи ситуацій викликати сміх. На відміну від сатири, це тактовний сміх, що має доброзичливий характер [8].

Важливу роль у каркатурі відіграє поняття *гротеск* (італ. grotta – грот, печера) – вид художньої образності, для якого характерними є тяжіння до особливих, незвичайних, ексцентричних, спотворених форм (звідси зв'язок гротеску із каркатурою), що веде до абсурду, робить неможливою логічну інтерпретацію гротескного образу [1, с. 170–171].

Окремим візуально-графічним жанром, який часто використовується каркатуристами є *шарж*. Термін «шарж» походить від французького слова «charger» («перебільшувати») – це різновид каркатури, в якій зберігається подібність з об'єктом зображення, сатиричні тенденції поступаються перед м'яким, доброзичливим гумором. У «Великому тлумачному словникові сучасної української мови» подаються такі визначення поняття «шарж»: 1. Сатирична або гумористична манера зображення, відтворення кого-, чого-небудь, за якої дотримано зовнішню подібність, але каркатурно змінено, підкреслено найхарактерніші риси. 2. Малюнок, портрет, що зображує кого-небудь у навмисне спотвореному, смішному вигляді [1, с. 1614].

Елементи каркатури застосовували ще в Стародавньому Єгипті. Саме найдавнішою з відомих сьогодні каркатур вважається єгипетський папірус-малюнок митця, який жив понад три тисячі років тому і висміяв



фараона Рамзеса III (1269–1244 рр. до н.е.). На карикатурі зображено гру в шахи, де за столом один напроти одного сидять самовпевнений лев і антилопа.

Уперше термін «карікатура» наприкінці XVI ст. використав італієць Аннібале Карраччі. Становлення жанру відбулося на початку XVI ст. і пов'язане з такими діячами: Леонардо да Вінчі, Ганс Гольбейн і Альбрехт Дюрер. Саме Леонардо да Вінчі став засновником жанру, в основі якого – гротеск, перебільшене зображення рис людини [12, с. 61, 64].

Колосального розповсюдження карікатура набула під час Реформації та Селянської війни в 1524–1526 рр. у Німеччині. Розквіт жанру збігся зі значними суспільно-політичними подіями, зокрема війнами та революціями XVI–XVIII ст. у країнах Європи. Карікатура того часу відображала важливі події в житті суспільства, представляла ці події в комічній формі й робила їх більш доступними та легкими для сприйняття. У XVII–XVIII ст. карикатурні зображення створювали здебільшого на окремих осіб.

У першій половині XVIII ст. англійський художник, ілюстратор, автор сатиричних гравюр Вільям Гогарт (Хогарт) у своїх творах висміював вади сучасного йому англійського суспільства, що заклало основи розвитку карікатури як важливої галузі образотворчого мистецтва [9].

Творець громадської та політичної сатири, він прагнув глибоко осмислити дійсність свого часу з типовими для неї явищами: хижою корисливістю, соціальними контрастами, зіткненнями буржуазних законів із феодалними забобонами та привілеями [10].

Серед його послідовників зазвичай називають Джеймса Гіллірея, Томаса Роулансона та Джорджа Крукшенка, які виробили власні типи карікатур, перетворивши жанрові сценки на сцени театралізованого видовища, у яких відображали потворні та смішні явища дійсності [14].

З XIX ст. розвиток карікатури пов'язаний з літературною публіцистикою та її соціально-політичним спрямуванням. На межі XIX–XX ст. набула поширення політична карікатура. У першій половині XX ст. емоційної гостроти набули антивоєнні карікатури в Німеччині, Великій Британії, США, Франції. Упродовж століть влада неодноразово конфіскувала карікатури, забороняла періодичні видання, в яких їх друкували. Однак мистецтво політичної карікатури залишається актуальним.

Таким чином, карікатура є своєрідною реакцією суспільства на важливі події й представляє їх в сатиричній чи гумористичній формі. Вона має давню історію, поставши як засіб передачі інформації карікатура еволюціонувала й стала одним з важливих елементів впливу на громадськість. За допомогою таких художніх засобів, як сатира, гумор, гротеск та шарж, карікатура досягає своєї мети – робить інформацію більш доступною та легкою для сприйняття широкими верствами суспільства й формує громадську думку, виступаючи комунікатором між суспільством і владою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головний ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Куцик Р. Карікатура як особливий механізм інформаційної пропаганди на території українських губерній Південно-Західного краю у 1914–1917 рр. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2017. Вип. 47. С. 86–91.
3. Літературознавчий словник-довідник / ред. кол.: Р. Гром'як, Ю. Ковалів, В. Теремка. 2-ге вид. Київ: Академія, 2007. 752 с.
4. Маєвський О. Антигітлерівська коаліція в політичному плакаті і карикатурі 1941–1945 рр. *Архіви України: Науково-практичний журнал*. 2015. № 3 (297). С. 157–186.
5. Маєвський О. Політичний плакат і карікатура напередодні Другої світової війни: зарубіжний дискурс. *Сторінки воєнної історії України: зб. наук. статей*. 2015. Вип. 17. С. 223–241.
6. Питльована Л. Ю. Антибританська політична карікатура у Німеччині як засіб пропаганди у період Першої світової війни. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Держава та армія*. 2014. № 784. С. 76–84.
7. Питльована Л. Ю. Трагік карікатури: Л. Ремекерс і британська пропаганда під час першої світової війни. *Феномен пропаганди та антипропаганди у сучасному світі: історико-політологічний дискурс / за ред. Г.М. Васильчука, О.М. Маклюк, М.М. Бессонової*. Запоріжжя, 2018. С. 101–109.
8. Савченко О. В. Гумор. *Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія / ред. І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.* Київ, 2006. Т. 6. URL: <https://esu.com.ua/article-24711> (дата звернення: 08.10.2023)
9. Савчук М. В. Карікатура. *Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія / ред. І. М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.* Київ, 2012. Т. 12. URL: <https://esu.com.ua/article-9807> (дата звернення: 04.10.2023)
10. Сліпий О. Вільям Хогарт – великий моралізатор. URL: <https://yagallery.com/digest/vilyam-hogart-velikij-moralizator> (дата звернення: 04.10.2023)
11. Філатова М. Англійська сатирична графіка кін. XVIII – поч. XIX ст. в колекції Харківського художнього музею. *Народознавчі зошити*. Серія мистецтвознавча. 2015. № 5. С. 1169–1175.
12. Філатова М. Англійська та французька політична карікатура кінця XVIII–початку XIX ст.: сюжетні та художньо-стилістичні особливості (за матеріалами колекції Харківського художнього музею): дис. ... канд. мист-ва: 17.00.05. Львів, 2019. 250 с.
13. Філатова М. Образ «Малюка Боні» в англійській сатиричній гравюрі межі XVIII–XIX століть з фондів Харківського художнього музею. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Мистецтвознавство 2016. № 1 (Вип. 34). С. 204–210.
14. Філатова М. Політична карікатура Джеймса Гіллірея (1757–1815) з колекції Харківського художнього музею. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. 2014. № 3. С. 96–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2014_3_22 (дата звернення: 09.10.2023)
15. Філатова М. Трансформація образу Катерини II у французькій карикатурі 1773–1793 років (за матеріалами колекції Харківського художнього музею). *Студії мистецтвознавчі: Архітектура. Образотворче та декоративно-вжиткове мистецтво*. 2018. Число 2 (62). С. 64–77.



16. Ames W. Caricature and cartoon. URL: <https://www.britannica.com/art/caricature-and-cartoon> (дата звернення: 04.10.2023)
17. Knieper T. Political cartoon. URL: <https://www.britannica.com/topic/political-cartoon> (дата звернення: 04.10.2023)
18. Punch Magazine. URL: <https://www.punch.co.uk/> (дата звернення: 08.10.2023).

УДК 94(477)"1441

Іван СМІРНОВ

ГІРЕЇ В БОРОТЬБІ ЗА КОЗАЦЬКУ УКРАЇНУ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII СТ.

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н. М.

У статті відображено політику Кримського ханства по відношенню до Гетьманщини, особливості кримсько-козацьких відносин в контексті прагнень Гіреїв встановити номінальний або фактичний сюзеренітет/контроль над українськими землями, засновуючись на праві володіти цими територіями, як втраченим спадком Джучидської імперії

Ключові слова: Козацька Україна, Кримське ханство, кримсько-козацькі відносини, політика Гіреїв, сюзеренітет.

Постановка проблеми. Взаємодія українських земель які після краху державності позбулися власної суб'єктності з іншими геополітичними гравцями регіону є складним і наповненим ідеологічними мотивами питанням. Варто лиш згадати, що, наприклад, радянська історіографія безпеліційно вважала всі дії української еліти направленими на «возз'єднання» з Московією. В даному контексті відносини з державою Гіреїв набувають особливого значення. Адже виявляється козацька еліта поглядала не лише в бік православного східного монарха, але й не була проти співпраці з «бусурманами». З іншого боку, кримчаки, котрі оцінювалися в радянській та й продовжують оцінюватися в сучасній російській історіографії як виключно розбійники, грабіжники та «людолови», мали набагато ширший «інтерес» до українських земель, аніж просте пограбування та здобуття ясиру. Необхідність висвітлення політики Гіреїв щодо українських земель та одночасно ставлення української еліти до відносин з Кримським ханством зумовлює **актуальність** даної публікації.

Мета: розкрити віхи політики Кримського ханства по відношенню до українських земель, висвітлити спроби Гіреїв реалізувати свої сюзереніальні претензії.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів окресленої тематики представлені в роботах М.Грушевського [4] та В.Возгріна [3]. Кримський вектор політики Б.Хмельницького детально досліджено у роботі Л.Прицак [9]. Міжнародні відносини Гетьманщини висвітлені у дослідженнях Т.Чухліба [10] та у колективній монографії «Дипломатія на «межі світу» [9]. Військово-політичному співробітництву козацтва та Кримського ханату присвячено дослідження К.Івангородського [5].

Викладення основного матеріалу. Гіреї протягом значного періоду своєї історії були не лише васалами Османської імперії, але й претендувати на сюзеренітет над певними територіальними чи державними утвореннями. Цей сюзеренітет умовно можна поділити на два основні виміри: 1) реальний сюзеренітет, який кримські хани реалізовували його в повній мірі та 2) формальний, який кримські хани намагалися підтримувати, але не мали змоги постійно його реалізовувати. В залежності від цих напрямів можна виділити дві групи територій/держав, на яких вони реалізовувалися. Перша група держав/територій (народів) – це татарські, які були пов'язані з ханством багатьма чинниками (політичними, релігійними, економічними) і перебували у значній залежності від Кримського ханства. Інша група – це християнські уламки колишньої Джучидської імперії, до яких належали Велике князівство Литовське та князівство Московське. Варто зазначити, що ВКЛ, яке поглинуло українські землі, і Велике князівство Московське, яке буквально кристалізувалося в ординському середовищі, постійно відчували тиск залежності від сарай-берке. Якщо литовські правителі фактично з синьоводської битви, а юридично – з видачі ярликів Тохтамишем, змогли уникнути прямої опіки монгольської держави, то Московія, попри доволі ідеологізовану Куликівську битву, аж до кінця XV ст. була в лещатах джучидської системи. В цьому контексті варто відзначити, що устремління сюзеренітету кримських володарів по відношенню до ВКЛ простягалися в основному на українські землі, які перебували по сусідству. Поступовий програш в цій боротьбі на початок XVII ст. породжував нові тенденції в зовнішній політиці, яка не позбулася експансіоністських тенденцій. Саме в цей момент все більшу увагу Гіреїв привертає до себе козацька проблема.

В політиці Кримського ханства щодо козацької України у XVI-XVII ст. можна виділити ряд умовних періодів: перший (XVI – поч. XVII ст.) – безумовна конфронтація; другий (1624-1647 рр.) – ситуативні союзи військового характеру; третій (1648-1659 рр.) – союз між Бахчисараєм та Чигирином, де Крим виступав в ролі «сильнішого» та був гарантом становища Гетьманщини, реалізуючи за допомогою цього союзу свої амбіції, щодо встановлення впливу в регіоні; четвертий (1660 р. – поч. XVIII ст.) – політика



спрямована на утвердження впливу або контролю Кримського ханства над козацькими «гетьманатами»; п'ятий (1709-1734 рр.) – реалізація кримської татарської політики щодо контролю над Військом Запорізьким Низовим; шостий (1734-1775 рр.) – остаточна втрата амбіцій на контроль над козацькими територіями України.

Найбільш сприятливі умови козацько-татарського зближення склалися у другій половині XVII ст., коли кримський хан Іслам-Гірей відчував себе менш залежним від Порти, ніж його попередники. В історіографії існують різні точки зору щодо причин козацько-татарського зближення. Так, В.Возгрін стверджує, що це було частиною певної зовнішньополітичної доктрини Кримського ханату, який в цей час перебував в доволі неоднозначному положенні [3, с. 630-648]. З одного боку, спостерігалось зближення Москви та Варшави, більш за все проти Криму, з іншого вже згадане ослаблення османського суверена і прагнення Порти залучати кримських татар до участі у війні проти венеціанців на острові Крит, що зустрічалося, як божевільна ідея. В українській історіографії є поширеною думка щодо внутрішньополітичних причин кримсько-козацького союзу, які полягали у спробі за допомогою козаків протистояти місцевій татарській опозиційній аристократії. Також Іслам-Гірей вважав, що за необхідності, козаки, як і в попередні десятиліття, можуть стати важливим союзником, якщо раптом Порта задумає змінити хана на престолі. Тобто, кримська дипломатія вбачала в козаках новий фактор політики, який можна використати як інструмент для ослаблення Речі Посполитої, для збереження власного статусу quo та створення лояльної військової сили в разі протистояння з османами.

В березні 1648 р. між Гетьманською Україною та Кримським ханством було укладено військово-політичний договір, який передбачав утворення військового союзу, направленого проти Речі Посполитої. Попри юридичну рівність сторін можна стверджувати, що Кримське ханство в силу історичних обставин було сильнішим і відіграло позицію сильного в цьому тандемі. Спостерігаємо фактичний васалітет, який значною мірою проявився в 1649 р. під час укладення Зборівського миру та подій «зради» хана. Згідно свідченням із «Короткої історії про бунти Хмельницького»: *«Хань, видя такую въ нашихъ отвагу, теперь только даль отвѣтъ на то королевское письмо; въ этомъ отвѣтѣ сознавался, что онъ очень много обязанъ брату его, Владиславу, а причину своего союза съ Козаками объяснялъ тѣмъ, что Король не призвалъ его въ помощь; значить, что имъ презиралъ; но, не смотря на то, что онъ находится въ теперешнемъ предпріятіи, обѣщався, однако, примириться, если король простить Хмельницкаго, а ему отдасть давно задержанные подарки. И этотъ отвѣтъ послалъ Хань съ тѣмъ же самымъ Татаринемъ. Также и Хмельницкій написалъ отъ себя письмо къ королю, извиняясь, что не онъ былъ причиною войны, и обязывался, на извѣстныхъ условіяхъ, все утишить и испросить у короля прощенье»* [6]. Безумовно, з точки зору більшості українських істориків «примушення до миру» з боку Іслам-Гірея є зрадою українських інтересів. З іншого боку, Іслам-Гірей був суверенним правителем, який по-перше реалізовував свої зовнішньополітичні плани, а по-друге, не віддав Б.Хмельницького на поталу полякам і намагався здійснювати тиск на Яна II Казимира в досягненні позитивних для козацтва домовленостей. Більш того, Б.Хмельницький і Військо Запорізьке юридично не виступали окремим гравцем на міжнародній арені, а сам гетьман не був представником визнаної аристократії, отже не був рівним до Яна II Казимира Вази. Саме тому договір укладався фактично між польським королем і кримським ханом і був оформлений для козацтва у вигляді «декларації ласки», тобто як пожалування. Гарантом Зборівського договору фактично став Іслам-Гірей і ці гарантії робили козацьку державу Б.Хмельницького безпосереднім, формальним васалом польської корони та фактичним васалом та одночасно союзником Кримського ханату. Тут спостерігаємо початок втілення полівасалітетної ідеї козацьких очільників.

Реалізація Кримським ханством своєї політики в встановленні опосередкованого впливу на Гетьманщині простежується в ідеї прийняття Б.Хмельницьким підданства Порти. В історіографії існують думки, що такий союз був укладений, але не реалізувався остаточно на практиці [8, с. 74-77]. Але важливе зовсім інше: за умови прийняття османського підданства, всю політику Порти стосовно України могло провадити Кримське ханство, паралізуючи при цьому власні амбіції та потреби.

В умовах розпаду українського Гетьманату на початку 1660-х рр. політика Кримського ханства стосовно українських земель починає видозмінюватися. Концептуальна ворожість до Московського царства автоматично поширювалася на лівобережний Гетьманат. Щодо правобережних гетьманів, то Кримське ханство реалізовувало власні плани, які розходилися з польськими. Так, кримський хан Мухамед IV-Гірей не просто не хотів полишати ідеї опосередкованого чи прямого впливу на козацькі справи, а й намагався її реалізувати. Особливо яскраво ці заходи проявилися після краху виправ Ю.Хмельницького та польських підрозділів на Лівобережжя з метою ліквідувати сепаратизм місцевої старшини. Провал цих акцій засвідчив нездатність Корони Польської стати сильним та безумовним союзником в реалізації цих намірів. На цьому і базувалося татарсько-козацьке зближення, яке в 1662 р. в умовах колапсу влади Ю.Хмельницького стало гарантом збереження його влади. Підрозділи султанів (тобто принців крові) Махмед-Гірея та Селім-Гірея становили військову опору Ю.Хмельницького. Польська дипломатія оцінювала ці кроки як прагнення Кримського ханства встановити над Гетьманщиною безпосередню протекцію. Про зростання впливу



Кримського ханства на українські справи свідчить той факт, що П.Тетеря напередодні свого обрання гетьманом заручався підтримкою ханства та особисто їздив на перемовини до кримськотатарського калги. В подальшому він підтримував доволі тісні зв'язки з Магомед IV-Гіреєм [5, с. 192-193].

Після краху П.Тетері і його від'їзду з України, безпосередньо за сприяння кримського хана Мехмед-Гірея IV гетьманом стає С.Опара. Більшість дослідників сходяться на думці, що він був відвертим протеже Гіреїв [9, с. 224-225]. Однак доволі незалежна політика С.Опари по відношенню до курсу Гіреїв врешті призвела до його арешту та видачі полякам [9, с. 226-229]. У Літописі самовидця вказано: «Тогожъ 1665 года отозвался гетманомъ Опара и на королевскую руку много орды затягль; но орда, Петра Дорошенка, асаула Тетериного, на гетманствѢ постановивши, Опару съ его старишиною до короля отослали, которыхъ тамъ смертно казнено» [7]. С.Опарою був незадоволений Мехмед-Гірей і його оточенням, яке гетьман не сприймав як захисників, а тільки як рівних союзників і часто не слухав настанов представників хана. Крім того, на нашу думку, кримський правитель не зміг пробачити гетьману його звернення до султана, минаючи Бахчисарай. С.Опара став заручником політики Кримського ханства і їх повелителя в особі султана Мехмеда IV по примиренню з Річ Посполитою.

Кінець XVII ст. це період карколомних геополітичних змін в східній Європі. Османська Порта після поразок на балканському фронті катастрофічно ослабла, Кримське ханство на чолі з Гіреями все сильніше відчувало на собі наслідки цих програшів сюзерена. Після правління Аділь-Гірея Крим поступово втрачає залишки суб'єктності, в тому числі й у сфері української політики, де хани більшою мірою були провідниками стамбульських ідей. Останню спробу втрутитися в українську Руїну Гіреї роблять уже за гетьманування І.Мазепи. Серед дослідників переважає думка, що доба Руїни закінчилася із отриманням І.Мазепою гетьманської булави. В цьому контексті Гіреї намагалися реанімувати період громадянської боротьби за гетьманську булаву і з цією метою у 1692 р. представники хана уклали союзну угоду з представником частини низового козацтва старшим канцеляристом генеральної військової канцелярії П.Іваненком (Петриком) [2, с.144].

Перехід «мазепинців» на османську територію поставило питання про їх взаємовідносини з Кримом і Портою. Відомо, що І.Мазепа навіть відправив посольство до Девлет-Гірея II і пропонував виплачувати данину кримському хану [2, с. 146]. Однак його наступник П.Орлик і старшина, що його підтримувала (у тому числі і запорозька), відкидала ідею кримського суверенітету над Україною, протискуючи в угодах ідею військового союзу. Не зважаючи на це, згідно з угодою від 22 квітня 1714 р. Військо Низове переходило під подвійний протекторат султана та хана. Важливо, що традиційний устрій козацтва при цьому зберігався. Цьому сприяло те, що після прутської поразки московитів, запорожці повертали майже всі свої територіальні володіння, але вже під протекторатом хана [2, с. 147-150]. Безпосередньо на татарській території козаки почергово заклали Олешківську та Кам'янецьку Січі. Проте, низка конфліктів з ханською адміністрацією, невпинне застосування козацьких підрозділів в далеких кавказьких походах, конфлікт Кошу із ногайцями, зупинка ханом козацьких виплат і, найголовніше, відмова Бахчисараю затвердити за запорожцями територію на якій вони функціонували [2, с. 153-154] загострювали їхні взаємини. Звідси не дивним є перехід у 1734 р. низового козацтва під «високу руку» царя. Це засвідчило остаточний провал української політики Гіреїв, їх нездатність запропонувати козацтву кращі форми взаємодії. Єдиним аспектом відносин з козацькими анклавом відтепер лишилися прикордонні сутички та майже неживаний, ефемерний титул «гетьмана його ханською милістю».

Отже, говорячи про кримсько-українські відносини можна зробити наступні **висновки**: 1) Кримський ханат безумовно мав плани на українські землі; 2) зазіхання на українські землі базувалися на уявленні Гіреїв про їхнє право на контроль над усіма територіями колишнього улусу Джучі; 3) визнання сюзеренітету кримського ханства виражалося в сплаті урядом ВКЛ та Речі Посполитої так званих «упоминків»; 4) новим для Криму стає козацький вектор зовнішньої політики; 5) в період правління Іслам Гірея та його найближчих наступників ханство активно втручається в українські справи; 6) Кримське ханство претендує одночасно на роль старшого союзника по відношенню до Гетьманщини, і одночасно на статус фактичного її сюзерена; 7) з моменту краху османських і татарських зазіхань та українські землі, ханські претензії виражалися в підтримці "гетьманів ханською милістю" Ханської України. Короткочасної ханство вважало своїм васалом військо Запорозьке, але втримати цей стан не вдалося, а незабаром питання претензій на козацьку Україну змінилися боротьбою за саме існування Кримського ханату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисенко В. Й. Міждержавне зближення Запорозької Січі з кримським ханством у 20-30-х роках. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6 : Історичні науки : збірник. Вип. 5. До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2008. С. 275-280.
2. Брехуненко В. та ін. Між конфронтацією та взаємодією: українсько-кримські та українсько-ногайські стосунки в XVII – першій половині XX ст. За ред. В. Брехуненка. Київ: ІУАД, 2018. 344 с.
3. Возгрин В.Е. История крымских татар: очерки этнической истории коренного народа Крыма в четырёх томах. Том I. 3-е издание, стереотипное. Симферополь: Издательский дом «Тезис», 2013. 872 с.
4. Грушевський М. С. Історія України-Руси. Т. VII. Київ-Львів. 1909. с. 628



5. Івангородський К. Військово-політичне співробітництво України-Гетьманщини та Кримського ханства в другій половині XVII – на початку XVIII ст. *Гуржіївські історичні читання: Зб. наук. пр.* 2009. Вип. 3. С. 189-196.
6. Краткая история о бунтах Хмельницкого и войне с татарами, шведами и уграми, в царствование Владислава и Казимира, в продолжении двенадцати лет, начиная с 1647 г. Перевод с польского // Чтения в императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете (ЧОИДР). М., 1846. №4. веб-сайт. URL: <http://litopys.org.ua/samovydsam12.htm> (дата звернення 15.10.2023)
7. Літопис Самовидця. *Видання підготував Я. І. Дзира.* Київ: «Наукова думка», 1971. 208 с. веб-сайт. URL: <http://litopys.org.ua/samovydsam.htm> (дата звернення 15.10.2023)
8. Прицак Л.Д. Основні міжнародні договори Богдана Хмельницького 1948-1957 рр. Харків: Акта, 2003. 492 с.
9. Смолій В. та ін. Дипломатія на «межі світу»: міжнародні відносини та зовнішня політика Української держави (XVII ст. – 1750-ті рр.). Посібник для університетів. К.: Вид-во «AMENHOTEP» 2016. 320 с.
10. Чухліб Т.В. Козаки і монархи. Міжнародні відносини ранньомодерної Української держави 1648-1721 рр. 3-тє вид., випр. і доповн. К.: В-во імені Олени Теліги. 2009. 616 с.

УДК 94 (100)“1941/1944“

Володимир ШЕВЧЕНКО

ДІЯЛЬНІСТЬ «ЗОНДЕРКОМАНДИ 1005» У ЯНІВСЬКОМУ ТАБОРІ

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті обґрунтовується діяльність «зондеркоманди 1005» та проведення так званої операції «1005» щодо приховування доказів та масштабів злочину німецьких нацистів проти людства в Янівському концентраційному таборі у Львові.

Ключові слова: нацистська Німеччина, зондеркоманда, Голокост, Янівський концентраційний табір, в'язні.

Постановка проблеми. Діяльність «зондеркоманди 1005» та самої операції «1005» є важливою темою з оцінки та вивчення злочинів нацистської Німеччини та Голокосту. «зондеркоманда 1005» намагалася приховати докази та масштаби злочину проти людства. Отже, вивчення діяльності цієї групи допоможе пояснити перебіг ліквідації та приховування закатованих жертв. Ліквідація масових поховань і тіл підкреслює жахливість злочинів, скоєних у концентраційних таборах і на місцях масових страт. Існування цих підрозділів підкреслює свідому спробу нацистів приховати свої звірства від світу. Діяльність «зондеркоманди 1005» піднімає етичні питання щодо ролі окремих осіб у цих підрозділах та їх примусової участі в знищенні доказів. Багато в'язнів, призначених до цих підрозділів, самі були жертвами нацистського режиму, і їх примушували брати участь у цих завданнях під загрозою смерті. Окрім цього, вивчення даної теми сприяє глибшому розумінню методів, які використовували нацисти, щоб приховати свої злочини.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження на цю тему проводили вчені В. Беорн [2], В. Зілінський [12], О. Пагіря [7, 13]. Важливим джерелом для розуміння діяльності та специфіки «роботи» «зондеркоманди 1005» є спогади Л. Веллса в його книзі «Янівська дорога» [10]. Також для усвідомлення та візуалізації діяльності та причетних до цієї операції нацистів, актуальними є свідчення Л. Веллса в суді над Адольфом Ейхманом (1961 р.) [9]. Спогади інших в'язнів, що пережили Янівський табір, також дають нам інформацію поглядом «за колючим дротом» про виконання «бригадою смерті» приказу есесівців, наприклад, спогади Я. Гешелес [11] та інших.

Метою статті є висвітлення діяльності «зондеркоманди 1005» під час Голокосту, пояснення завдань та методів знищення доказів масових вбивств і злочинів скоєних нацистами, продемонструвати свідчення тих, хто вижив та був причетний до ліквідації – в'язнів, яких примусили займатися розкриванням могил та знищення доказів, встановити систему нацистської адміністрації та злочинців, котрі причетні до цієї секретної операції, встановлення етичної рефлексії на події та збереження історичної пам'яті.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Зондеркоманда 1005» – це спеціальний підрозділ, створений для здійснення широкомасштабної акції зі знищення слідів масових вбивств, скоєних нацистами в окупованій Східній Європі. Рішення розпочати акцію було прийнято в Берліні після того, як звістка про масові вбивства почала поширюватися країнами світу. Крім цього в окупованій Польщі поспіхом закопані трупи становили небезпеку для здоров'я. Керував операцією штандартенфюрер СС Пауль Блобель, який створив невеликий штат у Лодзі. Архітектор та інженер за освітою, Блобель розробив методи спалювання тіл на вогнищах, подрібнення рештки кісток і розсіювання попелу. Підрозділи «зондеркоманди 1005» спалювали тіла євреїв, убитих у Бабиному Яру, а згодом і в Кам'янці-Подільському. Пізніше частини були направлені до Югославії, Латвії, Литви та Білорусії. Ці підрозділи відрізнялися від зондеркоманд, завданням яких було утилізувати трупи з газових камер або крематоріїв у таборах смерті Белжець, Треблінка та Собібор, а також у Хелмно та Освенцимі [8].



Після військової поразки під Сталінградом і з огляду на зростання невдач на Східному фронті, у червні 1943 р. у Львові за наказом було сформовано спеціальне командування, завданням якого було розкриття численних братських могил та спалення трупів, з метою знищення слідів скоєних злочинів. Ця команда, яка була розгорнута під керівництвом штандартенфюрера СС Блобеля, отримала безглузде позначення «1005» з міркувань секретності та маскування. Число «1005» використовувалося як своєрідний код для позначення цієї діяльності в нацистських документах. Подібні команди були створені і в інших східних областях. «Зондеркоманда 1005», яка була оголошена «секретною справою Райху», почала свою діяльність у сумнозвісних «Пісках» за Янівським табором, де були розташовані численні великі братські могили з 1941–1943 рр. [5, с. 667].

З наказу райхсфюрера СС Генріха Гімлера керівництво проєктом «1005» щодо приховування слідів злочинів, отримав штандартенфюрер СС Пауль Блобель. З його ініціативи із червня 1943 р. у Львові реалізацію розпочали оберштурмбанфюрер СС Курт Ставіцькі та унтерштурмфюрер СС Вальтер Шеллок. Останній був безпосередньо відповідальний за діяльність спеціальної групи, що викопувала останки розстріляних [12, с. 98]. Виконання остаточного рішення в регіоні Генерал-губернаторства було справою Головного управління безпеки імперії та голови єврейського відділу Адольфа Ейхмана, котрий був начальником П. Блобеля [9]. Про «команду смерті» згадував один із нацистів гауптштурмфюрер СС, співробітник СС та гестапо Дітріх Вісліцені: «У листопаді 1942 року в кабінеті Ейхмана в Берліні я зустрівся зі штандартенфюрером Блобелем, який був лідером «Kommando 1005», якому було спеціально призначено видалити всі сліди остаточного вирішення (знищення) єврейської проблеми групами «Айнзац» і всі інші страти. «Kommando 1005» діяла з осені 1942 року до вересня 1944 року і весь цей період підпорядковувалася Ейхману. Місія була створена після того, як вперше стало очевидним, що Німеччина не зможе утримати всю територію, окуповану на сході, і вважалося за необхідне видалити всі сліди злочинних страт, які були скоєні» [1].

Щоб приховати сліди масових вбивств та злочинів у Янівському таборі, німці створили в липні 1943 р. «Зондеркоманду 1005». Відібрані в'язні проводили ексгумації, кремацію трупів, подрібнення кісток загіблених на місцях масових розстрілів. Німецькими офіцерами, відповідальними за цю команду, були шарфюрер SIPO-SD (Поліція безпеки Третього Райху) Раух і обервахтмейстер SIPO-SD Кепік. Керівником кісткодробарки був шарфюрер SIPO-SD Елітко [4]. Група складалася з кількох есесівців для управління та охорони, і великої кількості в'язнів-євреїв, які перші кілька днів розміщувалися в бараках Янівського табору, а потім у спеціальних приміщеннях безпосередньо на «Пісках». Командування включало відділ поліції охорони з 1-го батальйону 23-го полку поліції з Тернополя, який мав охороняти приміщення, а насамперед ув'язнених і запобігати будь-якій втечі чи проникненню сторонніх осіб. Єврейський «майстер вогню» на вогнищі, мусив носити кашкет із двома диявольськими рогами (моторошний жарт есесівців). У цей період привозили нових жертв із Янівського табору чи з тюрми Лонцького у Львові або з околиць, зганяли їх на вогнище й розстрілювали прямо біля нього [5].

Яніна Гешелес у своїх спогадах «Очима дванадцятирічної дівчинки» згадувала «зондеркоманду 1005» та про їхню «роботу»: «Перший місяць у таборі був жахливим, адже щодня, повертаючись із роботи, ми заставали дітей і дорослих із «Юлагу» та бункера, котрих поруч із нами розстрілювали біля клозету... Ті трупи лежали кілька днів, аж поки збереться їх більше, тоді «бригада смерті» їх забирала й палила на «Пісках». У «бригаді смерті» були сильні чоловіки... Час від часу їх міняли. Вони були від нас відокремлені. Ми бачили їх лише здалеку, за роботою. Вони мали свій барак на «Пісках». На кожному кроці їх супроводжували німці зі СД. Вони викопували трупи вбитих у серпні 1942 року. Речі, які знімали приречені, йшли на склад» [11, с. 65].

Процес виконання цього завдання полягав у тому, що тіла діставалися з ям і складалися на спеціальних платформах у штабелі, кожна з яких містила 1200–1600 трупів. Потім тіла поливали дьогтем і бензином, та спалювали. Попіл і кістки просіяли, щоб зібрати цінні речі – золоті пломби, зуби, персні та годинники. Розповіді очевидців свідчать, що за п'ять місяців діяльності цієї «бригади смерті» 110 кілограмів золота було відсіяно з попелу та відправлено до Німеччини. Попіл розвіювали на полях або закопували. Великі кістки збирали окремо та подрібнювали в кісткодробильці, яка була спеціально розроблена для прискорення «роботи». Німцям не вдалося знищити цю костедробильку, яку згодом вилучили радянські війська та використали як речовий доказ на судових процесах [3].

Важливими є свідчення та описи «роботи» Леона Веліцкера, який був частиною «команди смерті», та якому вдалося врятуватися під час втечі. Л. Веліцкер двічі пережив інтернування в Янівській табір, один раз як в'язень, засуджений до смерті, а потім як член «зондеркоманди 1005». Він детально описав свою «роботу»: «Ми розкривали всі могили, де були вбиті за останні три роки, виймали тіла, складали їх рядами і спалювали ці тіла, перемелювали кістки, виносили цінні речі в попіл, наприклад, як золоті зуби, кільця і так далі. Після подрібнення кісток ми викидали прах у повітря, щоб він зник, замінювали землю на могилах і садили насіння, щоб ніхто не впізнав, що там могила. Крім того, привозили нових людей – нових жертв – їх там розстрілювали, попередньо роздягнувши – довелося спалювати й ці нові тіла...» [3].



Жахливим винаходом для пришвидшення виконання «роботи» стала – кісткодробилка, з метою абсолютно повного знищення будь-яких доказів, перетворивши їх на попіл – усе, що залишилося від людини есесівці розвіювали в небуття. Свідок Веллес, на суді над Ейхманом, описував кісткодробилку: «Це було схоже на цементну машину, яка працювала, і в неї були вставлені великі важкі сталеві кулі та кістки... Сталеві кульки вдарилися по кістках...» [9].

Отже, «зондеркоманда» виконувала моторошні «роботи» для знищення та приховування доказів тортур, вбивств та геноциду людей. Ті, хто виконували брудну роботу, мали «зникнути». В'язнів не тримали довго, 8–10 днів і групу ліквідували з метою повної секретності. Іншим аспектом діяльності «зондеркоманди 1005» було матеріальне збагачення злочинців, адже цінні речі не знищувалися як доказ, а відбиралися та відправлялися до Райху, або були забрані есесівцями на самому місці ліквідації.

Місце вбивства в Янівському таборі слугувало місцем тренувань для інших керівників СС із Любліна, Варшави, Кракова, Гродно та інших міст. Вони приїжджали спостерігати, як «бригада смерті» розкопувала тисячі тіл у таборі та прилеглому лісі, де були поховані польська інтелігенція та радянські військовополонені зі «Шталагу 328», розташованого в замку в центрі міста. Член зондеркоманди згадував, що для офіцерів і сержантів СС були проведені «10-денні спеціальні курси». Там німці вчилися ексгумувати та спалювати тіла, маскувати місця поховань та знищувати докази. Він згадував, що за п'ять із половиною місяців було проведено щонайменше десять таких курсів. Таким чином, у даній «діяльності» Янівський табір став осередком знань, підготовки кадрів. Лише в районі «Піски» радянські слідчі знайшли п'ятдесят дев'ять ям глибиною до шести футів, повних попелу, і зафіксували той факт, що «грунт у цій балці на значній глибині просякнутий тілесними рідинами й жирами зі смородом гниття і спалення» [2, с. 460].

Діяльність «бригади смерті» не обмежувалася лише «Пісками» та Янівським табором. Так, група «зондеркоманди 1005» перебралася до Личаківського лісу, де були масові розстріли групи євреїв, серед яких жінки й діти. У жовтні 1943 р. їх відправили розчищати поховання в різних місцях, зокрема, Вульки, Яричів, Брюховичі, Дорнфельд, Бібрка [10, с. 193–197]. Тобто, «робота» з ліквідації доказів мала не локальний характер для групи, а масштабніший. Злочинці намагалися чим швидше «прибрати» за собою у всіх місцях звірств, тому відбулися «курси» для підготовки інших груп та використання тих самих в'язнів в інших місцях, особливо це стало необхідним на фоні пришвидшеного «остаточного розв'язання єврейського питання», адже кількість в'язнів, яких можна було використати, активно зменшувалася, тому деякі в'язні займалися ексгумуванням тіл довше відведеного терміну.

Наприкінці травня 1943 р. СС провело велику «акцію» знищення в'язнів Янівського табору, готуючись до майбутньої ліквідації гетто в червні, а також до залучення нових робітників, які могли б з'явитися в таборі. Деякі трудові бригади були вбиті повністю, а інші просто пройшли відбір. За оцінками Дрікса, під час цієї різанини було вбито понад 5500 в'язнів, і цей епізод, ймовірно, відповідав зростаючим вимогам Гімлера зменшити кількість євреїв, що залишилися в Генерал-губернаторстві, і взяти всіх євреїв, що вижили, під контроль СС у якості підневільних робітників [2, с. 469].

Одночасно німці провели масові страти в інших таборах та місцях примусового утримання на території Галичини. Ця остання велика масова страта змусила в'язнів «зондеркоманди 1005» у Личакові вирішити вирватися та втекти. Великій кількості в'язнів вдалося здолати деяких охоронців і втекти. Проте більшість із них стали жертвами негайно розпочатих заходів переслідування та страти. Деякі були застрелені при спробі втекти, інших схопили в наступні дні. Лише близько 10–15 в'язнів, зрештою, втекли та вижили, більшість із них були свідками судового процесу над нацистськими злочинцями. Леон Веллес згадував, яким чином відбулася втеча: «Тут я кидаюся на охоронця і валю його на землю, упершись п'яткою йому межі очі. Він лепече: «Meine Herren, lasst mich leben!» (Панове, не вбивайте мене!) За якусь хвилину, ми, «тіла», стали «панами». То були останні слова того шупівця. Він лежить біля воріт, через які тепер тікають усі з нашого намету. Ми топчемо його ногами, розчавивши його до смерті» [10, с. 213–217]. Після того, як ув'язнені «зондеркоманди» втекли, була негайно зібрана нова команда кремації, яку використовували знову на «Пісках» задля спалення жертв ліквідації Янівського табору. Згодом її перенесли до Станіслава. Тепер, щоб запобігти новій втечі, в'язнів зв'язували ланцюгами [5, с. 668].

На цьому існування табору не закінчилося, він продовжував діяти в іншому форматі – як трудовий табір, де утримувалося близько тисячі осіб. У квітні 1944 р., коли радянські літаки бомбардували Львів, частину табору було знищено, а п'ятнадцяти євреям вдалося врятуватися [7]. У середині липня 1944 р., коли радянські війська вже зайняли Тернопіль і були лише за кілька кілометрів на схід від Львова, почався відступ. В'язницю Лонцького у Львові було ліквідовано. Частину в'язнів вивели на «Піски» й розстріляли. Групу з близько 35 єврейських в'язнів було доставлено до Янівського табору і 20 липня 1944 р. разом з іншими в'язнями (загалом близько 130–150 осіб), під охороною табірному персоналу потягом вивезено на захід. Деякі із цих в'язнів були розстріляні в дорозі, а деякі були вивезені в різні концтабори Райху і згодом там звільнені [5, с. 669].

Радянська спеціальна комісія, яка розслідувала післявоєнні злочини нацистів, виявила низку ям, повних тіл в'язнів, розстріляних у другій половині липня 1944 року. За свідченнями свідків та родичів убитих,



нацисти використовували це місце для розстрілу людей, привезених із різних в'язниць гестапо. Всупереч своїй звичайній практиці нацисти не обшукували одяг убитих, радянська комісія знайшла в кишенях одягу розстріляних документи, що посвідчували особу. За цими документами було встановлено особи багатьох жертв [6].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. «Зондеркоманда 1005» стала інструментом в операції по знищенню злочинів, та їх доказів, нацистської Німеччини та масштабах трагедії. Секретність плану «1005» передбачала залишити імена закатованих людей у невідомості, з метою «зачистити» скоєні звірства та перетворити на попіл будь-яку згадку про жертв та цілий народ. Втрата позицій та контрнаступ союзних сил проти Третього Райху, змусили пришвидшити «остаточне розв'язання єврейського питання» та «прибрати» прямі докази злочину, що стало основою для моторошної діяльності «зондеркоманди 1005». Діяльність «команди смерті» включала в собі, окрім екзумації та спалення «доказів», підготовку інших груп зі спільною метою, для пришвидшення секретної операції, що вказує на масштаби вбивств та скоординованість усіх адміністративних апаратів нацистської Німеччини в залучені всіх ієрархічних структур Третього Райху з метою приховування та маскуванню своєї кривавої політики, що, зрештою, вказує на глобальність геноциду. Діяльність даної групи в Янівському таборі встановлює розширення масштабів роботи табору та його значення в системі знищення «ворогів Райху», його ролі в Голокості в часи Другої світової війни. Секретність, що оточувала «зондеркоманду 1005», підкреслює усвідомлення нацистами моральних і правових наслідків своїх дій, а також їх бажання уникнути відповідальності. Ця секретна спроба знищити масові могили, стерти сліди масових вбивств і знищити будь-яку документацію про їхні звірства відображає жажливе бажання уникнути відповідальності за систематичне винищення мільйонів людей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Affidavit of Dieter Wisliceny. *Nazi Conspiracy and Aggression*. Volume VIII. USGPO, Washington, 1946 P. 606-619. URL: <https://phdn.org/archives/www.ess.uwe.ac.uk/genocide/Wisliceny.htm> (дата звернення: 01.08.2023).
2. Beorn W. W. Last stop in Lwów: Janowska as a Hybrid Camp. *Holocaust and genocide studies*. 2018. Vol. 32, no. 3. P. 445–471.
3. Janowska – Lvov. *Holocaust Education & Archive Research Team*. URL: <http://www.holocaustresearchproject.org/othercamps/janowska.html> (дата звернення: 01.08.2023).
4. Janowska. *Central Page*. URL: <http://www.deathcamps.org/occupation/janowska.html> (дата звернення: 01.08.2023).
5. Justiz und ns-verbrechen bd. XXVII.lfd.NR.671A LG stuttgart 29.04.1968 Junsv bd.XXVII P. 667–669.
6. Murder story of Lwow Jews in the Janowska camp. *Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center*. URL: <https://collections.yadvashem.org/en/untold-stories/killing-site/14627490> (дата звернення: 01.08.2023).
7. Pahiria O. The Janowska concentration camp: What we know and don't know - UJE - Ukrainian Jewish Encounter. *UJE – Ukrainian Jewish Encounter*. URL: <https://ukrainianjewishencounter.org/en/the-janowska-concentration-camp-what-we-know-and-dont-know/> (дата звернення: 01.08.2023).
8. Sonderkommando 1005. Jewish Virtual Library. URL: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/sonderkommando1005> (дата звернення: 01.08.2023).
9. The Trial of Adolf Eichmann Session 23. The Nizkor Project. *Wayback Machine*. URL: <https://web.archive.org/web/20191109102124/http://www.nizkor.org/hweb/people/e/eichmann-adolf/transcripts/Sessions/Session-023-03.html> (дата звернення: 01.08.2023).
10. Wells L. *The Janowska Road*. New York: MacMillan Company, 1963. 305 p.
11. Гешелес Я. Очима дванадцятирічної дівчинки. Київ: Дух і літера, 2011. 96 с.
12. Зілінський В.Т. Голокост на території дистрикту «Галичина»: джерелознавчий аналіз проблеми. Дисертація на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук за спеціальністю 07.00.06 – історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2019.
13. Пагіря О. Єврейське гетто та нацистський контабір у Львові (за документами ГДА СБУ). *Українсько-єврейське співжиття під час Голокосту*. За матеріалами Західної України: зб. наук. ст. / упоряд. та наук. ред. д.і.н. А. Боляновський. Дніпро-Львів: Український інститут вивчення Голокосту «Ткума», Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 2019. С.138–160.



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 796.42(07)

Євгеній БАБЕНКО

ФОРМУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості формування комплексної системи навчально-тренувальних завдань у фізичному вихованні підлітків. На основі аналізу праць науковців визначено та обґрунтовано керівні положення, які лежать в основі формування програми тренувальних завдань.

Ключові слова: фізичне виховання підлітків, фізичні якості, навчально-тренувальні завдання.

Постановка проблеми. Фізичне вдосконалення школярів відбувається у процесі реалізації специфічних завдань, які умовно поділяють на навчальні та тренувальні. Тренувальні завдання спрямовані на удосконалення різних морфо-функціональних структур організму шляхом всебічного розвитку фізичних якостей, а навчальні – на збагачення рухового досвіду шляхом формування широкого кола життєво необхідних рухових навичок [9, 42, 89, 186].

Особливо актуального значення цей процес набуває в підлітковому віці, який є періодом максимальних темпів природного розвитку практично усіх систем організму школярів і в якому, таким чином, створюються сприятливі біологічні передумови для комплексного вирішення зазначених завдань [7, 29, 38].

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічні основи засвоєння фізичних вправ досліджували (І. М. Онищенко, Ю. К. Гавердовский, Б. М. Шиян та ін.). Вони довели потребу в конкретизації навчальних завдань на кожен урок (М. М. Боген А. В. Чудиновских, А. Т. Воробьев та ін.), виявили вирішальну роль належного рухового досвіду, розробили теорію адаптивного навчання (Ю. К. Гавердовский, Ф. П. Мамедов та ін.), також обґрунтували ідею комплексного підходу до вирішення навчальних та тренувальних завдань (І. М. Онищенко, Б. М. Шиян та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування комплексної системи навчально-тренувальних завдань у фізичному вихованні підлітків.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Успішне виконання вправи вимагає і належної функціональної та емоційно-вольової підготовленості, що також слід враховувати при побудові навчального процесу [5, с. 187].

Процес формування рухових навичок досить тривалий. Потрібне багаторазове повторення комплексу рухових актів, які складають рухову навичку [1, с. 155].

При формуванні рухових навичок кількісна міра повторень і досягнуті результати співвідносяться приблизно так само, як арифметична і геометрична прогресії. Для того, щоб результати покращились на деяку величину, кількісна міра вправ повинна вирости в декілька раз. При цьому, чим більш складніша фізична вправа, тим важче її багатократне виконання. Тому, в даному випадку, перерви для відпочинку в процесі вправління повинні бути більш частими і тривалішими.

Складність фізичних вправ обумовлює також частоту та тривалість окремих занять: чим складніша рухова дія, тим менш тривалими, але більш сконцентрованими повинні бути заняття [4, с. 55].

При припиненні систематичного виконання конкретної рухової дії, при перевтомі, а також при негативних емоціях спостерігається деавтоматизація навички – її згасання. Але це погіршення виражене по-різному для різних її компонентів. Найшвидше стираються найбільш складні, тонкі, рухові компоненти. Грубі ж компоненти зберігаються набагато довше [3, с. 6]. Цю особливість слід враховувати при визначенні оптимального інтервалу між повтореннями вправи.

Можливість задоволення кожної групи потреб шляхом рухової активності зумовлена тими процесами, що виникають в організмі як під час довгострокової адаптації, так і при оперативному виконанні рухових дій.

Роль фізичного виховання в задоволенні потреби у здоров'ї полягає, по-перше, в розширенні резервних адаптаційних можливостей організму до виконання фізичної роботи. Морфологічні зміни, що відбуваються в процесі довгострокової адаптації позитивно позначаються на функціональному стані структур, що



виконували певний вид фізичної діяльності. В результаті рівень спеціальної працездатності значно підвищується – зростає тренованість організму.

Підвищена тренованість характеризується економізацією рухових та вегетативних функцій у стані відносного спокою і ширшими адаптаційними можливостями при виконанні дозованої та максимальної роботи – зростає оперативний адаптаційний резерв. Це запобігає зношуванню і старінню клітин та органів організму у стані спокою, підвищує резистентність клітин і органів до змін у внутрішньому середовищі під час фізичної діяльності.

Потенційні адаптаційні можливості організму до мобілізації його резервів під час конкретного виду фізичної діяльності служать якісною міркою рухової функції. Або, по-іншому, ця мірка характеризує фізичну якість, рівень розвитку якої можна визначити кількісно [2, с. 74].

Враховуючи специфічність адаптаційних перебудов в процесі тренувального впливу, розвиток однієї чи кількох рухових функцій не позначається на функціональному вдосконаленні всіх структур організму. Для цього необхідний всебічний вплив на усі рухові функції людини.

По-друге, в процесі рухової активності підвищується опірність організму до несприятливих факторів навколишнього середовища.

Вже після кількох занять, при правильному застосуванні фізичних вправ, виникає друга стадія загального адаптаційного синдрому [5] – стадія підвищеної резистентності як до специфічних (м'язових навантажень), так і до неспецифічних (несприятливих) впливів зовнішнього середовища. Ефект значно зростає при паралельній специфічній адаптації до найрізноманітніших природних умов.

По-третє, рухова активність як прямо, так і опосередковано впливає на функціональний стан центральної нервової системи і, таким чином, позитивно позначається на рівні психічного здоров'я.

Прямий вплив полягає в тому, що: при скороченні м'язів в кору головного мозку поступає потік нервових імпульсів, підвищуючи її тонус; руховий аналізатор являється проміжною ланкою в міжаналізаторних відношеннях, де м'язові чуття посилюють та об'єднують інші; безпосередній взаємозв'язок рухового аналізатора з мовною моторною зоною прямо позначається на розвитку мовлення та мислення людини. На всіх етапах розвитку мовної функції рухова активність дитини відіграє виняткову роль; в процесі пізнання рухових дій відбувається розвиток психомоторики, що відображається на вдосконаленні конкретного та абстрактного мислення.

Опосередкований вплив рухової активності на розумову працездатність полягає в тому, що фізичні вправи понижують надмірний тонус мозкових судин, покращують мозковий кровотік, сприяють постачанню нервових клітин киснем, виведенню із них «шлаків» [4, с. 16].

По-четверте, рухова активність є потужним засобом забезпечення повноцінного сну, який є необхідною біологічною умовою повноцінного відновлення енергетичних та структурних резервів організму [5].

По-п'яте, крім безпосереднього впливу на рівень соматичного та психічного здоров'я, фізичне виховання сприяє його збереженню опосередковано через підвищення ефективності рухової діяльності в процесі взаємодії із природним та суспільним середовищем.

Значне місце фізичне виховання посідає в задоволенні потреби у приємних тілесних відчуттях. Фізична втома та відновні процеси після напруженої фізичної активності приносять людині приємне тілесне розслаблення, що прямо позначається на емоційному стані людини і таким чином впливає на задоволеність життям.

Роль рухової активності для задоволення емоційних потреб полягає по-перше, в тому, що під час фізичних навантажень достатньої величини відбувається викид у кров потужних антистресорних («буферних») гормонів – ендорфінів (морфіноподібних речовин). Після припинення роботи з'являється почуття розслабленості і нічим не мотивованої задоволеності та інші позитивні емоції.

По-друге, технічно досконалі рухові дії характеризуються гармонійністю і суб'єктивно можуть сприйматись людиною як красиві. Сприйняття краси емоційно пов'язане із позитивним здивуванням, радістю, щастям.

В якості об'єкту естетичного задоволення може виступати красиве тіло людини. Рухова активність має найбільші можливості для формування красивого тіла. Серед них: можливості гармонійного розвитку м'язової системи, додання ожиріння, формування навички правильної постави, а також можливість у певні вікові періоди управляти ростом кісткової системи.

Вдосконалення зовнішнього вигляду тіла здійснює естетичний вплив на протилежну стать, що дає значно кращі шанси на взаємність почуттів і, таким чином, сприяє задоволенню статевих потреб.

Раціональні потреби можуть реалізуватись через самовираження в спортивній та інших видах діяльності.

Крім того фізичне вдосконалення людини забезпечує ефективну її службу у збройних силах та внутрішніх органах держави, що сприяє збереженню її цілісності, а також забезпечує захист громадян і майна.

Таким чином мета системи фізичного виховання може бути визначена як задоволення вище зазначених



потреб людини протягом усього її життя [1, с. 86].

Досягається мета через вирішення низки завдань, що деталізують її відносно основних складових і умов реалізації. Так із змісту мети можна виділити три специфічні завдання:

1. Всебічний розвиток фізичних якостей, під яким слід розуміти досягнення такого рівня розвитку рухових функцій організму, який дозволяє виконувати різноманітні рухові завдання з необхідним рівнем функціональної активності органів і структур людського тіла.

Вимогу забезпечувати всебічний фізичний розвиток не правильно було б розуміти як необхідність завжди прагнути до урівнювання чи рівномірного розвитку всіх фізичних якостей. Міру всебічного розвитку фізичних якостей не можна вважати ні як завжди сталою, ні однаковою для кожного індивіда. Вона закономірно змінюється в процесі філо- і онтогенезу в залежності від спадкових і соціальних факторів.

1. Удосконалення будови тіла і формування постави.

2. Системне формування і доведення до необхідної досконалості життєво важливих навичок.

3. Суттєвим є те, що фізичне виховання, як педагогічний процес, передбачає вирішення усіх загальних навчально-виховних завдань. Вони перебувають у тісному симбіозі із специфічними і постають у ролі необхідних умов їх успішної реалізації.

Тренувальні впливи, передбачені планом є формою зовнішнього впливу на різні системи організму учнів, що змінює їх функціональний статус. Обумовленість тренувальних впливів проявляється в характері адаптації школярів до різноманітних навантажень та в швидкості оволодіння новими руховими навичками [2, с. 101]. Це служить основою плану цілорічного навчання, в якому починаючи з мезоциклів і до окремих занять ставляться конкретні, деталізовані завдання.

Зміст тренувального процесу включає розподіл засобів і методів протягом певного часу в конкретному їх поєднанні. Функціональна обумовленість застосування тренувальних засобів складає основу тренувальних програм. Послідовність їх побудови визначає той чи інший рівень цілісності, що викликає вибірковий розвиток спеціалізованої функції. В ідеальному варіанті кожна тренувальна програма має адекватну відповідь з боку органів і систем організму [3, с. 13]. Сумування цих змін протягом певного часу дозволяє набувати нові якості. В основі методики побудови тренувальних програм круглорічного тренування лежать моделі макроциклів, періодів, етапів, мезоциклів та мікроциклів.

Кожна тренувальна програма складається із двох частин: зовнішньої – комплексу впливів і внутрішньої – комплексу реакцій органів і систем організму людини у відповідь на даний вплив. Всі програми мають свою структуру, що відповідає поставленим завданням. Вони взаємодіють між собою утворюючи єдину інформаційно-енергетичну структуру [1, с. 35].

Як показав попередній аналіз сучасних положень теорії адаптації організму до фізичних навантажень, в основі формування програми тренувальних завдань повинні лежати наступні керівні положення:

- відповідність спрямованості фізичних навантажень очікуваному напрямку адаптації;
- оптимальна величина метаболічних процесів у працюючих органах;
- стимулювання відновних процесів;
- оптимальний інтервал відпочинку між односпрямованими навантаженнями в суміжних заняттях;
- оптимальна тривалість застосування одних і тих же тренувальних чинників;
- безперервний тренувальний вплив на конкретні структури організму.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Реалізація вимоги відповідності спрямованості фізичних навантажень очікуваному напрямку адаптації, з позиції всебічного розвитку фізичних якостей, вимагає адекватної всебічності тренувальних впливів для розвитку усіх якісно відмінних функцій організму. Проблема реалізації цього фактору полягає в прогалинах сучасної теорії і методики фізичного виховання підлітків. Перспективи подальших пошуків убачаємо в формуванні комплексної системи навчально-тренувальних завдань та добір адекватних засобів її реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іващенко В. П., Безкопильний О. П. Теорія і методика фізичного виховання: Підручник Ч. 1. Черкаси, 2005. 420 с.
2. Онищенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту. К.: Видавниче об'єднання "Вища школа", 1975. 192 с.
3. Худолій О. М. Теоретичні основи планування навчальної роботи з фізичної культури в школі. *Теорія та практика фізичного виховання*. № 1. 2001. С. 3-12.
4. Шандригось В. І. Методи дослідження фізичного стану школярів в процесі фізичного виховання: Методичні рекомендації на допомогу студентам денної та заочної форм навчання. Тернопіль: ТДПУ, 2001. 156 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2001. 248 с.



УДК 37.037.2

Сергій БУЛАТ

**МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ
СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельник А. О.

У статті обґрунтовано фізіологічні особливості та методичні підходи оптимізації швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку. Встановлено два напрями оптимізації швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку: поступовий та комплексний.

Ключові слова: швидкість, швидкісно-силові здібності, підхід, напрям, учні старшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Організм підлітків має свої анатомічні, фізіологічні та психологічні особливості, які необхідно знати та враховувати. Старший шкільний вік найбільш сприятливий для розвитку таких якостей, як сила, швидкість, спритність, гнучкість, витривалість. Слід зазначити, що організм у цьому віці перебуває у стані розвитку та формування. В учнів швидко настає втома, зменшується увага, недостатньо розвинена сила м'язів [6].

З початку підліткового віку відбувається бурхливе зростання тіла у довжину (до 10 см на рік) і збільшення загальної маси тіла учнів. З віковою динамікою маси тіла пов'язане зростання розмірів внутрішніх органів, зокрема легень та серця. Відповідно збільшуються життєва ємність легень, потужність скорочень серця, ударний об'єм крові, хвилинний об'єм крові, фізична працездатність, ЧСС у спокої, показники потужності систем енергозабезпечення.

Склад тіла служить морфологічною та обмінною характеристиками організму. Зміни компонентного складу щодо збільшення м'язового компоненту (МК) та зниження жирового компоненту (ЖК) вважаються показником покращення фізичного розвитку. Тому, саме з 15 років слід починати цілеспрямований розвиток сили, оскільки цьому сприяє і зростання поперечних розмірів тіла [5].

Заняття фізичною культурою та спортом підвищують пристосувальні реакції організму, зумовлюють його правильне функціонування. Реакції на фізичні навантаження супроводжуються специфічними зрушеннями, на основі яких відбувається збільшення структурних, енергетичних, а отже, і функціональних ресурсів організму. Це є найважливішим фактором підвищення надійного функціонування фізіологічних систем організму, що набуває особливо великого значення в ході розвитку вікових змін [3].

Виявлення закономірностей розвитку швидкісно-силових якостей у старшому шкільному віці має важливе значення, оскільки починаючи з юнацького віку формується руховий аналізатор, закладається фундамент майбутніх спортивних досягнень.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремими дослідженнями встановлено, що розвиток швидкісно-силових якостей необхідно розпочинати з юнацького віку. Взаємозв'язок розвитку фізичних якостей дуже складний і формується він під впливом м'язової роботи та врахування різних біологічних змін в організмі учня [1].

У біохімічних дослідженнях показано, що спочатку зростають біохімічні показники, які мають відношення до аеробних процесів (тобто розвитку витривалості), а потім вже збільшуються показники, які характеризують анаеробні можливості організму спортсмена (що має пряме відношення до розвитку швидкості). Отже, розвиток швидкості пов'язаний із збільшенням загальної витривалості, оскільки, не маючи її, не можна вдаватися до великих зусиль. При недостатньому рівні можливостей здійснення анаеробних біохімічних процесів величина та тривалість виконання швидкісно-силових навантажень мають зростати поступово [5].

Мета статті – визначити фізіологічні особливості та методичні підходи оптимізації швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел [2; 3; 4; 7] свідчить, що існує два підходи до вивчення якісних форм рухових можливостей учнів старшого шкільного віку, які можна визначити як функціональний і структурний.

Функціональний підхід створився ще в середині минулого століття в шведській, французькій та німецькій системах тренування як наслідок практичної необхідності класифікації засобів тренування та впорядкування на цій основі її змісту. У той час і виникло поняття фізичних якостей, яке починаючи з 30-х років закріпилося в науковій літературі та відіграло відповідну роль у розвитку теорії та методики спорту. До фізичних якостей було віднесено швидкість, сила, витривалість, гнучкість. Функціональний підхід ґрунтувався на спостереженні зовнішніх рухових характеристик учнів старшого шкільного віку, які легко піддавались виміру. Фізіологічний механізм при цьому до уваги не брався. Такий підхід об'єктивно спирався на результати виконання різних фізичних вправ та призвів до розвитку аналітико-синтетичної концепції.



Суть аналітико-синтетичної концепції зводилася до припущення самостійного існування та відносної незалежності окремих фізичних якостей та можливості їх об'єднання. Для неї характерне, по-перше, виділення провідної якості та, по-друге, необхідне поєднання інших якостей, які забезпечують найповніший прояв провідної якості. Внаслідок комбінацій основних якостей виникають нові комплекси, гібридні якості. Наприклад швидкісна витривалість, яка являє собою інтеграцію швидкості та витривалості; вибухова сила – поєднання сили та швидкості тощо [2; 3].

Насьогодні має місце процес взаємного впливу та переходу однієї якості до іншої. Тому в учнів старшого шкільного віку необхідно розвивати всі якості, але при такому їх взаємозв'язку, який необхідний для успішного виконання конкретної технічної дії [5]. Вченими [2; 6] було запропоновано наступні форми взаємозв'язку фізичних якостей:

- позитивна, коли розвиток одних якостей сприяє розвитку інших;
- нейтральна, коли у процесі розвитку фізичні якості не впливають одна на одну;
- негативна, якщо розвиток одних фізичних якостей негативно впливає рівень чи розвиток інших.

Розглядалася також можливість перенесення ефекту розвитку одних фізичних якостей інші. Такі уявлення призвели до факту, що в основі розвитку фізичних якостей лежать властиві кожному з них фізіологічні механізми.

Розвиток фізичних якостей залежить від вроджених особливостей людини. Разом з тим, в індивідуальному розвитку провідним механізмом є умовно-рефлекторний. Цей механізм забезпечує якісні особливості рухової діяльності конкретної людини, специфіку їх прояву та взаємовідносин. Для прояву фізичних якостей характерна їх менша усвідомлюваність у порівнянні з руховими навичками, велика значущість біохімічних, морфологічних та вегетативних змін в організмі [2].

Значна частина фізичних вправ вимагає максимально можливого розвитку сили та швидкості рухів і відбувається за умов дефіциту часу. Досягнення успіху в подібних вправах можливе лише за умови гарного розвитку швидкості.

Швидкість - це здатність здійснювати рухи за мінімальний проміжок часу. Розрізняють комплексні та елементарні форми прояву швидкості. В природних умовах спортивної діяльності швидкість проявляється у комплексних формах, які включають швидкість рухових процесів і короткочасність розумових дій. До елементарних форм прояву швидкості відносяться:

- загальна швидкість одноразових рухів (або час одиночних дій), наприклад стрибків, метань;
- час рухової реакції – латентний (прихований) період простий (без вибору) і складної (з вибором) сенсомоторної реакції, реакції на об'єкт, що рухається мають особливе значення в ситуаційних вправах, у тому числі і у футболі;
- максимальний темп рухів [6].

В основі прояву якості швидкості лежать індивідуальні особливості перебігу фізіологічних процесів у нервовій та м'язовій системах.

Швидкість залежить від наступних факторів: лабільності (швидкості перебігу збудження в нервових та м'язових клітинах); рухливості нервових процесів (швидкості зміни в корі великих півкуль процесів збудження та гальмування і навпаки); співвідношення швидких та повільних м'язових волокон у структурі скелетних м'язів [4].

Таким чином, швидкість в учнів старшого шкільного віку визначається переважно двома факторами: оперативністю регулювання нейромоторного механізму ЦНС і оперативністю мобілізації рухових дій. Перший фактор характеризується вродженими властивостями ЦНС, зумовленими її генотипом і практично не піддається тренуванню. Другий - піддається тренуванню та представляє основний резерв розвитку швидкості. Тому розвиток швидкості забезпечується за рахунок пристосування моторного апарату до умов ефективного вирішення рухового завдання та оволодіння раціональною м'язовою координацією (техніка руху), що сприяє повноцінному використанню індивідуальних властивостей ЦНС, властивих конкретному учню.

Ефективне управління швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку будується з урахуванням особливостей організації, змісту навчального процесу та психологічних чинників учнів. Фізичний стан та психологічний настрій становлять єдине ціле, і визначають успіх [7].

Аналіз літературних джерел [1; 4] свідчить про наявність двох напрямів оптимізації швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку: поступовому та комплексному. Перший напрямок пропонує оволодіння спочатку технікою поведіння з м'ячем (засобами футболу), а потім розвитком швидкісно-силових якостей. При цьому початкова підготовка здійснюється за системою вправ, які передбачають поступове збільшення навантаження залежно від підготовленості учнів.

Поступове включення швидкісно-силових вправ у навчання має негативний вплив, оскільки технічні прийоми негативно впливають на техніку вивчених раніше рухів. У зв'язку з цим автори відзначають перспективність другого напрямку, що передбачає одночасне вивчення всіх технічних елементів учнів одночасно з розвитком швидкісно-силових якостей.



Дослідження авторів [1; 2; 4] свідчать, що швидкісно-силові здібності учнів старшого шкільного віку мають формуватись з урахуванням взаємозв'язку комплексу вправ.

В даний час фахівці рекомендують враховувати загальнобіологічні закономірності організму та вікові особливості розвитку основних фізичних якостей, здійснювати диференційований підхід до змісту швидкісно-силової підготовки.

У дослідженнях відзначається ефективність навчально-тренувального процесу, що передбачає комплексний розвиток фізичних якостей, у якому розвиток однієї якості позитивно впливає на розвиток іншого. Одночасний розвиток всіх фізичних якостей має відбуватись у певному співвідношенні, яке обумовлюється віковими особливостями учнів та рівнем їх фізичної підготовленості. Порушення оптимального співвідношення застосовуваних навантажень, вкладених у розвиток фізичних якостей, призводить до негативного ефекту [3; 5].

Використання вправ на швидкість у вигляді циклічних вправ максимальної інтенсивності впливає на розвиток аеробних можливостей, що призводить до покращення швидкісної витривалості. Крім цього, застосування подібних вправ на швидкість сприяє розвитку силових здібностей учнів старшого шкільного віку [1].

Вчені зазначають, що під час реалізації швидкісно-силового компонента потрібно застосовувати спочатку вправи швидкісно-силового характеру неспецифічного характеру, потім приступати до швидкісно-силових навантажень специфічного характеру, тобто виконувати швидкісно-силову роботу, характерну для виконання змагальних вправ у різних спортивних іграх [2].

Усі вправи швидкісно-силового характеру виконуються на фоні високої потужності скорочення м'язів. Під час розвитку швидкісно-силових здібностей учнів старшого шкільного віку широкого застосування набули стрибкові вправи: у довжину / висоту, застрибування на тумбу, перестрибування через перешкоду, стрибкові вправи потокового типу через бар'єри [4; 6].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Для оптимізації швидкісно-силових здібностей вчені рекомендують використовувати засоби, пов'язані із застосуванням зовнішніх обтяжень різної величини. Зовнішні навантаження можуть застосовуватись під час виконання бігових вправ, бігу з млинцями, що також є дієвими засобами розвитку швидкісно-силових здібностей. Обтяженнями можуть виступати обтяжувачі, які вдягаються на зап'ястя і кісточки, а також на пояс. Під час використання цих засобів важливо забезпечувати захист суглобам та застосувати взуття з хорошими амортизаційними властивостями для зниження ударного навантаження на колінні суглоби та хребет.

Серед методів оптимізації швидкісно-силових здібностей рекомендовано застосовувати такі:

- метод колового тренування,
- комплексний метод,
- повторно-серійний метод;
- метод стрибкових вправ.

Також рекомендується застосовувати повторний метод оптимізації швидкісно-силових здібностей у вправах, пов'язаних з використанням зовнішніх обтяжень невеликої величини, тривалістю виконання до 3 секунд (наприклад, 10 кілограм та 6 повторень). Цей метод можна застосовувати під час засвоєних вправ, які виконуються з високою інтенсивністю. А виконувати нерозучені вправи таким методом не можна, це неефективно та потенційно травмонебезпечно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вертель А. В. Особливості розвитку спеціальних рухових здібностей юних волейболістів 10–14 років. Харків, 2007. С. 106–108.
2. Жмарьов Н.В. Управлінська та організаторська діяльність тренера. Київ, 1980. 154с.
3. Платонов В. Н. Загальна теорія підготовки спортсменів в олімпійському спорті. К., 1997. 584 с.
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. Том 1. К.: Олімпійська література, 2008. 391 с.
5. Фізична культура в школі: методичний посібник. К., 2009. 176 с.
6. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. Харків, 2008. 406 с.
7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль, 2012. 272 с.

УДК 37.037.1:796.4

Яна ГОРОХОВА

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ГІМНАСТОК

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Брояковський О. В.

У статті обґрунтовано важливість хореографічної підготовки гімнасток у поєднанні з класичним і сучасними стилями танців. Розкрито, що методика «хореографічної школи рухів» і різноманітні



можливості сучасних стилів танцю доповнять стандартний зміст хореографії і розкриють творчий потенціал тренера і гімнасток для складання програм у вільних вправах і вправах на колоді.

Ключові слова: хореографія, хореографічна підготовка, класичний стиль танців, сучасні стилі танців.

Постановка проблеми. Однією з сучасних тенденцій розвитку спортивної гімнастики є підвищення рівня складності змагальних елементів. Це суттєво впливає на зміну параметрів навантаження у тренувальному процесі та зумовлює впровадження у практику занять на основі сучасних методик технічної підготовки. Однією з таких методик є «хореографічна школа рухів» [2], в якій наведено комплекси складно-координаційних вправ, заснованих на хореографічних вправах і спрямованих на підвищення еластичності м'язів і зв'язок, збільшення загальної та спеціальної гнучкості у гімнасток, запропоновано комплекси вправ для м'язів тулуба, поясу верхніх та нижніх кінцівок тощо, а також запропоновано методи організації та проведення занять з освоєння спортсменками цих вправ.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню хореографічній підготовленості у спортивній гімнастиці приділяють велику увагу науковці Ashley L., Nakamura A., Cecchetti, G., Macovei, S., Омел'янчик-Зюркалова О., Сосіна В. та ін.;

Мета статті – охарактеризувати методику «хореографічної школи рухів» для гімнасток початкового рівня підготовки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Сама методика «хореографічна школа рухів» складається з трьох частин:

- у першій частині наведено комплекс вправ, спрямованих на підготовку гімнасток на початковому етапі їх спортивного навчання, а також представлені методи організації та проведення занять з освоєння цих вправ;
- у другій частині наведено комплекс вправ, спрямованих на підготовку спортсменок у тренувальному процесі, представлені методи організації та проведення занять із освоєння цих вправ;
- у третій частині наведено комплекс вправ, спрямованих на вдосконалення майстерності гімнасток, представлені методи організації та проведення занять з освоєння цих вправ.

У статті аналізується перша частина методики «хореографічної школи рухів». Найважливішим критерієм, від якого залежить ефективність освоєння техніки складно-координаційних вправ, є готовність до вивчення. Тренеру (тренеру-хореографу), який володіє методикою «хореографічної школи рухів», дуже важливо забезпечити у спортсменок, також і психічну готовність, вибрати для них вправи, що відповідають віку, статі та рівню підготовленості учнів. Можна відзначити, що системне використання даної методики дозволить як підвищити у спортсменів гнучкість, а й ефективно виховувати координаційні здібності [1].

Основна мета тренера-хореографа при роботі з майбутніми спортсменами – навчити свідомо розпоряджатися своїм тілом, прищепити музичність, яка найтіснішим чином пов'язана із змістом програми та набором спортивних елементів. Тренер-хореограф повинен:

- навчити учня бачити і опрацювати образний лад програми;
- розуміти логіку рухів;
- розуміти рухи в їх найпростіших елементах та у складній їхній координації [3].

Тренер-хореограф повинен працювати над природністю та грацією юної гімнастки при виконанні тієї чи іншої спортивної програми. Саме ергономічність, природність і краса рухів, пластичність і музичність, володіння «школою рухів» та базою певних навичок, а також психологічний настрій допоможе спортсменкам досягти високих результатів.

Тренер повинен уміти бачити проблемні зони розвитку майбутнього спортсмена, визначати стратегічні напрями його становлення та полегшувати спортсмену процес постійного самовдосконалення у повсякденній практиці.

Поняття «хореографічна школа рухів» – це чітко вироблена система рухів, в якій немає і не може бути нічого зайвого та випадкового. Ця система покликана зробити тіло дисциплінованим, рухливим, красивим.

Класична хореографія – безперервна робота різних м'язових груп у суворій послідовності та чіткій координації. Більшість специфічних термінів і назв у хореографії визначає характер рухів, що позначаються ними, пов'язаних з роботою м'язів. Наприклад, вправа «батман тандю» («натягнуті батмани») розробляє натягнутість ніг, а вправу «батман жете» («батмани з кидком») – рухливість та легкість ніг тощо. Іншими словами, у самій хореографічній термінології закладено суть і цілі тієї чи іншої вправи, зміст її виконання.

У хореографічній педагогіці з'явилися нові напрями, що мають більше відношення до спорту, ніж безпосередньо до класичного балету у традиційному його вигляді. Водночас спорт давно вже подолав формальні рамки. Сучасна спортивна гімнастика, в яких подача, пластика, образність та музичність спортсменки у вільних вправах і вправах на колоді оцінюються поряд зі специфічними навичками та вміннями.

Спортивна гімнастика вже давно стали одним з видовищніших видів спорту. Саме тут від спортсменів потрібні навички та вміння хореографічного і навіть артистичного плану. Гімнастки повинні вміти творчо виконувати свої завдання у суворих рамках «спортивної партитури»: розуміти та виражати певний образний



лад, заданий авторами програми, наближати спорт до мистецтва, що є найважливішим гуманістичним завданням.

Для розв'язання цього завдання було розроблено методику організації та проведення занять «хореографічна школа рухів» на початковому етапі спортивної підготовки у юних гімнасток, яка є системою спеціальних вправ і методів організації та проведення занять. Ця методика більшою мірою розрахована на юних спортсменок, які готуються в майбутньому підкорювати досить серйозні спортивні вершини, але, в принципі, можуть застосовуватися для підготовки спортсменів будь-якого віку, а також спортсменів-аматорів.

Крім того, зважаючи на те, що спортивна гімнастика пов'язана і з танцювальним мистецтвом, а окремі танцювальні рухи за своєю структурою схожі на обов'язкові елементи змагальних комбінацій гімнасток, у методику «хореографічної школи рухів» необхідно включати і навчання різним стилям танцювального мистецтва. Деякі рухи цих стилів незвичні та складні у виконанні, і тому висувають підвищені вимоги до рівня розвитку психомоторних здібностей виконавців. А музика не тільки викликає позитивні емоції гімнасток а й дає поштовх до розвитку у них музичних здібностей завдяки своїй складній структурі.

Тренери, на сьогодні, експериментують з нестандартною хореографією у спорті, який все ще часто ототожнює танець із класичними напрямками. Наприклад, культура темношкірих стала особливо помітною в останні сезони, починаючи від натхненної співачки Бейонсе у програмі американської гімнастки Моссетт у 2017 році, яка запозичила деякі рухи зірки, і закінчуючи «степінгом», «дабом» і «нае». Хореографічний танець є частиною основної привабливості гімнастики для глядачів. Так, команда Університет Оклахоми, (США) яка виграла свій перший національний чемпіонат у 2014 році і з тих пір повторила це досягнення вже в шосте. Команда гімнасток з Оклахоми зосереджена на артистизмі, що є частиною стратегії, щоб зробити команду такою, що відрізняється від інших. Команда має особливий стиль з виразними руками, гіперартикульованими послідовностями та відчуттям музичної чистоти. Для гімнасток, які тренуються тільки для підтримки ідеальної форми та уникнення помилок за будь-яку ціну, може бути важко досягти хореографічної майстерності [4].

Незважаючи на досягнуті успіхи, тренери та хореографи погоджуються, що видатне мистецтво не винагороджується належним чином. У той час як зірковим виконавцям деяких команд легше отримати ідеальну 10-ку, на відміну від багатьох 9,95, які присуджуються протягом сезону, бали, пов'язані з артистизмом, зрідка беруться до уваги. «Я вважаю, що під час суддівства недостатньо враховується артистизм», – каже Кіндлер (головний тренер зі спортивної гімнастики університету), яку один суддя запитав, як вона визначає хорошу хореографію. «Те, що суддям доводиться важко судити, так це стиль», – додає вона, оскільки більшість професіоналів гімнастики не навчені розпізнавати, скажімо, гарний виступ, натхненний хіп-хопом [3].

Останнім часом жіноча гімнастика значно наблизилася до чоловічої: стало більше сальто, більше поворотів, більше небезпеки та складності. І оскільки підрахунок очок розвивався, щоб відповідати, «втиснення» багатьох складних елементів у рутину стало пріоритетом номер один. Проблема в тому, що танці, (а з ними й хореографічна підготовка), не виключені з навчальної програми. Від жінок все ще вимагається виконання певної кількості «танцювальних елементів», таких як стрибки та повороти. Вони також повинні об'єднати все разом в узгоджену процедуру, яка відповідає стилю гімнастики та її музиці.

Гімнастичні процедури у вільних вправах демонструють грацію, силу та артистизм спортсменок, які виконують послідовність складних рухів і навичок. За цими захоплюючими виставами стоїть творчий процес хореографії – мистецтво розробки та планування розпорядку, який гармонізує зі здібностями, особистістю та музичним вибором гімнастки. Незалежно від того, чи гімнастка, хоче створити власну програму виконання вільних вправ або вправ на колоді, чи тренер, який прагне скеровувати своїх спортсменів у цій мистецькій спробі, розуміння фундаментальних кроків, пов'язаних із хореографією виконання гімнастичної процедури, має важливе значення.

Таким чином, сучасні танцювальні стилі, наприклад хіп-хоп має такі переваги, що є всі підстави очікувати не тільки на позитивний вплив на психомоторні, а й на музичні здібності, і навіть появу сталого інтересу гімнасток до занять. Але методичних розробок, пов'язаних із використанням сучасних танцювальних рухів у хореографічній підготовці спортсменок, які займаються спортивною гімнастикою, недостатньо. Цим і обумовлюється актуальність розробки методики занять хореографією, що поєднує класичний та сучасний танець.

Виходячи з результатів попереднього дослідження, вікових особливостей гімнасток, а також завдань етапу спортивної спеціалізації у спортивній гімнастиці експериментальна методика була спрямована на вирішення наступних завдань (рис.1).

Враховуючи безперечну необхідність уроків класичної хореографії у гімнастиці, заняття проводилися 4 рази на тиждень: 2 уроки по 45 хв. на основі класичного танцю та 2 уроки по 60 хв. – на основі сучасного танцю. Поряд із загальноприйнятими словесними, наочними та практичними методами навчання, у заняттях широко використовувалися ігровий та змагальний методи.



Для диференціювання розв'язуваних завдань, і навіть поетапного їх вирішення тренувальні заняття були умовно поділені на п'ять груп. Основними положеннями експериментальної методики були рівнева система навчання.



Рис. 1. Завдання експериментальної методики з хореографічної підготовки гімнасток

На першому рівні рухи розучувалися у «чистому вигляді» – ізольовано. Потім рухи одним «центром» поєднувалися у найпростіші зв'язки, при зміні ритмічної структури.

На другому рівні вводилася робота двома однойменними «центрами» одночасно – так звана біцентрія: спочатку спрямована в одному напрямку, потім завдання ускладнювали, і рухи «центрів» виконувались один назустріч іншому.

На третьому рівні гімнастки виконували рухи трьома і більше «центрами» у різних площинах або послідовно: як би передаючи «імпульс» від одного «центру» до іншого.

Четвертий рівень відрізнявся від інших запровадженням складних ритмічних малюнків рухів. Після оволодіння передбаченими для кожного рівня вміннями слідував їх контроль, аналіз та за необхідності коригування.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, у розробленій методиці, заснованій на хореографічних методах, наведено більше сотні вправ, що дозволяють спортсменці якісно та швидко підготуватися до конкретного змагання та досить швидко відновитись після змагання, особливо якщо змагання проводяться протягом досить короткого проміжку часу (як, наприклад, у спортивній гімнастиці). Освоєння майбутніми тренерами методики «хореографічної школи рухів» дозволить їм розширити їхні професійні можливості, а застосування ними цієї методики у спорті підвищить конкурентоспроможність країни на міжнародній спортивній. Включення у хореографічну підготовку гімнасток окрім класичного стилю танців й сучасних допомагає розширювати арсенал рухів, що буде сприяти у подальшому кращій результативності у змагальній діяльності

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омелянич-Зюркалова О.А. Вплив хореографічної підготовленості гімнасток на остаточну оцінку виконавської майстерності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 10. С. 28-34.
2. Сосіна В., Руда І. Сучасні вимоги до розвитку гнучкості у художній гімнастиці. *Наука у олімпійському спорті*. 2020; 1:48–51. DOI:10.32652/olympic2020.1_3
3. Cecchetti, G., (2012), *Danse classique*, vol.I, Editura Gremese, Paris. 203 pp.
4. Macovei, S., (1999), *Gimnastica Ritmică de performanță*, Editura ANEFS, București <https://www.tumblr.com/dancer-technique-for-gymnastics-skills>



УДК 373.5.091.33-027.22:796.42(045)

Валентин ГРЕБЕНЮК**ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З АТЛЕТИЗМУ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ***(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.*

У статті визначено особливості занять фізичною культурою з учнями старшої школи, зокрема атлетизмом та загальною фізичною підготовкою. Дослідженням встановлено, що повноцінна його організація і проведення потребує насамперед з'ясування педагогічної спрямованості спеціально підібраних видів фізичних вправ для розвитку кожної м'язової групи. Згідно даних літературних джерел та вивчення практичної роботи закладів загальної середньої освіти висвітлено методи, принципи та комплекси вправ для розвитку і зміцнення різних м'язових груп.

Ключові слова: *фізичне виховання, рухові уміння й навички, фізичні вправи, учні старшої школи.*

Фізична культура – органічна частина культури суспільства й особистості. Основу її специфічного змісту складають раціональне використання рухової діяльності як фактору фізичної підготовки до життєвої практики, оптимізація фізичного стану та здоров'я людини. Основними функціями педагогічного процесу з фізичної культури є: навчання, виховання й розвиток школярів [5].

Нині склалася науково обґрунтована система фізичного виховання розрахована на залучення до фізичної культури усього підростаючого покоління. Основа цієї системи – обов'язковий курс фізичного виховання, що здійснюється за державними програмами. Він поєднується з різноманітними формами використання фізичної культури у режимі навчального дня і домашнього побуту, з епізодичними масовими й регулярними фізкультурними заняттями за власним вибором учнів у своєму колективі фізичної культури, дитячо-юнацьких спортивних школах та інших позашкільних установах. Функціонування системи фізичного виховання забезпечене матеріально-технічними засобами, кваліфікованими педагогічними кадрами, фінансовими ресурсами та іншими умовами. Вона безперервно розвивається і вдосконалюється з урахуванням нових потреб та можливостей суспільства, передового досвіду практичної роботи і досягнень науки [3].

Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Концепції фізичного виховання в системі освіти визначено головні погляди на розвиток цієї галузі. Насамперед, Міністерство освіти і науки України забезпечує організацію фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у навчальних закладах всіх типів і рівнів акредитації, здійснює науково-методичне її забезпечення як в навчальному процесі так і в позанавчальний час.

Фізична культура в шкільному віці має особливо велике значення для формування необхідних у житті рухових умінь, навичок, оволодіння основами їх практичного використання у різних умовах рухової діяльності. У навчанні рухових дій у цьому віці можна виділити етапи, сприятливі для швидкого і повноцінного засвоєння нових рухових дій. У процесі спрямованого використання цієї особливості створюються найкращі умови для всебічного розвитку рухових якостей. Набуті у шкільному віці рухові уміння і навички, а також, фізичні, інтелектуальні, вольові та інші якості стають базою для швидкого і повноцінного оволодіння професійно-трудовами, військовими та іншими спеціальними руховими діями, для подальшого фізичного вдосконалення у зрілому віці. Не менше значення має внесок шкільної фізичної освіти у розвиток особистості молодих людей, формування їхнього світогляду та життєвої позиції, моральних рис, інтелектуальної й естетичної культури, вольової зосередженості [1].

Старший шкільний вік сенситивний до усвідомлення та освоєння свого внутрішнього світу і характеризується величезною внутрішньою роботою, пошуком перспектив життєвого шляху, розвитком відчуття відповідальності, прагненням володіти собою, збагаченням емоційної сфери. У шкільному віці продовжується інтенсивний розвиток форм і функцій організму, котрі значною мірою залежать від умов життя і якості психофізичної діяльності учнів, зокрема від використання засобів фізичної культури [4].

Навчальне навантаження учнів старших класів більше, ніж у 5-9 класах. На підставі ретельного вивчення рухових можливостей кожного учня, будови його тіла, динаміки фізичної підготовленості, учитель дає дівчатам і юнакам конкретні рекомендації з фізкультурної діяльності. Для учнів старших класів актуальним видом фізкультурної діяльності щодо зміцнення здоров'я та фізичної підготовленості є атлетизм. Саме у цьому шкільному віці продовжується активний розвиток основних рухових здібностей, але на більш високому рівні, який передбачає підвищення темпу й ритму виконання вправ, збільшення навантаження.

Для розвитку швидкості можна використовувати наступні вправи, а саме: біг 30, 60, 100, 200 м; повторне пробігання відрізків 3x60, 2x80 м; естафета 4x100 м. Для подальшого розвитку гнучкості



пропонується застосовувати вправу «міст» з різних вихідних положень; різноманітні вправи біля гімнастичної стінки (для верхнього плечового поясу, тулуба, тазостегнових суглобів, нижніх кінцівок), які виконуються з великою амплітудою; вправи на гнучкість і розтягування м'язів і зв'язок; поперечні шпагати тощо.

Розвиток спритності та координації рухів передбачає включення до змісту навчальних занять «човникового» бігу 4x9 м, 10x10 м; різноманітних вправ з предметами (м'ячами, гімнастичними палицями, обручами, стрічками, скакалками тощо); швидкісно-силових вправ у парах; рухливих, і спортивних ігор; вправ для розвитку рівноваги (на лаві, колоді); перекладині, брусах, акробатичних вправ; опорних стрибків, стрибків у довжину й висоту з розбігу; метання різноманітних предметів (м'яча, гранати, штовхання ядра) тощо.

Для розвитку сили й швидкісно-силових здібностей застосовуються загальнорозвивальні вправи силового характеру з набивними м'ячами, гантелями, гумовим бинтом або амортизатором, зі скакалкою; вправи на гімнастичних снарядах (перекладина, бруси, кінь, канат, жердина тощо); біг 300, 400, 500, 600, 800, 1000 м; повторне пробігання відрізків 2x150, 2x200, 2x300 м тощо; багаторазові стрибки зі скакалкою протягом 1, 2, 3 хвилин або 2x150, 3x100, 3x150 разів; стрибки в довжину з місця і розбігу, у висоту з розбігу.

Загальна і спеціальна витривалість розвивається за допомогою вправ тривалого характеру, наприклад: біг 1000, 1500, 2000, 3000 м; крос від 1000 до 3000 м; ходьба на лижах на такі ж дистанції; спортивні ігри (баскетбол, футбол, волейбол, гандбол тощо); багаторазове виконання стрибків у довжину й висоту з розбігу.

Заняття атлетизмом заплановані в старших класах. Для того щоб більш детально ознайомитись з методикою їх проведення ми використовуємо матеріали С.О. Сичова. Автор у своїй праці зазначає, що існує велика кількість методів, які дозволяють розвивати необхідні силові якості, які розрізняються за режимом м'язової діяльності та засобами навантаження. До основних він відносить метод максимальних і повторних зусиль [2].

Різновидами цих методів є:

- *читинг* – застосовується для розвитку максимальної сили м'язів. Полягає в поєднанні роботи подолання та поступливості м'язів у режимі скорочення (за рахунок маху й відбивання снаряду) та повільного опускання й вимушеного подовження м'язів;

- *ізометричний метод* – застосовується для розвитку сили опору м'язів у певному положенні й кутах кінцівок. Режим роботи м'язів без зміни їх довжини;

- *статичний метод* – застосовується для розвитку силових якостей м'язів і, на відміну від ізометричного, виконується в нерухомому режимі у найважчих точках вправи;

- *метод зупинок (інтермедіальний)* – об'єднує характер роботи м'язів при динамічному та статичному режимах. В одній або кількох точках траєкторії виконуються зупинки, щоб ускладнити подальше виконання вправи за рахунок подолання інерції спокою. Сприяє створенню рельєфу м'язів і силовій витривалості;

- *метод найвищого скорочення* – виконується при зміненому положенні тіла для підсилення кінцевого напруження м'язів у верхніх частинах траєкторії. Застосовуються гнуті грифи, вправи з нахилами, вправи з амортизаторами (де навантаження зростає в кінцевих фазах), на блочних пристроях (де навантаження постійне на всій траєкторії руху).

Серед найбільш важливих принципів занять слід виділити наступні:

- *поступовість* – тренувальні навантаження повинні зростати поступово як за обсягом, так і за інтенсивністю;

- *підвищення навантажень* – збільшення ваги снарядів і кількості підходів та повторень;

- *варіативність* – періоди високих тренувальних навантажень повинні чергуватися з періодами їх зменшення для запобігання перевантажень і сповільнення (зменшення) тренувальних ефектів;

- *прогресивність* – постійне розширення можливостей тих, хто займається;

- *постійність* – вправи та їх поєднання повторюються в певному ритмічному циклі.

Для забезпечення оптимальних умов проведення занять з атлетизму з учнями старших класів пропонуємо наступний алгоритм засобів (за С.О. Сичовим).

Вправи для м'язів-згиначів і розгиначів рук

1. Стоячи, руки опущені, штанга або гантелі біля стегон, захват знизу. Згинання і розгинання рук при зафіксованих ліктях. Вагу збільшувати поступово. Кількість повторень і підходів 6x10-12 разів.

2. Сидячи на лаві, лікті впираються в стегна. Гантелі або штанга утримуються захватом знизу або зверху. Згинання і розгинання рук в ліктьових суглобах. Кількість повторів і підходів 6x10-12 разів.

3. Сидячи, спершись спиною на похилу дошку. Згинання і розгинання рук у ліктях зі штангою або гантелями. У цьому положенні збільшується амплітуда руху, що підвищує ефект тренування. Кількість повторів і підходів 6x10 разів.

4. Стоячи, штанга за головою, хват вузький, лікті виведені вперед-вгору. Французький жим. Більш ефективно ця вправа виконується з вигнутим грифом, тоді одночасно навантажуються й м'язи згиначі кистей. Кількість повторів і підходів 6x10-12 разів.



5. Лежачи на лаві, французький жим штанги з опусканням за голову. Кількість повторів і підходів 6x10-12 разів.

Вправи для м'язів черевного пресу

Піднімання тулуба й ніг, лежачи на похилій площині, обертання тулуба з утриманням навантаження в зігнутих руках. Кількість повторів і підходів 6-10x30-50 разів.

Вправи для м'язів передпліччя

Сидячи на лаві, передпліччя спираються на стегна, штанга або гантелі утримуються захватом зверху. Кількість повторів і підходів 5x15-20 разів.

Вправи для м'язів спини, плечового поясу і грудних м'язів

1. Підтягування на перекладині. Чергувати серії підтягувань із положенням голови перед перекладиною або за перекладиною. Хват широкий. Кількість повторів і підходів (серій) 5x12 разів. Можна до поясу підвішувати додатковий вантаж.

2. Тяга штанги в нахилі, хват широкий, виконується з помосту або підставки. Кількість повторів і підходів 5x10 разів.

3. Підтягування зовнішнього кінця грифу штанги до грудей у нахилі – «весло». Кількість повторів і підходів 5x10-12 разів.

4. Жим лежачи, хват середній, вага прогресивно збільшується. Кількість повторів і підходів 6x12, 10, 8, 6 і 4 рази.

5. Жим, лежачи на похилій лаві (45°). Кількість повторів і підходів 5x8-10 разів.

6. Розведення гантелей, лежачи на горизонтальній лаві. Кількість повторень і підходів 5x10-12 разів.

7. Лежачи на лаві, опускання гантелей за голову й назад до тулуба прямими руками. Сприяє розвитку грудних, спинних м'язів та черевного пресу. Кількість повторень і підходів 5x15 разів.

8. Жим сидячи, з-за голови, середнім хватом. Кількість повторів і підходів 5x10-12 разів.

9. Стоячи, розведення гантелей у сторони для розвитку середніх пучків дельтоподібних м'язів. Кількість повторів і підходів 5x8 разів.

10. Розведення гантелей у нахилі – для розвитку задніх пучків дельтоподібного м'язу. Кількість повторів і підходів 5x8 разів.

11. Обертання тулуба сидячи, навантаження на плечах. Основне призначення – зменшення жирових відкладень на талії. Кількість повторів і підходів 5x50 разів.

Вправи для м'язів ніг

1. Присідання з гантелями (вага 5 кг) за головою.

2. Присідання з малою штангою на плечах або грудях (вага до 20 кг).

3. З присіду, тримаючи гиру між ніг, піднімання в основну стійку.

4. Розгинання ніг у колінах з вагою, сидячи на станку або підвищенні.

5. Піднімання на носки на підставці, вага на плечах.

6. Ходьба випадами з вагою на плечах.

7. З вихідного положення «широка стійка» попеременно присіди на праву (ліву) ногу з вагою на плечах.

8. Повільний біг із вагою на плечах.

9. Різноманітні стрибки з вагою на плечах.

Отже, фізичне виховання в закладах загальної середньої освіти є важливим засобом фізичного, соціального та духовного розвитку учнівської молоді. Мета занять атлетизмом і спеціальною фізичною підготовкою реалізується комплексом таких завдань: формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку; розширення рухового досвіду учнів, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності; розвиток функціональних можливостей організму учнів через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей; формування ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя; набуття практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку; формування високих моральних якостей особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Круцевич Т. Ю. Головні напрямки удосконалення програм з фізичного виховання школярів. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2006. № 4. С. 20–28.

2. Сичов С. О. Атлетизм : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 237 с.

3. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін., 2-ге вид., переробл. та доп. Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», Київ, 2019. Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 392 с.

4. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Т. 1 Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2002. 252 с.

5. Язловецька О. В., Шевченко О. В. Педагогіка фізичного виховання : навч. посіб. Харків : Мачулін, 2018. 404 с.



УДК 796.853.26

Валерія ДЕМЧЕНКО**ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ КАРАТЕ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

У статті обґрунтована можливість впровадження у шкільне фізичне виховання засобів карате на уроках фізичної культури для учнів початкової школи.

Ключові слова: *тестування, мобільний додаток, силові і швидкісно-силові показники, вертикальний стрибок*

Постановка проблеми. Однією з форм підвищення рівня рухової активності учнівської молоді можуть бути східні бойові мистецтва. Проведені дослідження [1] показали, що у школярів, які регулярно відвідують заняття зі східних єдиноборств: менше проблем пов'язаних з гіперактивністю; найкращі показники психічного здоров'я; вище оцінки щодо поведінки та предметів; менше сором'язливості та більше впевненості у собі; менше агресивності; більш тісні та теплі відносини між батьками та дітьми.

Незважаючи на зростаючий інтерес і рекомендації фахівців, дані показують, що бойові мистецтва лише мінімально використовуються в шкільних умовах. Наприклад, дослідження показали, що лише 2,8 відсотка учнів початкових класів навчалися навичкам самозахисту на уроках фізичної культури і лише 4,8 відсотка старшокласників і дівчат в тому числі вивчали бойові мистецтва на уроках фізкультури [2]. Причиною незначного впровадження таких бойових мистецтв, як карате, у школах може бути те, що карате не настільки поширене і популярне серед вчителів фізкультури, як інші теми (наприклад, баскетбол, футбол, волейбол, легка атлетика) і вчителі зовсім не отримують знань і навичок з організації уроку і методики навчання карате в шкільних умовах. Тим не менш, введення карате в навчальну програму фізичного виховання, незважаючи на обмежені знання зі змісту, це цілком можливо.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню впровадженню карате на уроках фізичної культури у початковій, середній і старшій школі приділяють велику увагу науковці Кусій В., Саєнко В., Banks, A., Funakoshi, G., Twemlow, S. Використання засобів карате як умови покращення здоров'я учнівської молоді займаються науковці Гаврилук В., Сланська О., Опанасюк Ф. та ін.

Мета статті – охарактеризувати форми, методи і засоби навчання основам техніки карате на уроках фізичної культури початкової школи.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Існують різні рівні введення карате в навчальну програму фізичного виховання. У початковій школі вчителі можуть провести вступну частину (тобто від трьох до п'яти уроків у навчальному році) викладати повний курс у середній і старшій школі, як це поширено в Європі [4]. Заняття з карате також можливі й на університетському рівні, як це практикується в європейській системі фізичного виховання і в освітніх програмах для вчителів [3].

Ця стаття буде присвячена базовому рівню навчання технічним прийомам карате у шкільній практиці фізичного виховання. Вступний блок, що підходить для вчителів, які мають обмежений досвід навчання карате. Більшість японських бойових мистецтв мають однакові форми практики філософії освіти. Карате сприяє навчанню в усіх трьох областях (тобто когнітивній, афективній, психомоторній). У дітей, які займаються єдиноборствами покращується анаеробна сила та потужність, витривалість, склад тіла, м'язова сила, гнучкість та баланс. Фундаментальна практика, Ката (практика форм) і Куміте (вільний бій) може навчати учнів рухам і фізичним концепціям, тактиці та навичкам самозахисту. За традиціями карате, учні розвивають повагу до себе та інших, відповідальність. Крім того, участь в бойових мистецтвах може розвинути позитивне ставлення до фізичних вправ взагалі.

Вступний блок, запропонований у цій статті, передбачає навчання техніці карате для учнів початкової школи, а також для вчителів фізичної культури з обмеженими знаннями про карате. Блок включає в себе навчальну діяльність та ігри, які можуть бути легко впроваджені вчителями на уроках фізичної культури. Модифіковані ігри можуть бути ефективними методами навчання карате техніки. Вступний блок складається з трьох до п'яти уроків і їхня мета полягає в тому, щоб познайомити учнів з кількома основними техніками карате та заохочувати до них дітей займатися карате у позашкільних закладах (наприклад, у дитячо-юнацьких школах).

Оскільки вступний розділ короткий, це полегшує вчителям опанувати зміст і методику необхідного для навчання карате, який буде новою діяльністю для більшості школярів. Нарешті, зосередження на п'яти основних техніках карате не передбачає навчання поєдинків, що значно знижує потенційні ризики для безпеки. Наступний розділ описує запропоновані навчальні дії та ігри у вступному блоці карате.

П'ять основних технік карате, рекомендованих для вступного блоку – прямий удар, верхня стійка,



передня стійка, блок вниз і удар ногою спереду. Таблиця 1 показує запропонований формат плану уроку для полегшення систематичного планування і впровадження. План уроку включає три постійні компоненти і один головний. Обов'язковий компонент декламація додзьо-кун (правила тренувального залу) на початку і в кінці уроку, розминка і заключна частина. Додзьо-кун складається з п'яти правил карате (див. табл 1), які практикуються та цитуються в кожному стилі карате Шотокан-урок.

Таблиця 1

План уроку для вступного розділу з карате

№ з/п	Час	Діяльність, фізичні вправи (технічні прийоми карате)	Організація	Критичні елементи/ Інші коментарі
1.	5 хв	Додзьо-кун та вступ: - урок починається з пояснення 5-ти основних принципів карате (додзьо-кун): вчитель називає один принцип, а учні повторюють за ним. - учні залишаються сидіти, а вчитель розповідає про мету і завдання уроку. - інформує про правила безпеки.	Учні сидять у два або три ряди	Додзьо-кун: - прагни досконалості характеру; - будь вірним; - прагни кращого; - поважай інших; - утримуйся від насильницької поведінки.
2.	10 хв	Розминка: - коротка і проста гра (може бути гра, в яку вже грали на попередньому занятті) - вправи на гнучкість під керівництвом вчителя	Учні розподіляються по класу для гри - учні в шеренгах	Рахунок чисел японською мовою: Іч = 1 Ні = 2 Сан = 3 Шин = 4 Го = 5 Рок = 6 Січі = 7 Хачі = 8 Кюю = 9 Джоу = 10
3.	5 хв	Навчальна вправа 1	Учні стають у колону по рядах	Підказки для навчання Вправа 1
4.	5 хв	Гра 1	Учні розбігаються по спортзалу	Підказки для гри 1
5.	5 хв	Навчальна вправа 2	Учні стають у колону по рядах	Підказки для навчання Вправа 2
6.	5 хв	Гра 2	Студенти розбігаються по спортзалу	Підказки для гри 2
7.	3 хв	Вправа на розслаблення		
8.	2 хв	Повторення додзьо-кун	Учні розташовуються шеренгою	

Декламуючи правила, вчитель (сенсей) озвучує одне правило за один раз, а учні повторюють його вголос. Цей процес нагадує учням, як вони повинні поводитися всередині та ззовні додзьо (тренувальний зал). Розминка повинна включати гру від помірної до інтенсивної потужності з наступним відповідним розтягуванням. Гра може бути оглядом гри, вивченої на попередніх уроках. Під час заключної частини уроку вчитель має переглянути поняття та навички, вивчені на уроці, надати інформацію про зміст, який потрібно вивчити на наступному уроці, і закінчити декламацією додзьо кун.

Основний компонент уроку передбачає дві навчальні дії і дві ігри, які змінюватимуться від одного уроку до іншого. Вправи та ігри в основному призначені для навчання п'яти конкретним технікам карате для новачків у початкових класах. Типова вправа карате передбачає, що учні стоять у рядах обличчям до вчителя. Вчитель голосно рахує темп виконання вправи та демонструє техніки (виконує від 10 до 20 повторів разом з учнями), а потім продовжує рахунок під час ходьби навколо класу, спостерігаючи за їх виконанням та забезпечуючи зворотній зв'язок. Хоча цей метод не є правилом, наступні заходи організуються з урахуванням цього формату, якщо не зазначено інше.

В ігровій діяльності кожна гра повинна починатися коли вчитель каже «аджіме» (тобто початок японською) і кінець коли вимовляє «ямме» (тобто стоп японською мовою). Крім того, особистий простір має першочергове значення в практиці карате для усіх дій, якщо не зазначено інше, вчитель повинен обговорити основні правила безпеки перед початком практики та переконатися, що учні мають достатньо місця для практики встановлення контакту або втручання в роботу інших.

Техніка 1: Прямий удар. Прямий удар, або чоку-дзукі, є найпростішою технікою в карате, і тому є першою технікою, яку потрібно вивчати. Її слід вивчати в перший день занять і повторювати на початку кожного наступного заняття. Критично важливими елементами критичними елементами чоку-дзукі є стиснуті кулаки, пряма рука, і поворот кулака всередину в кінці руху. Гра: Побий монстра. Учні стають у



велике коло з учителем посередині. Учитель тримає в руках вигнутий щит із зображенням монстра. Щит вчитель може купити або виготовити, склавши тонкий мат (на кшталт тих, що використовуються на уроках гімнастики) і тримати його двома руками, поки учні б'ють по ньому. Учні повільно йдуть до центру, промовляючи: "Монстре, монстре, ми тебе не боїмося". Учитель відповідає: "Справді?! Тоді підійдіть ближче..." Коли учні стоять досить близько, майже торкаючись один одного плечима, вчитель кричить: "Зупиніться! Подивимось, наскільки ви сильні", а потім рухається навколо учнів, дозволяючи їм бити по вигнутому щиту. Після одного раунду, коли всі учні мали можливість вдарити по щиту, вчитель опускає щит і каже, "О, ви мене перемогли. Ви такі сильні!"

Техніка 2: Сійка коня. Сійка коня, або кіба-датчі є першою сійкою, яку слід вивчати в карате – це тверда, стабільна сійка, яка використовується коли атака починається збоку (праворуч або ліворуч). Кібадатчі слід практикувати з чоку-дзукі на кожному занятті (тобто практикувати чоку-дзукі в сійці кіба-датчі). Гра: Мітка на коня. Учні розосереджені по залі. Чотири конуси позначають межі ігрової зони, а пов'язки на головах використовуються для ідентифікації до трьох гравців. Версія традиційної гри в квача, гравці називаються Ніндзя. Якщо учень отримує мітку від ніндзя, він або вона стає на на місці в позі кіба-датчі. Учень може бути звільнений лише тоді, коли вони продемонструють правильну сійку кіба-датчі з усіма всіма критичними елементами, а інший учень пролізе між їхніми ногами, щоб повернути їх назад у гру.

Техніка 3: низхідний блок. Блок вниз, або гедан-барай, є найпростішим блоком в карате і, отже, є першим для навчання. Гедан-барай – низький блок, який здебільшого служить для блокування переднього удару. Після того, як учні навчилися бити кулаком (тобто, чоку-дзукі), вони можуть почати практикувати гедан-барай у парах. Критичними елементами гедан-барай є стиснуті кулаки, блок починається від плеча, і блок закінчується всередині у просторі тіла суперника. Гра: Острів печива карате. Чотири конуси використовуються як межі. У цій грі точки (тобто печиво), розкидані на полі, слугують "безпечними зонами". Учні не можуть бути позначені, коли стоять на печиві та правильно виконують гедан-барай (тобто, прибираючи крихти печива). Коли учнів позначено, вони повинні виконати гедан-барай 10 разів (тобто по п'ять блоків кожною рукою), перш ніж вони зможуть повернутися до гри. Якщо учень стоячи на острові карате-печива, не продемонструє всі критичні елементи гедан-барай, він або вона має право бути поміченим. Після того, як учні зможуть визначити правильний і неправильний гедан-барай, вони можуть стати «маркувальниками».

Техніка 4: Передня сійка. Передня сійка, або дзенкуцу-датчі, є другою сійкою яку вивчають у карате. Ця дуже поширена сійка використовується в кожній ката і кіхон (тобто, практика форм і фундаментальних рухів). Дзенкуцу-датчі вважається дуже стабільною сійкою для фронтальних атак. Ця позиція також сприяє комфортному руху вперед і назад у порівнянні з іншими сійками в карате. Критично важливими елементами дзенкуцу-датчі це сійка на ширині плечей, передня нога спрямована вперед (включаючи коліно і пальці ніг), і зігнуте коліно передньої ноги. Гра: 1, 2, 3, завмерти! Учні стають на базову лінію обличчям до вчителя, який стоїть на кінцевій лінії навпроти них. Завдання полягає в тому, щоб першим перетнути кінцеву лінію. Учитель кричить: «1, 2, 3, сій!»». Учні просуваються вперед, використовуючи дзенкуцу-датчі, доки не пролунає слово «завмери», а потім вони повинні завмерти в дзенкуцу-датчі, повернутися на вихідну лінію, якщо під час застигання вчитель помітить, що вони рухалися, вихилилися або не демонстрували критично важливих елементів сійки дзенкуцу-датчі. Вчитель розглядає пози учнів протягом декількох секунд, дає зворотній зв'язок, вносить корективи, а потім повертається до кінцевої лінії, щоб викликати наступних «1, 2, 3, сій!».

Техніка 5: Передній удар ногою. Передній удар ногою, або май-гері, є останньою технікою, яку учням потрібно вивчити, щоб бути знайомим з основами карате. Це найпростіший удар ногою в карате і найпростіший у виконанні. Після того, як учні навчилися виконувати удар ногою май-гері, вони можуть відпрацьовувати удар з партнером, який блокує гедан-барай. Гра: Врятуй мене. Чотири конуси використовуються для позначення меж, а пов'язки - для ідентифікації маркувальників. Задля безпеки, учні повинні дотримуватися особистого простору і бігати обережно, щоб ні з ким не зіткнутися. Учні грають у квача з одним-трьома учасниками (тобто ніндзя).

Учні, яких мітять, повинні сидіти на землі в дитячій позі, схиливши голову на коліна. Одноліток, який бажає звільнити позначеного учня, повинен стати поруч з ним або з нею, акуратно виконати над учнем правильне май-гері і не торкаючись його, сказати: «Я врятував тебе». Врятований учень повинен подякувати однолітку і встати, щоб повернутися до гри. Пози дитини змушує того, хто врятував, підняти своє коліно на потрібну висоту перед тим, як виконати удар ногою. Взаємодія «Я тебе врятував» і «дякую» у відповідь, гарантує, що позначений учень дочекається повернення до гри безпечно, а також дозволяє продемонструвати соціальні навички між учнями.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, вступний блок, представлений у цій статті, включає прості навчальні завдання та типові модифіковані ігри, які допомагають полегшити викладання матеріалу з карате, навіть для вчителів, які не



знайомі з основами карате. Зі зростанням інтересу до бойових мистецтв вступний урок карате може дуже надихнути учнів продовжувати займатися бойовими мистецтвами в позаурочний час, після шкільних занять. У цьому випадку вчителі повинні порекомендувати учням ДЮСШ і карате-клуби за місцем проживання, де вони зможуть розвивати свої навички та отримувати задоволення від занять нетрадиційними видами фізичної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

5. Кусій В.М. Окінавське Годзю-Рю Карате-до: навч. прог. Одеса: Южноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, 2006. Вип. 1. 178 с.
6. Саєнко В. Г. Побудова і контроль тренувального процесу спортсменів в кіокушинкай карате: монографія. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2012. 404 с.
7. Banks, A. L. (2006). Developing students affect in university self-defense course. *Physical Educator*, 63, 8-17.
8. Funakoshi, G. (1973). *Karate-do: The master text*. London: Ward Lock.
9. Twemlow, S. W., Biggs, B. K., Nelson, T. D., Vernberg, E. M., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2008). Effects of participation in martial arts- based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 45(10), 947-959.

УДК 796.011.3

Андрій ДИЧЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ФІТНЕС-ПРОГРАМ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Маленюк Т. В.

У статті розкрито термінологію фітнесу і фітнес-програми. Перераховано чинники на основі яких здійснюється класифікація фітнес-програм: один вид рухової активності, поєднання декількох видів рухової активності, поєднання одного або декількох видів рухової активності і факторів здорового способу життя. Зазначено, що при плануванні фітнес-програми слід враховувати наступні компоненти: інтенсивність навантаження, тривалість занять, частота занять, вид рухової активності. Розкрито структуру фітнес-тренування (розминка, основна частина і заминка) і його зміст.

Ключові слова: *фітнес-програма, компоненти, принципи, структура і зміст фітнес-тренування.*

Постановка проблеми. У галузі фізичної культури та спорту актуальним є питання пошуку нових та ефективних засобів, методів, форм удосконалення фізичного виховання учнівської та студентської молоді. Для підвищення рівня рухової активності молоді, поліпшення їх фізичної підготовленості, формування мотивації до занять фізичними вправами доцільно цілеспрямовано впроваджувати фітнес-програми у систему фізичного виховання та спортивної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Здійснюючи аналіз наукової літератури, виявили що термінологію фітнес-програм вивчав Ю. А. Усачов [10], тенденції розвитку фітнес-програм досліджували О. Благій та Н. Лисакова [1], питання впливу фітнес-тренування на функціональні системи організму та опорно-руховий апарат школярів та студентів вивчали І. Гасюк [4], О. В. Івашенко і А. В. Забора [6], О. С. Цвік [11] та інші. Особливості побудови та впровадження фітнес-програм у систему фізичного виховання розкрито у роботах науковців: І. Г. Васкана, Я. І. Єремія, А. М. Батюка [2], Н. І. Воловика [3], О. Я. Дубинської, Н. В. Петренка [5], Н. Москаленко [8] та інших.

Отже, аналіз спеціальної літератури показав, що питання пов'язані з розробкою і впровадженням сучасних фітнес-програм у систему фізичного виховання учнівської та студентської молоді викликають науковий інтерес, що підтверджує актуальність теми нашого дослідження.

Мета статті – розкрити особливості побудови сучасних фітнес-програм.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Поняття «фітнес» в останні роки набуває широкого розповсюдження, зустрічається у назвах клубів, оздоровчих програм тощо. При цьому воно має різноманітне тлумачення.

На думку Е. Т. Хоулі та Б. Д. Френкса [12], «фітнес» – прагнення до оптимальної якості життя і містить соціальний, психічний, фізичний і духовний компонент.

Водночас, (у перекладі з англійської мови «fitness») – це пристосованість, здатність до витривалості, бути у гарній формі) – це напрямок масової, спортивної та оздоровчої фізичної культури, який спрямований на покращення загального стану організму людини, його тренуваність та здатність опиратись негативним впливам зовнішнього середовища шляхом виконання простих та комплексних вправ у музичному супроводі чи у визначеному такті, допомагає у корекції форм та ваги тіла, дозволяє закріпити досягнуті результати.

Виділяють три види фітнесу: загальний, фізичний (оздоровчий), спортивно-орієнтований. Науковці Ю. А. Усачов, В. Б. Зінченко, В. О. Жуков, С. П. Козубей [9] зазначають, що загальний фітнес використовується на початковому етапі занять. Він представляє оптимальну якість життєдіяльності, включає



необхідний рівень працездатності, достатню суспільну активність і психологічну стабільність. На заняттях із загального фітнесу виконують вправи низької інтенсивності, плавні і обмежені за амплітудою рухи для покращення загального фізичного і розумового розвитку, корекції статури і реалізації потреби у руховій діяльності. Фізичний фітнес спрямований на досягнення оптимального фізичного стану при виконанні різних фітнес-програм з використанням спеціально організованих форм рухової активності вибіркової спрямованості. Спортивно-орієнтований фітнес є найвищим ступенем рухової активності та спрямований на розвиток фізичних якостей з метою розв'язання спортивних завдань.

На сьогодні у суспільстві спостерігається розвиток нетрадиційних видів рухової активності, що визначає актуальність фітнес-програм. Т. Ю. Круцевич [7] розглядає фітнес-програми як форми рухової активності, спеціально організованої у межах індивідуальних або групових занять, можуть мати оздоровчо-кондиційний напрям, або вирішувати завдання пов'язані з розвитком здібностей до розв'язання рухових або спортивних задач на достатньо високому рівні. У зв'язку з цим, класифікація фітнес-програм базується на таких чинниках:

- 1) одному виду рухової активності (аеробіка, оздоровчий біг, плавання тощо);
- 2) поєднанні декількох видів рухової активності (аеробіка та атлетична гімнастика, аеробіка та стретчинг тощо);
- 3) поєднанні одного або декількох видів рухової активності і різних факторів здорового способу життя (аеробіка і загартування, оздоровче плавання і водолікувальні процедури тощо).

У свою чергу, фітнес-програми, що базуються на одному виді рухової активності, поділяються на програми, в основу яких покладено:

- 1) види рухової активності аеробної спрямованості;
- 2) види рухової активності силової спрямованості;
- 3) види рухової активності у воді;
- 4) оздоровчі види гімнастики;
- 5) рекреативні види рухової активності;
- 6) засоби психоемоційної регуляції.

Фахівців [3; 5; 9] вважають, що при плануванні фітнес-програм необхідно враховувати наступні компоненти тренування: інтенсивність навантаження, тривалість занять, частота занять та вид рухової активності.

1. Інтенсивність – ступінь зусилля, напруження упродовж виконання вправи. Абсолютна інтенсивність рухової активності визначається швидкістю виконання вправи без урахування фізіологічних можливостей людини. Наприклад, вправи аеробного спрямування сприяють витратам кілокалорій за хвилину, або ходьба 4,8 км за годину тощо. Відносна інтенсивність враховує і корелює фізіологічні можливості людини. Наприклад, для вправ аеробного спрямування – відсоткове відношення аеробних можливостей людини (максимальне споживання кисню – МСК) тощо.

2. Тривалість заняття виражається у часі витраченому на виконання фізичних вправ на фітнес-тренуванні.

3. Частота занять – кількість фітнес-тренувань на тиждень. Для досягнення та збереження належного рівня тренуваності та підготовленості під час фітнес-тренувань їх повинно бути не менше трьох на тиждень, а для досягнення найкращого ефекту – від трьох до п'яти.

4. Вид рухової активності: вправи аеробного та силового спрямування, вправи на гнучкість (стретчинг), на рівновагу тощо. Означені компоненти взаємопов'язані та можуть змінюватися у процесі складання фітнес-програм залежно від цілей та інтересів, рівня підготовленості та тренуваності тощо. Наприклад, для удосконалення кардіореспіраторної витривалості можна виконати ходьбу 70% від максимального ЧСС упродовж 30 хв. п'ять разів на тиждень або 85 % від максимального ЧСС упродовж 20 хв. три рази на тиждень.

У навчальному посібнику О. М. Школи і А. В. Осіпцова [13] перераховані основні методичні принципи відповідно до яких слід розробляти програми фітнес-тренування:

- принцип індивідуальних відмінностей,
- принцип суперкомпенсації,
- принцип перенавантаження,
- принцип специфічності,
- принцип спеціалізації,
- принцип оборотності,
- принцип циклічності.

Фахівці [2; 3; 5; 6; 9; 13] у структурі фітнес-тренування виділяють три частини: розминка (warm-up), основна частина (workout-activity) і заминка (cool-down).

1. Розминка сприяє підвищенню температури м'язів і сполучної тканини, що позитивно впливає на їх еластичність, покращенню обмінних процесів та роботи кардіореспіраторної системи, активізації



відповідних структур головного мозку тощо. Розминка містить дві частини: загальну і спеціальну. Н. І. Воловик [3] сформулював рекомендації щодо побудови розминки: 1) тривалість розминки від 5 до 15 хв. і більше; 2) розминку починати з дихальних вправ; 3) розминати всі частини тіла і м'язи; 4) виконувати вправи, які викликають поступове збільшення роботи кардіореспіраторної системи; 5) інтенсивність розминки не висока, щоб не викликати втоми; 6) спрямованість та вид вправ повинен бути орієнтований на рухове завдання, яке буде розв'язуватися в основній частині тренування.

2. Основна частина фітнес-тренування повинна бути від 20 хв. до 1 години. У зміст тренування з оздоровчого фітнесу необхідно включати вправи спрямовані на розвиток кардіореспіраторної витривалості, гнучкості, сили та силової витривалості, поліпшення складу тіла. Підбираючи навантаження слід враховувати рівень функціональної і фізичної підготовленості, цілі, інтереси, індивідуальні потреби тощо. У процесі тренування необхідно дотримуватися періодів роботи і відпочинку. Для початківців інтервали відпочинку збільшені, а інтенсивність виконання вправ не зростає. Необхідно обов'язково вимірювати ЧСС. Краще розділяти кардіо заняття для розвитку кардіореспіраторної системи і поліпшення складу тіла та силові заняття для розвитку сили, силової витривалості тощо.

3. Заминка передбачає зниження температури тіла та психічної напруги. Під час заминки слід виконувати вправи на розтягування, що запобігають травматизму і зниженню больових відчуттів у м'язах, обмінних процесів в організмі та ЧСС. Рекомендації щодо побудови заминки [3]: 1) тривалість від 5 до 15 хв.; 2) використовувати вправи для релаксації (фітнес-йога, стретчинг); 3) виконувати повільний біг, ходьбу тощо.

У процесі створення фітнес-програм необхідно враховувати ціль, вихідний рівень фізичної підготовленості, вік, стан здоров'я, рухові уміння та навички, інтереси. Будь-яка фітнес-програма повинна забезпечувати належний рівень рухової активності [9].

Для того щоб фітнес-програма стала частиною життя людини, необхідно здійснити постановку цілей тренування. Цілі повинні бути: конкретними, реалістичними, містити у собі результат і завдання. Наприклад, якщо причини заняття – зниження маси тіла або поліпшення фізичної форми. У такому випадку треба ставити конкретну ціль – на скільки кілограмів треба зменшити масу тіла і за який проміжок часу. Досягнення цілі повинні бути досяжними. Якщо мета вимагає надзвичайних змін у поведінці, то шанс на успіх буде не суттєвим. Якщо людина має низький рівень рухової активності і починає тренуватися три рази на тиждень, то спочатку необхідно зосередитись на виконанні фізичних вправ у заплановані дні і лише потім (поступово) збільшувати тривалість та/або інтенсивність роботи. Для збільшення шансу у досягненні цілей, вони повинні містити результат і завдання [3].

Розробка і застосування сучасних фітнес-програм є ефективним напрямком удосконалення не лише системи фізичного виховання, але і спортивної підготовки.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури показав, що сучасні фітнес-програми характеризуються широким арсеналом засобів, позитивним впливом на організм людини і мають широкий попит серед учнівської і студентської молоді. У процесі розробки фітнес-програми слід враховувати ціль кожної людини, вихідний рівень фізичної підготовленості, вік, стан здоров'я, рухові уміння та навички, інтереси тощо. Фітнес-програми класифікуються за такими чинниками: один вид рухової активності, поєднання декількох видів рухової активності, поєднання одного або декількох видів рухової активності і факторів здорового способу життя. У структурі фітнес-тренування виділяють три частини: розминка, основна частина і заминка. При плануванні фітнес-програми необхідно враховувати компоненти: інтенсивність навантаження, тривалість занять, частота занять, вид рухової активності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідженнями вбачаємо у вивченні фітнес-програм, заснованих на видах рухової активності силової спрямованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благій О., Лисакова Н. Тенденції розвитку групових фітнес-програм. Теорія та методика фізичного виховання і спорту. 2013. № 2. С. 54–58.
2. Васкан І. Г., Єремія Я. І., Батюк А. М. Впровадження фітнес-технологій у сучасний процес фізичної культури. Інноваційна педагогіка. Випуск 44. Т. 4. 2022. С. 19–22.
3. Воловик Н. І. Сучасні програми оздоровчого фітнесу: навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 48 с.
4. Гасюк І. Оцінка рухової підготовленості школярів у контексті сучасних завдань фізичного виховання. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2002. № 4. С. 30–34.
5. Дубинська О. Я., Петренко Н. В. Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні учнівської і студентської молоді: проєктування, розробка, специфічні особливості : монографія. Суми : Вид-во СумПДУ імені А. С. Макаренка. 2016. 556 с.
6. Іващенко О. В., Забора А. В. Педагогічні технології у фізкультурній освіті. Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту : матеріали II міжнар. наук. конф. Харків, 2006. С. 34–37.
7. Круцевич Т. Ю. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. Київ : Олімпійська література. Ч. 2. 2003. 391 с.
8. Москаленко Н. Створення інноваційних програм розвитку фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх школах. Спортивний вісник Придніпров'я. 2005. № 2. С. 37–39.
9. Усачов Ю. А., Зінченко В. Б., Жуков В. О., Козубей С. П. Використання сучасних фітнес-програм і технологій у фізичному вихованні студентів. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149236666.pdf>



10. Усачов Ю. А. Особливості формування термінології сучасного фітнесу. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2005. № 1. С. 84.
11. Цвік О. С. Фітнес-технології на заняттях фізичної культури. Збірник статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції / за ред. проф. В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської. Слов'янськ, 2021. С. 254–258.
12. Хоулі Е.Т., Френкс Д. Б. Оздоровительный фитнес. Киев : Олимпийская литература, 2000. 387 с.
13. Школа О. М., Осіпцов А. В. Сучасні фітнес-технології оздоровчо-рекреаційної спрямованості : навч. посібник; КЗ «ХГПА». Харків, 2017. 217 с.

УДК.373.2.015.011. 3

Владислав ДИЧЕНКО**ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я
ЗАСОБАМИ ЛФК***(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В.*

У статті обґрунтовано важливість та особливості організації фізичного виховання учнів з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. На основі аналізу даних визначено основні принципи та завдання ЛФК, рекомендації та протипоказання до занять окремими видами вправ, функціональні проби для контролю навантаження під час занять ЛФК для фізичного виховання учнів спеціальних медичних груп в умовах закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: *фізичне виховання, форми, засоби, методи, спеціальна медична група, учень, особливі освітні потреби, профілактика захворювань, лікувальна фізична культура, принципи, протипоказання, функціональні проби.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах навчання, яке характеризується збільшенням обсягів навантаження, зростанням інтенсифікації навчання і нервово-психічної напруги, в умовах низької рухової активності, достатньо швидкими темпами формуються передумови для раннього виникнення як розумової, так і фізичної втоми, негативних зрушень у стані імунної, ендокринної, серцево-судинної та інших систем організму дитини [3].

Стан здоров'я дітей і підлітків значною мірою пов'язаний із їхньою фізичною дієдатністю. Аналіз причинно-наслідкових зв'язків між показниками стану здоров'я дітей і підлітків і низкою соціально-гігієнічних чинників свідчить про значущу роль оптимального рухового режиму в зміцненні здоров'я підростаючого покоління і профілактиці неспецифічних хронічних захворювань.

Аналіз досліджень і публікацій. Пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання учнів присвятили свої дослідження багато вчених. Організаційно-педагогічне та методологічне підґрунтя вдосконалення системи фізичного виховання викладено у дослідженнях Л. В. Волкова, О. С. Куца, Б. М. Шияна, диференційованому фізичному вихованню присвячені дослідження Т. В. Петровської, Н. В. Москаленко, В. В. Веселової та інших.

Також даною проблемою займалися вітчизняні науковці, а саме М. М. Булатова, Т. Ю. Круцевич, Є. М. Доценко, І. Ю. Карпюк, Л. В. Белогурова та ін. Вони проводили дослідження діагностики школярів спеціальної медичної групи для занять фізичною культурою.

Мета статті – визначити основні завдання та принципи, показання та протипоказання, а також функціональні проби для організації оздоровчої лікувальної фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Важливу роль у комплексному не медикаментозному оздоровленні дітей відіграє лікувальна фізична культура (ЛФК). Провідні механізми позитивної дії лікувальної фізкультури полягають у нормалізації функцій та трофічній, тонізуючій і компенсаторній дії на хворий організм. Особливо ефективним є застосування ЛФК у комплексному оздоровленні дітей із початковими формами захворювань, а також учнів, які належать до груп ризику [6, 7].

Цілеспрямоване застосування оздоровчо-лікувальної фізичної культури дозволяє виправити наявні відхилення в стані здоров'я. Організація систематичних занять з дітьми, котрі мають порушення стану здоров'я вимагає від викладача певних знань та постійної уваги при проведенні уроків лікувальної фізкультури.

По-перше, викладачу фізичної культури потрібно мати повне уявлення про хворобу школяра, з'ясувати і вивчити відхилення від норми, знати його функціональні можливості, фізичний розвиток і підготовленість для того щоб укомплектувати групи, підібрати вправи і правильно дозувати навантаження.

По-друге, проводити з такими дітьми заняття на постійній, регулярній основі.



По-третє, вести безперервний нагляд за реакцією і змінами, які відбуваються в організмі кожного школяра під впливом фізичних вправ.

По-четверте, навчити дітей простим прийомом самоконтролю і підготувати їх до самостійних занять в домашніх умовах [8].

Основні задачі ЛФК при соматичних захворюваннях:

I) При захворюваннях серцево-судинної системи – поліпшення кровообігу і обміну речовин, підвищення тонуусу організму та адаптації серцево-судинної системи до зростаючих фізичних навантажень.

II) При захворюваннях органів дихання:

- адаптація системи дихання і організму в цілому до фізичних навантажень, зміцнення дихальної мускулатури, відновлення функціонального стану легеневої тканини, попередження морфологічних змін в дихальній системі.

III) При захворюваннях опорно-рухового апарату:

- корекція порушень, зміцнення м'язового корсета, збільшення об'єму рухів в суглобах, навчання правильному диханню.

IV) При захворюваннях органів травлення:

- нормалізація метаболічного конвеєра, стимуляція відтоку жовчі з печінки і жовчного міхура, поліпшення моторної функції товстого кишечника;

V) При психоневрологічних захворюваннях:

- нормалізація процесів збудження і гальмування в корі головного мозку, поліпшення функцій уваги, пам'яті і мислення, підвищення психоемоційного тонуусу [1, с.23-31].

Пріоритетними принципами побудови занять ЛФК є:

- структуризація заняття;

- обумовленість вправ характером і стадією захворювання, фізичною тренуваністю, віком, специфікою навчання;

- поступовість збільшення фізичного навантаження під контролем фізіологічних показників;

- чергування загальнорозвиваючих і спеціальних вправ, вправ на напругу і розслаблення;

- розсіювання фізичного навантаження (перемикання вправ з однієї групи м'язів на іншу);

- дозування фізичного навантаження за допомогою кількості повторень вправ, чергування середнього і повільного темпу, амплітуди руху, тривалості заняття [8, с.45-64].

Основними протипоказаннями призначенню ЛФК служать загострення основного захворювання, погіршення показників функціональних проб.

Учням, котрі мають порушення серцево-судинної системи (неактивна фаза ревматизму, функціональні зміни та ін.), протипоказані вправи, виконання яких пов'язано із затримкою дихання і напруженням, різким прискоренням темпу, зі статичною напругою. Таким дітям рекомендуються загальнорозвиваючі вправи для всіх м'язових груп у вихідному положенні «лежачи», «сидячи», «стоячи», а також ходьба, дозований біг у повільному темпі.

Школярам із захворюваннями органів дихання (хронічний бронхіт, запалення легенів, бронхіальна астма і ін.) протипоказані вправи, що викликають затримку дихання, напруження. У заняттях необхідно надавати перевагу дихальним вправам, які сприяють тренуванню повного дихання, особливо подовженому видиху. Подовженню фази видиху допомагають вправи, виконувані на видиху через рот із одночасною вимовою голосних звуків: а, у, е, і, о та приголосних: р, ж, ш, щ, з, с або їх сполучень (наприклад, бре, бри, бру і т.п.). Ці вправи рекомендуються для виконання в домашніх умовах по декілька раз на день; дозування для однієї вправи – 2-3 рази, кількість вправ – 3-4. Доцільні заняття, пов'язані з плаванням, лижами, через 2-3 місяці систематичних занять фізичними вправами [5, с.56-60].

Для учнів із захворюваннями нирок (нефрит, пієлонефрит, нефроз) фізичне навантаження повинно бути значно слабшим, виключені стрибки; не допускається переохолодження тіла. При проведенні загальнорозвиваючих вправ особливу увагу приділяють зміцненню м'язів передньої стінки живота. Для цього контингенту дітей дозвіл лікаря на заняття плаванням надається додатково. Час перебування у воді на цих заняттях обмежується (від 5 до 15 хв.).

Для школярів із порушеннями нервової системи суворому контролю підлягають вправи, що викликають нервову перенапруження (наприклад, вправи в рівновазі на підвищеній опорі), а також обмежують час ігор і т. д.

При захворюваннях органів зору виключаються стрибки, перекиди, вправи з напруженням, стійки на руках і голові.

При хронічних захворюваннях шлунково-кишкового тракту, жовчного міхура, печінки слід зменшити навантаження на м'язи черевного пресу, обмежувати стрибки.

Для дітей, що мають зайву вагу, рекомендуються вправи з обтяженнями (гантелі, набивні м'ячі) [6, с.67].



Фізичне виховання ослаблених дітей турбота не тільки школи. Це складний процес, в якому повинні брати участь працівники освіти, охорона здоров'я, батьки учнів і спортивні організації.

Відомо, що найбільш чутливим маркером функціонального стану організму є серцево-судинна система, яка досить виразно реагує навіть на незначне фізичне навантаження. Тому контроль за рівнем фізичного навантаження здійснюється за даними ЧСС (частоти серцевих скорочень), АТ (артеріального тиску), а також зовнішніми ознаками стомлення та самопочуття дитини.

Оцінку занять лікувальною фізкультурою слід проводити під контролем функціональних проб із дозованим фізичним навантаженням, які виявляють функціональні можливості насамперед серцево-судинної системи. Дозоване фізичне навантаження допомагає виявити приховані порушення патологічного характеру, які внаслідок компенсаторних механізмів в стані спокою не виявляються.

Найбільшого поширення набула проба з присіданнями Мартіне Кушелевського, яка полягає у вимірі частоти серцевих скорочень та артеріального тиску до і після навантаження, а також визначенні часу повернення цих показників до початкових величин. Для зняття згаданих показників використовуються автоматичний цифровий вимірювач кров'яного тиску та частоти серцевих скорочень, метроном і секундомір [4,6].

Методика проведення функціональної проби. Після 3-5 хв. відпочинку в положенні сидячи у обстежуваного вимірюють ЧСС та артеріальний тиск. Далі, не знімаючи манжети з лівої руки, учень виконує 20 глибоких присідань за 30 секунд з вихідного положення ноги на ширині плечей, руки вздовж тулуба. При присіданні руки витягає вперед і розгинає пальці, а випрямляючись, згинає руки в ліктьових суглобах і стискає пальці в кулаки, а також голосно рахує («раз», «два», «три» і т. д.), чим виключається затримка дихання.

Після виконання присідань обстежуваний сідає і в нього знов вимірюють ЧСС та артеріальний тиск і продовжують підраховувати пульс до стійкого повернення до початкової величини. Після цього ще раз вимірюють тиск.

У ході виконання проби, а також у період відновлення відзначають зміни забарвлення обличчя, появу задишки, тремтіння кінцівок, потовиділення та інші ознаки, що характеризують реакцію організму обстежуваного на виконання навантаження. Результати вимірювань і спостереження заносять у картку функціональної проби [5, 7].

Величина прискорення пульсу до 20% означає відмінну реакцію серцево-судинної системи на навантаження, від 21 до 40% – хорошу; від 41 до 65% – задовільну; від 66 до 75% – погану; від 76% і більше – дуже погану.

Обчислюють зміни артеріального і пульсового тиску (різниця в міліметрах між максимальним і мінімальним тиском): збільшення розцінюється як позитивний чинник, зменшення – як негативний; тиск систоли при навантаженнях повинен збільшуватися, діастоли – зменшуватися.

Залежно від характеру зсувів в діяльності серцево-судинної системи розрізняють нормотонічний, астенічний, гіпертонічний, дистонічний, ступінчастий типи реакції системи кровообігу на фізичне навантаження.

Для оцінки результатів функціональної проби застосовується показник якості реакції системи кровообігу на дозоване фізичне навантаження, який розраховується за формулою:

$$\text{ПЯР} = \frac{\text{ПТ2} - \text{ПТ1}}{\text{Р2} - \text{Р1}}$$

де: ПТ2 – пульсовий тиск після навантаження, ПТ1 – пульсовий тиск до навантаження, Р2 – частота серцевих скорочень після навантаження, Р1 – частота серцевих скорочень до навантаження.

Оцінка ПЯР проводиться за 5-бальною системою:

- 1 бал - погана функціональна здатність – нижче 0,01;
- 2 бали - незадовільна функціональна здатність – 0,01-0,36;
- 3 бали - хороша функціональна здатність – 0,37-1,09;
- 4 бали - незадовільна функціональна здатність – 1,09-1,45;
- 5 балів - погана функціональна здатність – вище 1,45 [1,4].

Роблячи висновок про стан серцево-судинної системи за даними функціональної проби, враховують результати спостережень за зовнішнім виглядом і поведінкою обстежуваного під час і після проведення проби: виражене почервоніння або збліднення обличчя, задишка, значне потовиділення, тремтіння рук свідчать про несприятливу реакцію на навантаження.

Спостереження за зрушеннями, які відбуваються в організмі дитини у процесі оздоровлення, дають можливість вносити корективи у методику занять фізичними вправами та робити висновки про ефективність оздоровчих заходів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на основі проаналізованих даних про фізичне виховання учнів в спеціальних медичних групах, можна зробити



висновок, що дана проблема є актуальною на сьогоднішній день. Фахівцю з фізичного виховання під час занять лікувальною фізичною культурою потрібно враховувати основні принципи та завдання ЛФК, рекомендації та протипоказання до занять окремими видами вправ, функціональні проби для контролю навантаження під час занять ЛФК, як основи раціональної побудови занять та здоров'язбереження учнів.

У перспективі подальших пошуків важливо провести дослідження в напрямку особливостей методики занять з фізичного виховання у студентів з різними захворюваннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бріскін Ю.А. Спорт інвалідів: підручник. Київ: Олімпійська література, 2006. 263 с.
2. Гросс Н.А. Фізична реабілітація дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Київ. 2000. 224 с.
3. Євсєєв С.П. Теорія та організація адаптивної фізичної культури. Рівне. 2002. 168 с.
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студентів ВНЗ. К.: Олімпійська література, 2008. 393 с.
5. Літош Н.Л. Адаптивна фізична культура. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями розвитку. Хмельницький. 2002. 140 с.
6. Мухін В.Н. Фізична реабілітація: Підручник для студентів ВНЗ фізичного виховання і спорту: Олімпійська література, 2000. 423 с.
7. Присяжнюк С. І. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2013.С. 68–74.
8. Язловецький В.С. Фізичне виховання студентів з відхиленнями в стані здоров'я: навч. посіб. Кіровоград, 2004. 352 с.

УДК.378.016:769.011.3:612

Владислав ДИЧЕНКО

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЕРТИКАЛЬНИХ СИЛОВИХ ТЕСТІВ НИЖНЬОЇ ЧАСТИНИ ТІЛА СПОРТСМЕНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ MY JUMP LAB

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості застосування тестів для визначення силових можливостей нижньої частини тіла для спортсменів за допомогою мобільного додатку My Jump Lab. На основі аналізу даних визначено значення тестувань для характеристики силових і швидкісно-силових показників, види тестувань та їх значення у спеціальній фізичній підготовці.

Ключові слова: *тестування, мобільний додаток, силові і швидкісно-силові показники, вертикальний стрибок*

Постановка проблеми. Проблематика силової підготовки набуває нині загострення ще й щодо освітньої сфери та суто особистісного контенту життєдіяльності підростаючого покоління. В теорії і практиці фізичного виховання та спорту поняття «сила» застосовується для якісної характеристики довільних рухів людини, які спрямовані на вирішення конкретних рухових завдань. Стрибок проти руху (СМР) є поширеною вправою, яка використовується для оцінки нервово-м'язової роботи нижньої частини тіла. Це не тільки одна з моделей рухів, які часто зустрічаються в різних видах спорту (наприклад, баскетбол, волейбол, футбол тощо), але його також можна вважати одним із найбільш ефективних і корисних тестів у силових і швидкісно-силових видах спорту [2, 5].

Крім того, недавній мета-аналіз підкреслив значущі зв'язки між реактивною силою та незалежними маркерами спортивних результатів, такими як лінійна швидкість і швидкість зміни напрямку. Таким чином, це посилює аргумент про необхідність контролювати не лише висоту стрибка, а також підсилює цінність силових пластин для тренерів і спортсменів. Незважаючи на ці переваги, не всі практики мають доступ до силових пластин через їхню дорожчизну. Серед інших часто використовуваних методів: – це килимок для стрибків і нещодавно створена програма для смартфонів, як My Jump Lab.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню розвитку максимальної нервово-м'язової сили приділяють велику увагу науковці Cormie, P., McGuigan, M., Newton, R.; впливу зустрічного руху на профіль потужність-сила-швидкість спортсменів Jimenez-Reyes, P., Samozino, P., Cuadrado-Penafiel; важливість розвитку м'язової сили для покращення спортивних результатах Suchomel, T., Nimphius, S, Stone, M.; вихованню силових якостей спортсмена присвячено праці Гайдука І., Срьоменка Е., Олешка В.

Мета статті – охарактеризувати методики тестувань силової і швидкісно-силової підготовки спортсменів за допомогою мобільного додатку My Jump Lab.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Вертикальний стрибок з місця зазвичай використовується для перевірки сили м'язів нижніх кінцівок. Як правило, людину просять виконати «стрибок проти руху» (з розмахом руками) на максимальну висоту. Стрибок із зустрічним рухом – це коли стрибун починає рух з вертикального положення стоячи, робить попередній рух вниз, згинаючи коліна та стегна, а потім одразу ж знову розгинає коліна та стегна, щоб стрибнути вертикально вгору над землею. У такому русі використовується «цикл розтягування-скорочення», коли м'язи «попередньо розтягуються»



перед скороченням у потрібному напрямку. Менш поширеним типом стрибка є «стрибок з присідання», коли стрибун починає зі стаціонарного положення напівприсівши. Стрибун не використовує попередньої фази вниз (тобто зустрічного руху), тому стрибок не передбачає попереднього розтягування м'язів. Більшість спортсменів можуть стрибнути на 3-6 см вище у стрибку проти руху, ніж у стрибку з присідання.

Такі тести вимірюють за допомогою контактних килимків, силових платформ, інфрачервоних платформ, акселерометрів або датчиків лінійного положення і навіть за допомогою аналізу відео знятого на високошвидкісні камери, хоча силові платформи часто вважаються «золотим стандартом» для точності тесту (рис.1).

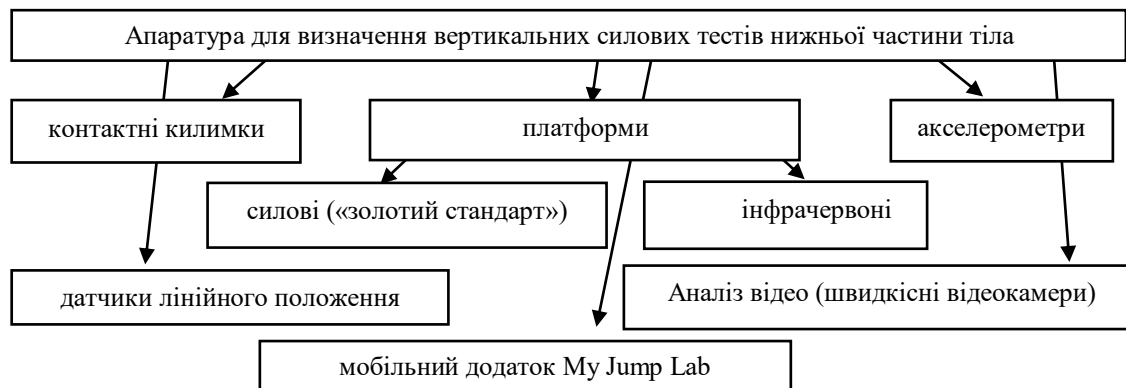


Рис. 1. Види апаратури для визначення вертикальних силових тестів нижньої частини тіла спортсменів

Коли йдеться про збір даних і подальший аналіз, такі пристрої, як оптичні вимірювальні системи та контактні килимки, використовуються швидше, а «час» завжди є фактором у елітному спорті. Однак, незважаючи на можливі переваги, ці пристрої все ще дорогі, і немає гарантії, що тренери чи фахівці з низьким бюджетом також матимуть доступ до цих двох частин обладнання. Навпаки, програма My Jump Lab коштує не дорого і була перевірена на таблиці сил для точної оцінки висоти стрибка за допомогою методу розрахунку часу польоту [1].

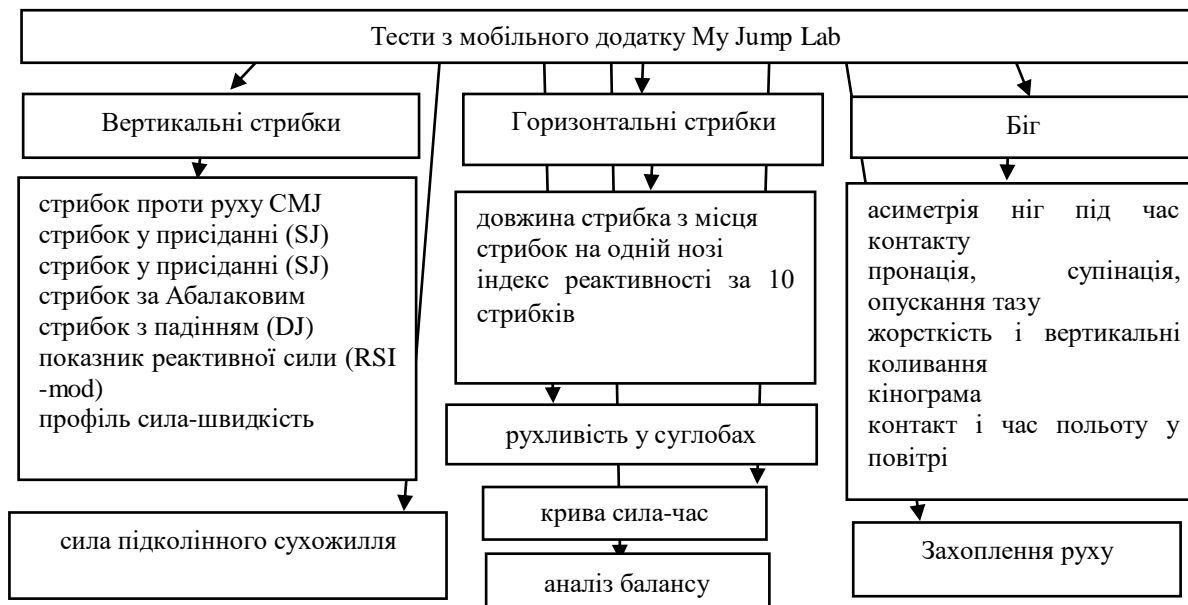


Рис. 2. Перелік тестів з мобільного додатку My Jump Lab

На сьогодні існує багато сучасних вертикальних силових тестів нижньої частини тіла для вимірювання сили, швидкісно-силових показників і максимальної потужності руху спортсмена. Найбільш популярною вправою для цього є саме стрибок проти руху (CMJ). Спортсмени переходять від ексцентричного руху вниз до концентричного вертикального стрибка якомога швидше, використовуючи повний цикл розтягування-скорочення. Повільний цикл розтягування-скорочення має тривалість $>0,25$ с [6]. Стрибок проти руху в основному використовується для вимірювання вибухової сили нижньої частини тіла спортсмена і став одним із найбільш часто використовуваних тестів тренерами та дослідниками для непрямого вимірювання сили нижніх кінцівок [4].



Стрибок проти руху, вказує на високий рівень вибухової сили та потужності вправи. Використовують його у багатьох видах спорту, особливо у спринті, футболі, регбі, баскетболі, важкій атлетиці, волейболі.

Стрибок у присіданні (SJ) також використовується для вимірювання вертикальної сили нижньої частини тіла Спортсмени починають у статичній позиції, яка триває протягом 3 секунд, без подальшого опускання вниз перед стрибком. Це гарантує розсіювання будь-якої пружної енергії та забезпечує ефект розтягування-скорочення під час вертикального стрибка [10], тому ми можемо виміряти вертикальну силу нижньої частини тіла спортсмена лише як концентричний рух із статичного положення без розтягування-скорочення. Є два поширених варіанти тесту: статичний та динамічний тест.

Статичний тест вимагає, щоб спортсмен зробив «паузу» в зігнутому, напівприсідом положенні протягом декількох секунд перед тим, як розпочати фазу висхідного/концентричного руху та стрибнути. Динамічний тест дозволяє спортсмену опускатися та підніматися через зустрічний рух одним безперервним і швидким рухом без зупинки чи паузи.

Як наслідок може бути відповідним тестом для спортсменів, які займаються видами спорту, які вимагають високого рівня сили нижньої частини тіла, такими як стрибки у висоту, у довжину або потрійний стрибок.

Коефіцієнт ексцентричного використання (EUR) – це тест, який свідчить про закономірність між стрибком проти руху та стрибком у присіданні і дає розуміння повної здатності спортсмена до циклу розтягування-скорочення. Було висловлено припущення, що ідеальний показник становить $\sim 1,1$, при цьому показник стрибок проти руху має бути в $1,1x$ (10 %) більше, ніж стрибок у присіданні [8]. Наприклад, якщо спортсмен набрав 45 см на стрибкові проти руху і 39 см на стрибкові у присіданні, він має показник 1,15. Таким чином силові тренування, які не включають повний цикл розтягування-скорочення, а також балістичні вправи, навантаження на пліометрію та максимальну силову роботу принесуть хороші результати для даного спортсмена.

Тест на стрибок з падінням (DJ) вимірює реактивну потужність через швидкий цикл розтягнення-скорочення. Це було визначено шляхом фіксування часу до контакту із землею, що становить $<0,25$ с, який також визначає поріг для швидких пліометричних вправ [12]. Результати цього тесту дозволяють розрахувати індекс реактивної сили, який є оцінкою здатності спортсмена швидко переходити від ексцентричного м'язового скорочення до концентричного [6].

Індекс реактивної сили можна використовувати для визначення того, яка інтенсивність пліометричних тренувань є найбільш прийнятною залежно від рівня спортсмена (6). Оцінка індекса 2,0-2,5 свідчить про те, що спортсмени готові виконати пліометрику високої інтенсивності (наприклад, стрибки з падінням), тоді як оцінка 1,5-2,0 означає пліометрику середньої інтенсивності (наприклад, стрибки з підтягуванням), і спортсмен, який набрав менше 1,5, повинен виконувати низьку інтенсивність або екстенсивну пліометрію (наприклад, екстенсивні стрибки).

Профіль сили-швидкості (FVP) дає більш детальну картину конкретних потреб спортсмена в силі та швидкості за допомогою таких рухів, як стрибки зі штангою в присіданні з поступовим навантаженням [7].

Проводячи тест можна виміряти та підвищити силу та швидкість спортсмена у відношенні від додаткового навантаження та порівняти їх з ідеальними значеннями, які

описуються як дисбаланс сили та швидкості. Цей тест можна провести за допомогою перевіреної програми для смартфона, яка збирає надійні дані.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, на основі проаналізованих даних, ми можемо сказати, що багато тестів для визначення сили нижньої частини тіла можуть дати тренерам різні уявлення про максимальну вертикальну силу нижньої частини тіла спортсмена. Результати тестувань можуть інтерпретувати дані перед розробкою програми, яка включає індивідуальні силові, силово-швидкісні, балістичні та пліометричні вправи з відповідним балансом. Перспективами подальших розвідок буде проведення визначених тестів вертикального стрибка у спортсменів різних видів спорту для порівняльного аналізу силових і швидкісно-силових можливостей спортсменів у системі спеціальної фізичної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Balsalobre-Fernandez, C., Glaister, M, Lockey, R. (2015). The validity and reliability of an iPhone app for measuring vertical jump performance. *Journal of Sport Science*. 33(15)
2. Cormie, P., McGuigan, M, R, and Newton, R, U. (2021). Developing Maximal Neuromuscular Power. *Sports Medicine*. 41, 125-146.
3. Chandler, P., Graig, M, and McMahon, J, J. (2018). Variability of plyometric and ballistic exercise technique maintains jump performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(6), 1677-1682.
4. Flanagan, E, P. (2007). An examination of the slow and fast stretch shortening cycle in cross country runners and skiers. *XXVISBS Symposium 2007, Ouro Preto - Brazil*.
5. Jimenez-Reyes, P., Samozino, P., Cuadrado-Penafiel, V., Conceigao, F., Gonzalez-Badillo, J, J, and Morin, J, B. (2014). Effect of countermovement on power-force-velocity profile. *European Journal of Applied Physiology*. 114, 2281-2288.
6. Nuzzo, J, L., McBride, J, M., Cormie, P, and McCaulley, G, O. (2008). Relationship Between Countermovement Jump Performance and Multijoint Isometric and Dynamic Tests of Strength. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(3), 699-707.
7. Petrigna, L., Karsten, B., Marcolin, G., Paoli, A., D'Antona, G., Palma, A, and Bianco, A. (2019). A review of countermovement and



squat jump testing methods in the context of public health examination in adolescence: Reliability and feasibility of current testing procedures. *Frontiers in physiology*. 10, 1-19.

8. Suchomel, T., Nimphius, S., and Stone, M. (2016). The Importance of Muscular Strength in Athletic Performance. *Sports Medicine*. 46.

УДК 368.136:370.12

Аліна ЖУРБА

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

З'ясовано, що здоров'я це феномен, що інтегрує чотири його сфери – фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме в сукупності визначають стан здоров'я людини. Обґрунтовано, що у формуванні здорового способу життя провідна роль належить фізичній культурі і спорту. Фізична культура, як частина загальної культури людства, є творчою діяльністю із засвоєння накопичених і створення нових цінностей переважно у сфері фізичного розвитку, оздоровлення та виховання людей. Доведено, що дієвого оздоровчого значення фізична культура набуває за умови включення сукупності різноманітних навантажень, систематично отриманих учнями у вільний від навчання час, а не лише у процесі шкільних занять.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, фізична культура, здоров'я, учень.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається формування нової системи фізичного виховання, що ґрунтується на цінностях фізичної культури, спрямованих на всебічний і гармонійний розвиток особистості, забезпечення здорового способу життя, збереження здоров'я. Фізична культура розглядається як найважливіша частина державної програми оздоровлення населення, зміцнення здоров'я, формування навичок здорового способу життя школярів.

Формування здорового способу життя підростаючого покоління постає як медична, психологічна, педагогічна, соціальна проблема. На сьогодні в Україні прийнято багато державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя, створено мережу «Центрів здоров'я», відкрито безліч спортивних клубів, але значних зрушень у покращанні здоров'я школярів не відбувається. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ), значна частина захворювань дітей має дидактогенну природу (дидактичні неврози, стреси, перевантаження, стомлення учнів), тобто напряму викликана або спровокована школою.

Аналіз досліджень і публікацій. Світова наука розглядає здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери – фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме в сукупності визначають стан здоров'я людини. Для зручності вивчення феномена здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я.

До сфери фізичного здоров'я О. Дубогай включає такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, перебігу фізіологічних функцій організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму [1].

До психічного здоров'я відносить індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, зокрема збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей. Вказані складові та чинники обумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів.

За твердженням В. Оржеховської, духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, від складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики [2, с. 52]. Свідомість людини, її ментальність, життєва ідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це обумовлює стан духовного здоров'я індивіда.

Соціальне здоров'я пов'язане з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, з якими формуються соціальні зв'язки, праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. Впливають міжнетнічні стосунки, вагомість різниці у прибутках різних соціальних прошарків суспільства, рівень матеріального виробництва, техніки і технологій, їх суперечливий вплив на здоров'я взагалі. Ці чинники і складові, як зазначає Л. Сущенко, створюють відчуття соціальної захищеності, що суттєво позначається на здоров'ї людини [4]. У



загальному вигляді соціальне здоров'я детерміноване характером та рівнем розвитку головних сфер суспільного життя у певному середовищі – економічному, політичному, соціальному, духовному.

У реальному житті всі чотири складові – соціальна, духовна, фізична, психічна діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісного складного феномена.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні умов формування здорового способу життя учнів у процесі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що поняття «здоровий спосіб життя» інтегрує взаємозв'язок способу життя та здоров'я людини. Здоровий спосіб життя об'єднує всі умови, особистісні якості, процеси, тобто все, що допомагає нормальному функціонуванню людини у професійній, суспільній, побутовій сферах. Це визначення також виражає ставлення людини, орієнтир її діяльності щодо збереження і зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я. Здоров'я має бути найпершою потребою людини, але її задоволення носить складний, обумовлений характер і не завжди призводить до потрібного результату.

У формуванні здорового способу життя провідна роль належить фізичній культурі і спорту. Фізична культура, як частина загальної культури людства, є творчою діяльністю із засвоєння накопичених і створення нових цінностей переважно у сфері фізичного розвитку, оздоровлення та виховання людей. Вона охоплює систему заходів щодо зміцнення здоров'я, розвитку фізичних і психічних властивостей людини за допомогою рухових вправ у поєднанні з раціональним використанням природних сил та гігієнічних процедур.

Фізична культура є важливою складовою частиною системи освіти та виховання учнів загальноосвітньої школи, формування в них умінь і навичок здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку, відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитивних моральних і вольових якостей. Тобто, цінність фізичної культури для кожної особистості і суспільства полягає в освітньому, виховному, оздоровчому та загальнокультурному значенні.

Досліджуючи освітню галузь «Здоров'я і фізична культура» у школі, М. Малашенко [2] підкреслює, що вона враховує наступність у зв'язках між дошкільною, початковою та базовою загальною середньою освітою і окреслюється такими змістовими лініями: здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна та духовна складові здоров'я.

Зміст лінії «Здоров'я людини» розкривається через формування уявлень про здоров'я як єдине ціле; взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням; значення здоров'я для життя людини; здоровий спосіб життя, взаємозв'язок між його компонентами. Школярі повинні знати складові здоров'я; вплив основних природних та соціальних чинників, фізичної активності на здоров'я. Учні мають навчитися виконувати поради щодо здорового способу життя; розпізнавати ознаки нездоров'я людини, надавати хворому посильну допомогу; надавати першу само- і взаємодопомогу при незначних травмах та самооцінювати своє здоров'я; виконувати правила зміцнення і збереження здоров'я, комплекс вправ ранкової гімнастики.

«Фізична складова здоров'я» передбачає, що у навчально-виховному процесі в учнів формуються уявлення про зв'язок занять фізичними вправами із збереженням та зміцненням здоров'я; про здоров'я та чинники його формування; будову тіла людини (загальні відомості). Школярі одержують знання щодо режиму дня; особистої гігієни; правил проведення процедур загартування; змісту та умов проведення комплексів ранкової гігієнічної гімнастики; причин виникнення травм під час занять фізичними вправами та профілактики травматизму. Учні оволодівають життєво важливими руховими уміньми, що складають зміст різноманітних рухливих ігор та видів спорту: гімнастики, легкої атлетики, спортивних ігор (баскетболу, волейболу, гандболу, футболу), боротьби, плавання, зимових видів спорту, а також опановують правила безпечної поведінки під час занять фізичними вправами, засади здорового способу життя.

Змістова лінія «Соціальна складова здоров'я» розкривається через формування уявлення про соціальну складову здоров'я; народні традиції здорового способу життя; права дитини; ВІЛ/СНІД; шкідливість алкоголю, нікотину, наркотиків для здоров'я. Передбачено вивчення функцій сім'ї щодо збереження і зміцнення здоров'я; культури спілкування між людьми; правил дорожнього руху для пішоходів та пасажирів. Учні повинні навчитися управляти собою і розв'язувати життєві конфлікти, контактувати з людьми, протистояти негативному впливу оточення; оцінювати власні вчинки; поважати думку інших; дотримуватися правил спілкування та ввічливості поведінки в різних ситуаціях, здійснювати заходи профілактики щодо ВІЛ/СНІДу та інших небезпечних хвороб для здоров'я; дотримуватися правил дорожнього руху та правил безпечної поведінки у різних видах діяльності.

«Психічна і духовна складові здоров'я» розкривається через формування уявлення про психічну та духовну складові здоров'я; емоції, настрої, почуття; характер, його становлення; особистість та її становлення; вплив позитивних і негативних емоцій на здоров'я; народні традиції здорового способу життя. У процесі навчання учні отримують знання про вплив емоцій, настроїв, почуттів на здоров'я; риси



характеру та його зв'язок з власним здоров'ям і здоров'ям інших; правила спілкування; індивідуальні риси особистості. У школярів формуються уміння аналізувати власний стан та емоційний стан інших, розпізнавати основні емоції у себе та в інших людей, словесно їх пояснювати, контролювати власні емоції; оцінювати своє ставлення до самого себе, оточуючих, до навчання, праці, фізичної культури і спорту, що сприяють збереженню життя і зміцненню здоров'я. Особливого значення в процесі формування здорового способу життя школярів набувають систематичність, безперервність та послідовність їх навчання й виховання.

Аналіз навчальних програм з фізичної культури у системі середньої освіти свідчить, що останніми роками істотно змінилися пріоритети держави відносно культури здоров'я учнів. Сьогодні вона розглядається не лише як частина загальнолюдської культури, а як основний засіб зміцнення й збереження здоров'я, як головний компонент здорового способу життя людини, а значить – і головна умова її довголіття та активної життєдіяльності.

Фізичне виховання учнів шкільного віку включає такі пов'язані між собою форми: уроки фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи протягом дня (гімнастика перед уроками, фізкультурні хвилинки під час уроків, ігри й фізичні вправи на перервах та в режимі продовженого дня); позакласну спортивно-масову роботу (заняття в гуртках фізичної культури і спортивних секціях, спортивні змагання); позашкільну спортивно-масову роботу та фізкультурно-оздоровчі заходи за місцем проживання учнів (заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, туристичних гуртках тощо); самостійні заняття учнів фізичними вправами вдома, на пришкольних і дворових майданчиках, стадіонах.

Дієвого оздоровчого значення фізична культура набуває за умови включення сукупності різноманітних навантажень, систематично отриманих учнями у вільний від навчання час, а не лише у процесі шкільних занять. Чинна організація процесу фізичного виховання у загальноосвітній школі характеризується невисокою ефективністю, що пояснюється низкою причин. Однією з вагомих причин є недостатнє урахування особливостей мотивів і потреб підлітків, що виступають головною спонукою їх діяльності.

Відповідальне ставлення учня до власного здоров'я передбачає його розуміння і визнання важливості для активної та щасливої життєдіяльності. Усвідомлене сприйняття чинників, що позитивно впливають на здоров'я, зацікавленість у ньому, прагнення до реалізації дій, що пов'язані з його зміцненням, відображають емоційний фон, на якому розгортається вся активність школяра, спрямована на формування, збереження й розвиток свого здоров'я. Здоров'язбережувальна діяльність учнів реалізується на основі акумуляції знань, умінь і навичок здорового способу життя, відповідних цінностей, визначення власної системи потреб щодо здоров'я, побудови мотиваційної ієрархії у цій сфері і здійснення конкретних дій, пов'язаних із забезпеченням власного здоров'я.

Становлення в учнів загальноосвітніх навчальних закладів стійких переконань щодо визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за його збереження та зміцнення, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я включає заходи профілактики та викорінювання таких шкідливих звичок, як куріння, вживання алкоголю, наркотиків. Ці руйнівники здоров'я є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно відбиваються на функціонуванні всіх органів і систем організму людини.

Чинне місце серед засобів фізкультурно-оздоровчої роботи належить гігієнічним факторам. Вони включають правильний режим дня, під яким розуміється розпорядок повсякденного життя, раціональний розподіл часу на навчання, працю, відпочинок, сон, харчування, рухову діяльність. Формування культурно-гігієнічних навичок означає навчити учнів тримати в чистоті своє тіло, одяг, місця проведення занять та речі, якими вони користуються. Дотримання вимог особистої та громадської гігієни сприяє позитивному впливу фізичних вправ на організм дитини.

Висновок. Здоров'я дітей та підлітків значною мірою залежить також від обсягу їх знань і практичних умінь щодо використання оздоровчих сил природи. Свідоме застосування загартовувальних процедур потребує від школярів певного рівня фізичної культури. Вона формується в учнів протягом усіх років навчання в школі шляхом роз'яснювання, переконання, організації практичної діяльності на уроках та у позакласній роботі. Учителі і батьки повинні вказувати на вагомий роль загартовування у запобіганні хворобам, зміцненні здоров'я школярів, спонукаючи їх до систематичного використання сонячних, повітряних та водних процедур. Отже, заняття фізичними вправами мають стати усвідомленим та обов'язковим компонентом режиму дня для кожного школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. К.: Шкільний світ, 2006. 128 с.
2. Малащенко М. П. Педагогіка здоров'я в школі. Х.: Ранок, 2008. 192с.
3. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я: навчально-методичний посібник. К.: Медіана. 2004. 168 с.
4. Сущенко Л. М. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини. Запоріжжя: ЗДУ, 1999. 308 с.



УДК 796.8-053.6(072)

Руслан КАС'ЯНОВ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ЮНИХ ТХЕКВОНДИСТІВ*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.*

У статті обґрунтовано важливість та особливості розвитку швидкісно-силових якостей дітей, які займаються тхеквондо. На основі аналізу праць науковців визначено завдання розвитку тхеквондо на сучасному етапі та проаналізовано методи й засоби розвитку швидкісно-силових якостей юних тхеквондистів.

Ключові слова: тхеквондо, методика, швидкісно-силові якості, розвиток, фізична підготовленість.

Постановка проблеми. Сучасні реалії розвитку України визначають підходи, методику та засоби розвитку фізичних якостей юних спортсменів. Повномасштабна війна в Україні, яка триває з 22 лютого 2022 року, значно впливає на розвиток спорту взагалі і, тхеквондо, зокрема. З одного боку, воєнні дії призвели до знищення, руйнування або закриття багатьох спортивних залів, а також до припинення або ускладнення проведення міжнародних і національних змагань із тхеквондо й участі у них спортсменів. З іншого боку, війна сприяла посиленню духу патріотизму українських спортсменів і формуванню нової мотивації до тренувань і досягнення високих результатів.

Важливим завданням для тренерів, вчителів, спортивних та державних діячів на сьогодні є відновлення не лише спортивної інфраструктури, але, й це головне, розуміння, що заняття спортом знижують стресовий стан, підвищують активність й зміцнюють здоров'я. Оптимізація процесу підготовки юних спортсменів-тхеквондистів сьогодні вимагає пошуку нових підходів, методів та засобів із врахуванням реалій воєнного часу.

Аналіз досліджень і публікацій. У дослідженні проблем підготовки спортсменів-тхеквондистів вагоме значення мають роботи В. В. Агеєва, І. М. Пашкова, А. С. Ровного, О. В. Лукіної, В. Г. Сасенка, В. М. Теплового, С. М. Гончарова, Р. А. Арканія, С. В. Барвінського, В. В. Романенка та ін., які присвячені розробці методів і засобів підвищення ефективності тренувального процесу та визначенню їх впливу на спортивну майстерність. Важливими для вирішення досліджуваної нами проблеми є зауваги різних авторів про те, що: швидкісно-силові якості є одними з найважливіших для успішного виступу в тхеквондо; розвиток швидкісно-силових якостей у тхеквондо повинен бути спрямований на підвищення швидкості і сили м'язів, а також на розвиток їх координації; для розвитку швидкісно-силових якостей у тхеквондо використовуються спеціальні вправи, а також вправи з обтяженням і вправи на розтяжку; для ефективного розвитку швидкісно-силових якостей тхеквондистів необхідно використовувати комплексний підхід та деякі інші.

Однак, незважаючи на значні успіхи у розв'язанні цієї проблеми, у теперішній час не вичерпані всі можливі резерви. Ще залишається ряд малодосліджених та невирішених питань. До них, зокрема, можна віднести такі, як розробка і моделювання раціональних методик швидкісно-силової підготовки юних тхеквондистів, підвищення ефективності різних методик та їх вплив на функціонування організму тощо.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити засоби й методи розвитку швидкісно-силових якостей юних тхеквондистів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тхеквондо відноситься до ациклічних видів спорту, де вирішальним фактором для досягнення високих результатів є рівень розвитку швидкісно-силових якостей. Вони дозволяють спортсменам швидко виконувати удари і блоки з максимальною потужністю, що є ключовим фактором для перемоги в сутичках. У їх основі лежать функціональні властивості м'язової та інших систем, що дозволяють вчиняти дії, у яких поряд зі значною механічною силою, потрібна і значна швидкість рухів. У цій якості раціонально співвідносяться швидкісні і силові характеристики руху, при якому значна сила проявляється в якомога менший час. Проте, як зазначає О. В. Лукіна, “у структурі загальної фізичної підготовленості юних тхеквондистів недостатньо розвинені такі фізичні якості як швидкість, швидкісно-силові, координаційні здібності та швидкість простої зоромоторної реакції” [3; 4, с.11].

Слід зауважити, що юні спортсмени-тхеквондисти мають великі можливості для розвитку швидкісно-силових якостей. Однак важливо пам'ятати, що в дитячому віці організм ще не повністю сформований, тому навантаження повинні бути адекватними віку і розвитку дитини. Також слід зважувати на те, що “на етапі початкової підготовки перевага надається всебічній фізичній підготовці, яка поєднується із спеціальною базовою підготовкою. При цьому загальній підготовці приділяється 50-65%, а спеціальній – 35-45%” [1, с.47].

Швидкісно-силові якості включають в себе два основних компоненти:

- швидкість – здатність людини виконувати рух за мінімальний час;
- сила – здатність людини долати зовнішній опір.



Для розвитку швидкісно-силових якостей застосовуються спеціальні вправи, які виконуються з високою швидкістю і силовим зусиллям.

Оскільки розвиток швидкісно-силових якостей у юних спортсменів має ряд особливостей, то розробка та впровадження ефективних методик є важливим й досить складним завданням як для тренерів, так і для фахівців у галузі фізичної підготовки. Обов'язково необхідно враховувати те, що методики для юних спортсменів повинні бути адаптовані до їх вікових та фізіологічних особливостей і рівня підготовки, повинні бути спрямовані на розвиток саме тих якостей, які необхідні для успішного виступу в такому виді спорту як тхеквондо й повинні бути безпечними для здоров'я юного спортсмена. Необхідно також зважувати на те, що у юних тхеквондистів швидкісно-силові якості розвиваються в процесі занять спортом, однак для того, щоб вони розвивалися максимально ефективно, необхідно використовувати спеціальні вправи і методи.

Опираючись на роботи зазначених авторів, можна визначити основні принципи та методи розвитку швидкісно-силових якостей.

Основні принципи розвитку швидкісно-силових якостей:

- Поступовість – навантаження збільшується поступово, щоб уникнути травм.
- Спеціалізація – вправи повинні бути спрямовані на розвиток конкретних швидкісно-силових якостей.
- Достатня кількість повторень – для розвитку швидкісно-силових якостей необхідна велика кількість повторень вправ.

Основні методи розвитку швидкісно-силових якостей:

- Метод повторень з максимальною швидкістю – вправа виконується з невеликим навантаженням, але з максимальною швидкістю. Він полягає в виконанні вправ з невеликою вагою або опором, але з великою швидкістю і кількістю повторень. Цей метод дозволяє розвивати швидкість м'язів.

- Метод повторень з обтяженнями – вправа виконується з обтяженнями, що поступово збільшуються. Він полягає в виконанні вправ з максимально можливою вагою або опором. Цей метод дозволяє розвивати максимальну силу м'язів.

- Метод динамічних вправ – вправа виконується з великою амплітудою руху. Ці вправи спрямовані на розтяжку й дозволяють збільшити амплітуду рухів і, відповідно, потужність ударів.

- Метод ігрових вправ – вправа виконується в умовах гри, що дозволяє підвищити мотивацію спортсмена. Це один з найефективніших способів розвитку швидкісно-силових якостей у дітей.

У результаті наукових досліджень було розроблено ряд ефективних методик розвитку швидкісно-силових якостей тхеквондистів. Ці методики включають в себе раціонально підібрані фізичні вправи (вправи з обтяженням, вправи на розтяжку, а також спеціальні вправи, спрямовані на розвиток швидкості і сили м'язів) та адекватні методи, з метою ефективного вирішення конкретного педагогічного завдання під час навчально-тренувального заняття. Як зазначає Філіна, “методика розвитку швидкісно-силових здібностей – це насамперед виконання добре освоенного завдання на граничній швидкості, яка дозволяє учню зосередити всі зусилля на швидкості, а не на способі виконання вправи” [7, с. 109].

При створенні комплексної системи вправ, спрямованих на розвиток швидкісно-силових якостей юних тхеквондистів, потрібно керуватися такими заувагами й рекомендаціями дослідників:

- ✓ Тренування з розвитку швидкісно-силових якостей слід проводити регулярно, не рідше 2-3 разів на тиждень.

- ✓ Починати потрібно з вправ із власною вагою. Коли юні тхеквондисти досягнуть певного рівня фізичної підготовки, можна переходити до вправ з обтяженням.

- ✓ Виконувати вправи потрібно у швидкому темпі. Це допоможе розвинути швидкість рухів.

- ✓ Необхідно зосереджувати увагу спортсменів й на техніку виконання вправ. Неправильна техніка може призвести до травм.

- ✓ Слід використовувати різноманітні вправи. Це допоможе уникнути одноманітності і підвищити ефективність тренувань.

- ✓ Включати вправи на розвиток швидкісно-силових якостей варто в загальну програму тренувань. Не варто виділяти для них окремі заняття.

- ✓ Вправи на розвиток швидкісно-силових якостей слід включати в загальну програму тренування регулярно, поступово збільшуючи навантаження.

- ✓ Не можна перевантажувати юних тхеквондистів. Перевантаження призведе до зниження продуктивності тренувань і, навіть, до травм. Рекомендується виконувати вправи з невеликою вагою або опором і невеликою кількістю повторень. З підвищенням рівня підготовки можна поступово збільшувати навантаження.

- ✓ Важливо забезпечити дитячий організм достатнім відпочинком, щоб їхні м'язи могли повноцінно відновитися після тренувань.



✓ Важливо заохочувати юних тхеквондистів до самостійних тренувань. Вони можуть виконувати вправи вдома або на тренувальних майданчиках.

У науково-методичній літературі пропонуються до впровадження різні вправи, які пройшли апробацію й позитивно впливають на розвиток швидкісно-силових якостей юних тхеквондистів, які характеризуються високою потужністю м'язових скорочень й спрямовані на розвиток тих чи інших м'язових груп. Загалом, їх можна поділити на кілька груп:

1. Вправи з обтяженнями. Такі вправи дозволяють збільшити силу м'язів, що зі свого боку підвищує швидкість і потужність ударів. До них відносяться:

- вправи з обтяженнями масою власного тіла (підтягування, віджимання, присідання, стрибки тощо);
- вправи з комбінованим обтяженням (наприклад, стрибки, підтягування з обтяженням власного тіла додатковою масою; ізометричні вправи у поєднанні з подоланням різних обтяжень в динамічному режимі тощо);
- вправи з обтяженням масою предметів (штанга, груша, гирі, гантелі, набивні м'ячі тощо);
- вправи з обтяженням опором зовнішнього середовища (рухові дії, в яких величина обтяження не лімітована точно визначеними межами (біг вгору, по піску, снігу, воді тощо).

2. Вправи з подоланням опору:

- вправи у подоланні опору еластичних предметів;
- вправи у подоланні опору партнера;
- вправи у самоопорі та ін.

3. Вправи на розтяжку:

- вправи на статичну розтяжку;
- вправи на динамічну розтяжку.

4. Стрибкові вправи:

- стрибки зі скакалкою;
- стрибки з відштовхуванням двома ногами та пересуванням у різних напрямках;
- стрибки з ноги на ногу;
- стрибки на одній нозі та ін.

5. Вправи з використанням спеціального обладнання. Особливість їх у тому, що вони дозволяють розвивати швидкісно-силові якості, специфічні саме для тхеквондо. До них відносяться:

- вправи на боксерському мішку;
- вправи на лапах;
- вправи з амортизатором тощо.

6. Вправи на тренажерах.

Кожна вправа спрямована на розвиток тих чи інших м'язових груп. Для досягнення максимально ефективного результату велике значення мають, так звані, супутні умови:

- попередня розминка;
- концентрація та розподіл зусиль у просторі і часі;
- правильне регулювання дихання;
- вибір зручного положення тіла;
- самонастанова;
- використання допоміжного інвентарю (тальк, магnezія, еластичні бинти та ін.) [6, с.127].

Усі вправи, які скеровані на розвиток швидкісно-силових якостей юних тхеквондистів, мають бути об'єднані навколо таких параметрів: складність або інтенсивність вправ; тривалість вправ; кількість підходів чи серій; темп виконання; тривалість відпочинку; характер відпочинку.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Правильно підібрана система вправ на розвиток швидкісно-силових якостей допоможе юним тхеквондистам підвищити свою результативність в змаганнях, а підтримка високого рівня швидкісно-силових якостей є важливою на всіх етапах їх спортивної кар'єри. Предметом подальшого дослідження якраз і може бути розробка й створення комплексної системи розвитку швидкісно-силових якостей тхеквондистів на наступних етапах їхнього багаторічного спортивного тренування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барвінський С. В. Технічна підготовка тхеквондистів (ПФ). *Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних єдиноборств*: Збірн. наук. праць X міжн. Інтернет наук.-метод. конф. Вип.10. Харків: Національна академія Національної гвардії України, 2016. С. 46–50.
2. Гончаров С. М., Саєнко В. Г. Тактика поединка в тхэквондо. *Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та валеології*: Зб. наук. робіт I Всеукраїнської наук.-практ. конф. Кременчук: КДПУ, 2008. С. 83 – 89.
3. Горбенко В., Новикова О. Вплив загальних та спеціальних рухових здібностей та опанування технічними діями в тхеквондо. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2003. №3–4. С. 77 – 81.
4. Лукіна О. В. Оптимізація спеціальної фізичної підготовленості юних тхеквондистів на етапі попередньої базової підготовки: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.01. Дніпропетровськ, 2009. 20 с.



5. Саєнко В. Г., Теплий В. М. Фізичні якості юних тхеквондистів. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 4. – С. 119–121.
6. Тулайдан В. Г., Тулайдан Ю. Т. Практикум з теорії і методики фізичного виховання. Львів: «Фест-Прінт», 2017. 179 с.
7. Філіна В. А. Методика розвитку швидкісно-силових здібностей учнів засобами дзюдо. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Випуск 9 (154) 22. С.109–114.

УДК 796.823.2:159.923.2

Наталія КОНЮХ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕСУРСНОГО СТАНУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ТАЕКВОН-ДО

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.

У статті теоретично обґрунтовано доцільність використання засобів таеквон-до у збереженні ресурсного стану учнів. На підставі аналізу наукових досліджень, вивчення та узагальнення досвіду провідних учених доведено, що використання засобів таеквон-до у фізичному вихованні учнівської молоді має теоретичне і практичне значення у збереженні й зміцненні їхнього здоров'я, оскільки вони є універсальними, мають різнобічний вплив на організм учнів та сприяють гармонійному розвитку особистості.

Ключові слова: збереження здоров'я, ресурсний стан, таеквон-до, учні.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу. За даними фонду UNICEF, через російську агресію в Україні більше половини українських дітей вимушено змінили своє місце проживання і спосіб життя. Це стало причиною високого рівня стресу серед дітей, який проявляється у небажанні продовжувати навчання і складнощах у процесі адаптації до нових умов життя, підсиленні песимізму, апатії, почуттям безнадійності [7]. У разі негативної реакції на стрес знижується працездатність, пригнічується нервова та імунна системи дитини. Для подолання цих негативних станів необхідні внутрішні ресурси людини, особливі особистісні якості, які б допомогли адаптуватися до стресових ситуацій, долати їх. За таких умов вагомого значення набуває проведення наукових досліджень щодо збереження ресурсного стану учнів та втілення їхніх результатів у практику роботи закладів освіти [4].

У цьому контексті таеквон-до володіє значними можливостями у збереженні ресурсного стану учнів, оскільки є універсальним засобом різнобічного впливу на організм дитини та сприяє гармонійному розвитку особистості. Не залишається непомітним і той факт, що займаючись таеквон-до відбувається розвиток не тільки фізичний, але й духовний. Саме використання засобів таеквон-до розглядається як ефективний засіб, який допоможе зберегти та покращити ресурсний стан учнів.

Отже, актуальність проблеми збереження ресурсного стану учнів, необхідність її вирішення й зумовили вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз структурних особливостей, головних характеристик і параметрів ресурсного стану особистості представлено у дослідженні О. Штепи [4]. Проблему діагностики екзистенціальних ресурсів особистості розглянуто О. Рязанцевою, І. Бринзою [6]. Ресурсний підхід до аналізу стратегій подолання стресу висвітлено Я. Зелінською [2]. Авторкою О. Радзімовською досліджено феномен ресурсу та його значення в процесі досягнення цілей; описано різні види ресурсних станів та надано поради щодо їх підвищення у вчителів у процесі професійної діяльності [4].

Аналіз науково-методичних джерел свідчить про актуальність окресленого дослідження, пов'язаного із вирішенням проблеми, яка має суттєве теоретичне і практичне значення у збереженні й зміцненні здоров'я учнівської молоді.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання засобів таеквон-до у збереженні ресурсного стану учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці схильні визначати ресурси як силу характеру, внутрішні сили, які потрібні людині для конструктивного додання життєвих криз [8; 9]. Ресурс визначають і як стан, який характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем [8]. Тобто ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, які цінні для людини та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій, долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) [8].

Відтак можна припустити, що ресурс як особистісні диспозиції впевненості у собі, мудрість, самоповага, відповідальність зумовлені здатністю особистості «бути у ресурсі», тобто досягати ресурсного стану [4].



Таеквон-до володіє значними можливостями у збереженні ресурсного стану учнів, оскільки цей вид спорту не лише сприяє фізичному розвитку, але й розвиває важливі психологічні навички та характеристики, необхідні для досягнення психічного благополуччя та емоційної стійкості. Важливо, що таеквон-до – це мистецтво, яке включає в себе стиль мислення і спосіб життя, є одним з кращих засобів розвитку і посилення емоційних, перцептивних і фізіологічних властивостей, які дають можливість молодому поколінню незалежно від віку, соціального статусу і статі успішно навчатись, брати участь у житті суспільства [3].

Кожен рух в таеквон-до базується на науковій основі, призначений для виконання конкретно визначених цілей. Постійне повторення навчає терпінню, розвиває рішучість долати будь-які труднощі. Неймовірна сила, набута тілом в результаті занять таеквон-до, формує впевненість в собі. Так, спаринг (поединок з суперником) розвиває швидкість, мужність, уважність, акуратність, способи адаптації, а також самоконтроль. Туль (формальний комплекс вправ) розвиває гнучкість, грацію, відчуття рівноваги, координацію, а основні вправи – акуратність і уяву – розкривають учням методику, принципи і цілі таеквон-до. Однозначно, що таке виховання проникає у всі свідомі й несвідомі дії учнів [3].

Заняття таеквон-до під керівництвом кваліфікованого вчителя можуть стати підтримкою для невпевненої, беззахисної та фізично слабкої людини. Учень, який полюбив таеквон-до одразу починає розуміти, що для досягнення успіхів необхідно підтримувати своє тіло в оптимальному стані. Таеквон-до виховує в учнів сувору самодисципліну, дух співпраці й взаємоповаги. Учні вчаться ставити перед собою цілі та працювати над їхнім досягненням, що сприяє підвищенню мотивації та самооцінки [1].

Оздоровчі тренування з елементами таеквон-до ефективно знімають, викликані довгими стомлюючими годинами нерухомості, психологічну напругу й втоми. Декілька тренувань можуть освіжити учня, допомогти прояснити і заспокоїти його свідомість, дати можливість знову зосередити зусилля на заняттях. Так, шляхом переключення з одного виду діяльності на інший молоді люди навчаються способам відновлення, з мінімальною затратою енергії усуненню перешкод, які зазвичай відволікають від концентрації зусиль [1].

Низкою фахівців обґрунтовано, що з метою оздоровлення учнівської молоді у процесі фізичного виховання можливим є використання елементів таеквон-до. Адже заняття бойовими мистецтвами, маючи у своєму арсеналі засоби дихального характеру оздоровчої спрямованості, приваблюють молодь і викликають інтерес до регулярних занять. Застосування великої кількості дихальних вправ, які є характерними для кожного тренувального заняття з таеквон-до, сприяють як формуванню захисних сил організму, так і зниженню рівня стресу та тривожності, допомагають учням регулювати свої емоції під час змагань та навчання. Правильна дихальна координація підвищує рівень концентрації й уваги, що є важливим для точних технік у таеквон-до. Навчання дихальним технікам підтримує здоровий спосіб життя, сприяє досягненню внутрішнього балансу та спокою й допомагає зберегти ресурсний стан учнів протягом тривалого періоду навчання [1]. Існує певний перелік дихальних технік [5]:

1. Затримка дихання на вдиху стимулює засвоєння кисню в легенях, вивільнення вуглекислого газу, дозволяє проявити максимальне фізичне зусилля, сприяє омолодженню, контролю над думками.

2. Затримка дихання на видиху змінює циркуляцію крові, підвищує концентрацію вуглекислого газу, обмін речовин, зменшує частоту серцевих скорочень (ЧСС), покращує розумову діяльність, інтуїцію, травлення, роботу залоз внутрішньої секреції і нервової системи.

3. Дихання з повільним вдихом і швидким енергійним видихом активізує концентрацію, процеси кисневого метаболізму, а з коротким вдихом, повільним тривалим видихом і нетривалою затримкою на видиху – знижує тонус центральної нервової системи, артеріальний тиск, ЧСС.

4. Повний глибокий видих забезпечує найбільше розслаблення м'язів.

5. Техніка вдих носом, затримка, форсований подовжений видих ротом з опором і активним напруженням м'язів живота в кінці видиху сприяє заспокоєнню, вентиляції легень, тонізує дихальні м'язи.

Саме ця техніка дихання використовується при виконанні формальних вправ (тулів): чон джи, дан гун, до сан, вона хьо, юль гок, джун гун, той ге, хваран, чун му, кван ге, по ун, гебек та інших.

У таеквон-до дихальні вправи застосовуються для покращення витривалості бійців, корекції психічного стану, оптимізації енергозабезпечення роботи, на збільшення сили ударів, швидкість рухів.

За допомогою правильного виконання дихальних вправ з різною величиною вдиху, видиху і затримки дихання можна регулювати стан серцево-судинної системи. Велике значення, при виконанні дихальних вправ має напруга і розслаблення м'язів тіла й психоемоційний стан організму.

Сучасне таеквон-до забезпечує духовний розвиток та формує духовну культуру молодих людей. Так, духовне виховання в таеквон-до охоплює цінності, такі як гуманізм, справедливість, ввічливість, мудрість і довіра. П'ять принципів таеквон-до, які включають повагу, совість, наполегливість, самовладання та непохитність, сприяють збереженню гармонії духовної та фізичної енергії. Вони допомагають молоді жити в гармонії та досягати своїх цілей, забезпечуючи внутрішній баланс та повноцінне життя. [3].



Психологічні аспекти таеквон-до, такі як концентрація та медитація, допомагають учням заспокоїти розум та релаксувати м'язи. Таеквон-до, як різновид бойових мистецтв та як засіб розвитку фізичних і вольових якостей, має низку переваг перед європейськими видами єдиноборств. По-перше, складно координовані рухи змушують зосереджуватися на їхньому виконанні. Навіть якщо добре вивчили комплекс (формальні вправи), доводиться зберігати пильність через повороти, за кожним з них слідує своє продовження, потрібно не переплутати послідовність вправ (рухів). Тому таеквон-до ще називають релаксаційною гімнастикою, медитацією або динамічною релаксацією. Релаксація означає розслаблення, напруга – витрата енергії, медитація – робота зі свідомістю. Однак м'якість рухів має на увазі не безвладну розслабленість тіла, а його розкутість, свідомість же повинна зберігати пильність, а отже, і волю. По-друге, сповільненість рухів також дає відпочинок мозку. По-третє, рухи з рівномірною швидкістю вирівнюють потенціали в корі головного мозку, попереджають місцеві перевантаження. По-четверте, заняття з таеквон-до тренують усі суглоби і зв'язки, тому таеквон-до ще називають суглобною гімнастикою [5].

Окрім того, заняття таеквон-до сприяють покращенню фізичного здоров'я, що впливає на загальний ресурсний стан учнів. Збільшена фізична витривалість, сила та гнучкість допомагають знизити втому та підвищити робочий потенціал

У таеквон-до кожен може отримати те, що йому потрібно: покращити здоров'я, навчитися самозахисту, ознайомитися з філософією таеквон-до, виховати сильне тіло та дух й бути в ресурсному стані.

Філософія таеквон-до стверджує, що через розвиток вищої свідомості та зміцнення фізичного тіла, ми отримуємо внутрішню рішучість завжди підтримувати справедливість і спокійно діяти відповідно до неї [3].

Висновки. Науковими дослідженнями встановлено, що заняття таеквон-до позитивно впливають на ресурсний стан учнів, оскільки об'єднують фізичну та психічну складові; сприяють розвитку дисципліни, самоконтролю й самодисципліни в учнів; допомагають молодим людям вчитися керувати стресом і тривогою; сприяють покращенню фізичного здоров'я.

Перспективи подальших пошуків пов'язані з експериментальним обґрунтуванням використання засобів таеквон-до у процесі фізичного виховання учнів з метою збереження їхнього ресурсного стану.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арканія Р. А. Ефективні тренувальні засоби і особливості підготовки юних таеквондистів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. праць. 2017. Випуск 2. С. 12–17.
2. Зелінська Я. Ц. Ресурсний підхід до аналізу стратегій подолання стресу. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2014. № 4. [Електронний ресурс] URL: <http://ipk.edu.ua/journal/2011-4.pdf#page=38>. (дата звернення: 25.09.2023).
3. Матеріали сайту Федерації Таеквон-до І.Т.Ф. України. [Електронний ресурс] URL: <https://www.taekwondo-itf.if.ua/istoriya> (дата звернення: 17.09.2023).
4. Радзімовська О. В. Психологічні засоби виявлення та реалізації емоційних ресурсів вчителя в умовах НУШ: методичні рекомендації [за ред. Олени Ігнатівич]. Київ: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 120 с.
5. Рим Сеунг Мін. Підручник таеквон-до для українців. Київ: Фенікс, 2003. 186 с.
6. Рязанцева О. Ю., Бринза І. В. До проблеми діагностики екзистенціальних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка [за ред. С. Д. Максименка]. Житомир: "Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 7. Вип. 23. С. 201–209.
7. Що турбує дітей в умовах воєнного стану: результати дослідження. [Електронний ресурс] URL: <https://gurt.org.ua/news/informator/80441/> (дата звернення: 3.09.2023).
8. Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource Conservation as a Strategy for Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128–148. <http://surl.li/mlmto>
9. Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>

УДК 37.015.31.172.15]796(045)

Ярослав ЛЕЛЕКА

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У УЧНІВ 11 – 12 РОКІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.

У статті розглядаються основні підходи, педагогічні умови, категорії, шляхи виховного впливу та стан розробленості проблеми формування національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей у учнів середнього шкільного віку закладів загальної середньої освіти засобами фізичної культури. Визначені педагогічні умови проблеми дослідження – забезпечення стійкої позитивної мотивації молодших підлітків до національно-патріотичних та військово-патріотичних цінностей і створення відповідного освітнього середовища, в якому провідну функцію виконує вчитель фізичної культури.



Ключові слова: формування, національно-патріотичні цінності, військово-патріотичні цінності, учні середнього шкільного віку, засоби фізичної культури.

Постановка проблеми. Виховати громадянина – завдання кожної держави. У період становлення України як незалежної і суверенної держави, ключовим завданням шкільної освіти є формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, здатної стати гарантом територіальної цілісності країни. Почуття патріотизму і відданості Батьківщині – це стрижень особистості громадянина України, який формується завдяки засобам освіти і виховання. Нажаль, останні сумні події в країні показали, що у світі постійно стає необхідність підготовки молоді до захисту держави. Важливою є орієнтація підростаючого покоління на гуманістично-демократичні цінності світової цивілізації, забезпечуючи загальнокультурну, фундаментальну наукову, практичну підготовку відповідно науково-технічного та соціального прогресу, сприяти утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формуванню інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства.

Свідченням необхідності формування загальнолюдських якостей кожної особистості, особливо національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей є Конституція України, завдання, розроблені у державних програмах, законах й галузевих концепціях розвитку держави: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», «Про військовий обов'язок та військову службу», указах Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», «Про день захисника і захисниць України», «Про невідкладні заходи щодо захисту України та зміцнення її обороноздатності», Національній громадянського суспільства, Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності, Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, які є основою формування національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей нового покоління. Окремі аспекти мирного світового співіснування в душі взаємопорозуміння, співробітництва й поваги до прав людини та основних її свобод висвітлені у міжнародних і національних нормативно-правових актах: Декларації про поширення серед молоді ідеалів миру, взаємної поваги і взаєморозуміння між народами, Декларації принципів толерантності, Декларації про виховання народів у душі миру, Хартії про партнерство заради інформаційних свобод та захисту суспільної моралі, Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, Постанові Кабінету міністрів України «Про деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання», Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України, галузевій Концепції «Нова українська школа» та ін.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування моральних і національно-патріотичних цінностей учнів закладів загальної середньої освіти займала провідне місце у педагогічних і психологічних дослідженнях науковців ще з періоду проголошення незалежності держави України. Саме в ці роки з'явилися роботи вчених на теоретико-методичному рівні: А.Бабаєв, І.Бех, С.Біленцов, О.Вишневський, А.Гаязов, В.Кремень, О.Киричук, М.Зубалій, Г. Суколенова, О.Сухомлинська та ін. Практичну реалізацію концептуальних підходів щодо ідей національно-патріотичного виховання молоді висвітлено у працях Р.Арцишевського, В.Білоусової, Л.Вербицької, Т.Дем'янюк, М.Євтуха, Л.Калиновської, Н.Косаревої, А.Крицької, В.Кузя, В.Оржеховської, Л.Пономаренко, Є.Постовойтової, В.Поплужного, О.Савченко, В.Струманського, І.Тараненка та ін.

Формуванню національно-патріотичних цінностей засобами фізичної культури й дозвіллевої діяльності приділяли увагу В.Андрющенко, О.Бездверна-Хомеріки, О.Гевеля, Л.Диненкова, Г.Загадарчук, Т.Зякун, В.Кірсанов, А.Конох, Н.Кутова, О.Маркова, О.Миронюк, М.Поплавський, В.Салко, О.Сасихов, А. Турчак, О.Язловецька, Д.Янчук та ін.

Мета статті – визначити педагогічні умови ефективного використання засобів фізичної культури у формуванні національно-патріотичних цінностей у учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичний експурс до вчень великих філософів, педагогів, мислителів світової й української педагогічної спадщини засвідчив, що формування національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей у молоді червоною ниткою проходить через всю їхню педагогічну, літературно-просвітницьку, професійну, наукову та громадську діяльність.

Проаналізувавши значну кількість психолого-педагогічної та спеціальної літератури нами визначені поняття, які пропонують провідні науковці України, та найбільш характерні для проблеми дослідження: формування, мотивація, національно-патріотичні цінності, патріотизм, національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання, національне виховання, учні середнього шкільного віку, вікові межі дослідження, формування високоморальних якостей особистості, ідеал виховання, мораль, моральне виховання, фізична культура, засоби фізичної культури, засоби виховання, національний виховний ідеал.

Основними компонентами послідовної педагогічної системи впливу і формування національно-патріотичних цінностей у учнів середнього шкільного віку засобами фізичної культури є знання, потреби, мотиви, мотивація, переконання, уміння, навички, поведінка і самосвідомість. Вміло використовуючи таку



педагогічну послідовність вчителів фізичної культури має змогу організувати цілеспрямовану, якісну і довготривалу навчально-виховну, спортивно-масову та фізкультурно-оздоровчу роботу. При цьому до неї залучати якомога більшу кількість учасників: керівників закладів освіти, їх заступників, освітніх менеджерів і керівників галузевих проєктів, методистів-організаторів, вчителів-предметників, волонтерів, медиків, батьків і громадськість. Кінцевим відправленням у нашому дослідженні є самосвідомість. Тобто, свідоме ставлення до національно-патріотичних цінностей українського народу, його історичних надбань, географічного положення, територіальної цілісності, суверенітету і незалежності.

Створення виховного освітнього середовища з метою формування у учнів середнього шкільного віку національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей засобами фізичної культури є необхідною педагогічною умовою організації навчально-виховного процесу в сучасних закладах загальної середньої освіти. Особливо дана педагогічна умова стає актуальною і діє ефективно в умовах дистанційної освіти у зв'язку з карантинними обмеженнями та російською агресією. Надзвичайно важливим є включення в освітній процес сучасної молоді інформаційних матеріалів соціально-політичного, національно-патріотичного та військово-патріотичного контенту. Формування загальнолюдських, а потім на їх підґрунті, національно-патріотичних цінностей у учнів середнього шкільного віку відбуватиметься результативніше при використанні всіма учасниками виховного процесу сучасних актуальних форм педагогічного впливу.

У закладах загальної середньої освіти міста Кропивницького, Кіровоградщини і України, особливо сьогодні, в умовах російської агресії, національно-патріотичне, фізичне, моральне і військово-патріотичне виховання набуває важливого значення для майбутнього нашої держави. У разі потреби кожний українець має стати на захист України – такий лейт-мотив сьогодення і реалії нашого життя. Саме продумане і досконало організоване національно-патріотичне виховання української молоді є запорукою переможного поступу нашої держави і її світлого майбутнього під мирним небом.

Аналіз стану національно-патріотичного і військово-патріотичного виховання у середній школі – ліцеї НВО №6 «Максимум» свідчить про високий рівень привиття дітям громадянської активності, свідомої життєвої позиції про що переконливо говорять дані нашої дослідно-експериментальної роботи. Так, на запитання «Україна суверенна і незалежна держава?» – 61 (100%) ліцеїст контрольної і експериментальної груп відповіли ствердно. Вивчаючи знання учнів основоположних атрибутів держави: Гімн України знають 61 (100%) опитаних і легко співають всі куплети. Чітко розрізняють Герб України – 61 (100%) респондент. Кольори Української держави – 61 (100%) досліджуваний. Прапор України – 61 (100%).

На питання «Чи подобаються Вам українські пісні?» значна частина опитаних відповіла ствердно: 22 (73%) у контрольній групі і 26 (83%) в експериментальній. Це свідчить про високий інтерес учнів середнього шкільного віку до української культури, співу, музики та мистецтва, загалом. Опитування показало, що тенденція до вивчення української самобутності (культури, мови, традицій, звичаїв, атрибутів державності) постійно зростає. Значна частина опитаних намагається говорити тільки українською мовою: 23 (76%) – контрольна і 23 (74%) – експериментальна. Співати українських пісень визвалося більше половини молодших школярів. Українську вишиванку готові одягати на свята і щоденно 59 (97%) респондентів. Інтерв'ювання дітей, які перебувають на «сімейному навчанні» допомагали здійснювати учні контрольного і експериментального класу через власні телефони, підключаючи своїх однокласників під час зустрічі з експериментатором. Це викликало особливу зацікавленість дітей, які перебували в класі й за кордоном. Більше того, якщо не вдалося своєчасно з'єднатися з однолітками, то учні приносили інформацію-відповідь на наступну зустріч.

Завдяки системі виховних заходів нам вдалося підняти з середнього на високий рівень сформованість національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей засобами фізичної культури у учнів середнього шкільного віку. Так, у підсумкових зрізах у контрольних і експериментальних групах відповіді на питання національно-патріотичного та військово-патріотичного характеру відрізнялися не суттєво. На попередні запитання більшість респондентів відповідали так же, а в деяких випадках - проявляли високий рівень сформованості національно-патріотичних та військово-патріотичних цінностей. Наприклад, в експериментальному класі 6-А володіння українською мовою – 31 (100%). Бажання розмовляти державною мовою навіть у сімейному колі – 31 (100%), а співати українських пісень та танцювати «гопака» - 29 (94%). При цьому, в контрольному класі результати залишилися незмінними: 23 (76%) ліцеїсти. Більшість у експериментальній групі ознайомилися з атрибутами області і міста - 24 (77%), коли у контрольній групі – 10 (33%) – результат незмінний. Бажання займатися шкільною фізичною культурою та фізичними вправами у домашніх умовах виявили 31 (100%) респондент експериментальної групи, особливо після всіх дослідно-експериментальних заходів, проведених у 6-А класі ліцею «Максимум». У контрольній групі цей показник залишився незмінним – 23 (76%) опитаних.

На запитання «Бути громадянином означає бути патріотом своєї Батьківщини?» ствердно відповіли 24 учні середнього шкільного віку (80%) на початку експерименту у контрольному класі та 25 (83%) – в кінці експерименту. У експериментальному класі відповідно 24 (77%) та 30 (97%). Молодші школярі експериментальної групи брали участь у загальноміській гуманітарній акції «Об'єднані перемогою», який



проходив у м. Кропивницькому 16 вересня 2023 року о 9.00 2200 учнів, вчителів, студентів й викладачів закладів загальної і вищої освіти та мешканців нашого міста вишикувалися по вулиці Великій Перспективній у спільному пориві пошани до захисників України – воїнів ЗСУ.

Дослідно-експериментальна робота, проведена нами у ліцеї «Максимум» – середній школі НВО № 6 м. Кропивницького Кіровоградської області, засвідчила високий рівень національно-патріотичного виховання у школярів даного закладу. Разом з тим, нам вдалося, в наслідок мотивування молодших підлітків до національно-патріотичних відчуттів та створення належного виховного середовища через систему заходів, проведених разом з вчителями фізичної культури школи, отримати позитивний результат перетворюючого педагогічного дослідження. У експериментальній групі значно підвищився рівень сформованості національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей завдяки пропонованій методиці виховного впливу.

Висновки. Таким чином, вчитель фізичної культури в школі є організатором національно-патріотичного і військово-патріотичного виховання, разом з іншими вчителями-предметниками він формує всебічно гармонійно розвинену особистість кожного учня, що є метою загальношкільної освіти в Україні. Творчо використовуючи виховний потенціал засобів фізичної культури педагог має вміло вести кожного учня і класний колектив до формування високоморальних загальнолюдських якостей протягом всього періоду навчання школярів. Враховуючи необхідність постійного підтримання дисципліни на уроках фізичної культури через шиккування, стройові вправи та виконання командних і колективних дій саме вчитель фізичної культури покликаний здійснювати військово-патріотичну підготовку майбутніх захисників Батьківщини. Набуті на заняттях фізичними вправами знання, вміння й навички визначають рівень національної свідомості, справжній патріотизм і готовність кожного випускника школи до захисту Вітчизни, розбудови її як демократичної, правової, незалежної, суверенної, багатой та цілісної держави. При формуванні національно-патріотичних і військово-патріотичних цінностей у учнів середнього шкільного віку засобами фізичної культури особливу цінність повинні мати Герб України, Прапор України, Гімн України та жовто-блакитні символи держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зубалій М.Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді. К.: АПН України, 2010. 272 с.
2. Турчак А.Л. Попередження шкідливих звичок старших підлітків засобами фізичної культури: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.К., 1994. 17 с.
3. Чепіга І.В. Виховання громадянськості старших підлітків у шкільних об'єднаннях за інтересами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2014. 20 с.

УДК 796.325 (045)

Антон МАТВЄЄВ

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ У ПЛЯЖНОМУ ВОЛЕЙБОЛІ, ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ ВИЩИХ РОЗРЯДІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Воропай С. М.

У статті обґрунтовано ефективність спеціальної фізичної підготовки волейболістів-пляжників на протязі річного макроциклу. На основі аналізу праць науковців визначено провідні рухові якості, що були покладені в основу запропонованої програми їх розвитку та вдосконалення. Визначено ефективність змагальної діяльності після реалізації програми спеціальної фізичної підготовки.

Ключові слова: спеціальна фізична підготовка, кваліфіковані волейболісти-пляжники, змагальна діяльність.

Постановка проблеми. Пляжний волейбол – командна гра, де м'язова робота має швидкісно-силовий, точнісно-координаційний характер. При малих розмірах та обмеженні в торканні м'яча виконання всіх технічних і тактичних елементів вимагає точності й цілеспрямованості рухів. Кожна команда складається з 2 спортсменів: це вимагає всебічного розвитку: гравці повинні бути такими ж вибуховими, як спринтери, і мати витривалість, щоб протистояти в матчі, який може тривати більше години; значної технічної та тактичної універсальності, що супроводжується особливою спритністю [8].

Гра у волейбол на піску ускладнюється знаходженням на нестабільній поверхні. Пісок ускладнює можливість зайняти вигідну позицію та здійснювати переміщення. Мокрий і м'який пісок волейбольних майданчиків створює опір, який потребує силової витривалості, оскільки всі м'язи, зв'язки та сухожилля гомілки працюють проти опору піску. Він також вимагає великої кількості калорій і споживання більше енергії, що вимагає підвищеної активності серцево-судинної системи. У пляжному волейболі середнє значення частоти серцевих скорочень $146 \text{ уд.} \cdot \text{хв}^{-1}$ [9].



З фізіологічної точки зору пляжний волейбол традиційно описується як потужний, переважно анаеробний вид спорту [10,13]. Завдяки правилам і структурі гри, спортсмени мають інтервали інтенсивних дій – «робочі фази» (м'яч у грі), але також можливість відновитися у інтервалах між ними. Під час активної «робочої фази» гри при короткочасних швидких потужних діях організм спортсменів генерує енергію в основному з креатинфосфату, що зберігається в м'язових клітинах і з анаеробного гліколізу. У період відновлення, внутрішньоклітинні запаси креатинфосфату поповнюються через аеробні шляхи [13]. Аеробна енергетична система використовує жири, вуглеводи та іноді білки для повторного синтезу аденозинтрифосфату (АТФ) для використання енергії в «робочих фазах» гри.

Таким чином, загальні енерговитрати задовольняються поєднанням усіх трьох шляхів вироблення енергії в наступній пропорції: креатинфосфатна система (40%), анаеробна гліколітична система (10%) і аеробний метаболізм (50%) [7].

Фази гри: стандартна тривалість матчу з пляжного волейболу становить від 30 до 64 хв. і включає від 78 до 96 розіграшів (ігрових ситуацій). Загальний час відпочинку 17 хв., а тривалість робочої фази 8,5 с [11].

Так, при повторному розігруванні м'яча після вдалих дій у захисті суперників, є 12-20 с, щоб повернутися на позицію, очистити пісок і повторити дії. Стійкість до втоми в цьому сценарії має вирішальне значення для результатів наступних дій. Добре розвинута аеробна система, яка допомагає у відновленні між діями, значно підвищує їх ефективність.

Очки на елітному рівні зазвичай отримують від вибухових дій, зокрема стрибків. Зазвичай, гравцям доводиться стрибати вгору понад 120 разів за матч, виконувати 60 атак (нападний удар), а також падати та підніматися з землі до 10 разів [12].

Така напружена змагальна діяльність потребує особливого підходу до функціональної підготовки волейболістів пляжників, особливо у підготовці кваліфікованих спортсменів.

Аналіз досліджень і публікацій. Рухові, або фізичні якості мають велике значення для досягнення високого рівня майстерності у самих різних видах спорту. Процес їх спрямованого розвитку, тобто фізична підготовка складає чи не найважливішу складову тренувального процесу на всіх етапах спортивного вдосконалення [4].

Проблема розробки ефективних засобів та розвитку рухових якостей посідає чільне місце у теорії та методиці спорту і пляжного волейболу зокрема [1, 3, 4, 5, 6].

Але при всій повазі до досягнутих у цій проблемі знань, новітні дослідження розкривають певні протиріччя та виявляють численні випадки невідповідності постулатів теорії стосовно специфіки спорту вищих досягнень. Тобто реалії змагальної діяльності вказують на складні взаємодії як між самими руховими якостями так і спортивною технікою, тактикою та іншими компонентами підготовленості, що власне й забезпечують успішність виступу [4].

Саме тому підхід до розвитку фізичних якостей спортсмена має бути зорієнтованим на їх питому вагу, значення та особливості реалізації не в ізольованих умовах (наприклад в стандартних умовах тестування), а в цілісних, багатокомпонентних рухових діях притаманних пляжному волейболу.

Розв'язання даної проблеми на основі сучасних знань методики розвитку основних рухових якостей в органічній єдності з іншими складниками спортивної майстерності є на наш погляд достатньо перспективною.

Мета статті. Вивчити провідні рухові якості, які впливають безпосередньо на результати змагальної діяльності спортсменів вищих розрядів у пляжному волейболі та визначити ефективність їх впливу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Створення раціональних програм фізичної підготовки є актуальним завданням спеціальної підготовки спортсменів, що спеціалізуються в пляжному волейболі. При цьому, нами враховано, що стрибова підготовленість впливає позитивний чином на реалізацію техніко-тактичних можливостей волейболістів в змагальних умовах. У спеціалізованій підготовці волейболістів особливо актуальною є також проблема підвищення якості просторово-силового орієнтування, вдосконалення диференціації м'язових зусиль в різних ігрових ситуаціях [1].

Підвищення рівня фізичної працездатності зводилося не тільки до розробки нових методів тренування, але і до пошуку раціональних методів розвитку рухових якостей, які визначають результативність у волейболі [1, 2, 3, 8].

У дослідженні нами була запропонована програма спеціальної фізичної підготовки (СФП) кваліфікованих волейболістів-пляжників вмонтована у річний макроцикл підготовки. Так, заняття з СФП включалися до кожного мікроциклу на всіх етапах підготовки. Орієнтовна модель мікроциклу спеціальнопідготовчого етапу підготовки кваліфікованих волейболістів-пляжників представлена у табл.1.



Таблиця 1.

Модель мікроциклу спеціальнопідготовчого етапу підготовки кваліфікованих волейболістів-пляжників 20-23 років

Тренувальні дні	Тренувальні заняття		
	1-ше тренування (ранок)	2-ге тренування (день)	3-тє тренування (вечір)
1-й	Відновне тренування 30-хв. біг		
2-й	Ациклічна швидкість без м'яча і з м'ячем – 2 год.	-	Силова підготовка (внутрішньом'язова координація) – 2 год.
3-й	Технічна підготовка, індивідуальна тактика – 2 год.	-	Спеціальна витривалість з м'ячем і без м'яча -2 год.
4-й	Швидкісна підготовка, координація з м'ячем і без м'яча -2 год.	-	-
5-й	Технічна підготовка, тактична (індивідуальна і командна) – 2 год.	Швидкісна підготовка, координація з м'ячем і без м'яча -2 год.	Спеціальна витривалість з м'ячем і без м'яча -2 год.
6-й	-	Ігрове тренування – 3 год.	-
7-й	Силова підготовка (абсолютна сила) – 2 год.	Ігрове тренування – 2 год.	Відновне тренування 1 год. (біг)

Для визначення ефективності використання під час підготовки запропонованої програми СФП нами було проведено фонове тестування перед початком макроциклу та заключне перед початком змагального періоду. Результати тестування подано у табл.2

Таблиця 2.

Динаміка рівня прояву показників спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих волейболістів-пляжників 20-23 років після виконання програми СФП

Контрольні тести	Тестові показники		ΔX	P
	На початку	В кінці		
	$\frac{X \pm \sigma}{V}$	$\frac{X \pm \sigma}{V}$		
Стрибок у довжину з місця, см	$\frac{240,83 \pm 9,12}{3,9}$	$\frac{264,67 \pm 8,67}{3,3}$	23,84 (9,9%)	$\leq 0,05$
Стрибок угору з місця, см	$\frac{61,99 \pm 4,05}{6,5}$	$\frac{66,83 \pm 3,78}{5,7}$	4,84 (7,8%)	$\leq 0,05$
Човниковий біг 5x6 м, с	$\frac{8,21 \pm 0,74}{9,0}$	$\frac{9,57 \pm 0,08}{0,8}$	1,36 (16,5%)	$\leq 0,05$
Біг 30 м, с	$\frac{4,39 \pm 0,35}{8,0}$	$\frac{4,25 \pm 0,05}{1,2}$	0,14 (3,4%)	$\leq 0,05$
Кидок набивного м'яча 1 кг сидячи, м	$\frac{10,85 \pm 1,62}{14,9}$	$\frac{11,47 \pm 1,79}{15,6}$	0,62 (5,7%)	$\leq 0,05$
Нападаючий удар по ходу, 5 раз	$\frac{3,29 \pm 0,45}{13,7}$	$\frac{3,33 \pm 0,44}{13,2}$	0,04 (1,2%)	$\geq 0,05$

Аналіз результатів контрольного тестування (табл.2) рівня прояву рухових здібностей після виконання програми СФП дають підстави стверджувати, що запропонована програма має ефективний вплив на рівень спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих волейболістів-пляжників 20-23 років.

Нами також була визначена ефективність СФП по результатах змагальної діяльності на чемпіонаті України нашої команди у складі С-в/М-єв, що стали призерами. Результати аналізу змагальної діяльності за компонентами: подачі – силові 72% результативності, плануючі – 89%; передачі – 94%; нападні удари – 42%; прийом подачі – 67%; прийом після нападного удару – 55%; блокування – 58% відповідно.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В дослідженні виявлено, що провідними руховими якостями у пляжному волейболі є швидкісно-силові, зокрема стрибучість, а також спритність, тому що саме вони забезпечують якість виконання основних технічних елементів гри. Розроблена програма спеціальної фізичної підготовки у річному макроциклі є достатньо ефективною у підвищенні рівня прояву провідних рухових якостей та на їх основі поліпшення змагальної діяльності.



Подальші дослідження будуть спрямовані на пошуки найбільш ефективних засобів та методів розвитку та вдосконалення провідних рухових якостей у кваліфікованих волейболістів-пляжників 20-23 років.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воропай С.М. Теорія і методика волейболу. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. 424 с.
2. Дорошенко Э.Ю., Цепенко В.А., Кушнір Г.И., Медведь М.Н. Комплексы физических упражнений для спортсменов в пляжном волейболе в подготовительном периоде подготовки. Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2004; 6: 28–34.
3. Платонов В.М. Сучасна система спортивного тренування. К.: Перша друкарня, 2021. 672 с
4. Платонов В.Н., Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов. К. Олимп. лит. 2017. 656с.
5. Пляжний волейбол: навчальний посібник для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. В.К. Лисянський, Ю.Т. Похолодчук, В.А. Томашевський, С.І. Операйло, Е.Ю. Дорошенко та ін. К., 2002, 140 с.
6. Dimitrios G. Balasas, Kosmas Christoulas, Panagiotis Stefanidis, Efstratios Vamvakoudis, Theodoros M. Bampouras. The effect of beach volleyball training on muscle performance of indoor volleyball players. 2017;19. [Electronic resource]. Resource Access Mode: insight@cumbria.ac.uk.
7. Gionet N., Is volleyball an aerobic or anaerobic sport. Volleyball technical journal, 1980. 5. pp 31-36.
8. Hönberg S, Athanasios Papageorgiou. Beach volleyball. Global Coaching, 2019. 329 p.
9. Jimenez-Olmedo J. M., Pueo B., Penichet-Tomás A., Chinchilla-Mira J. J., Perez-Turpin J. A., Physiological work areas in professional beach volleyball: A case study, Retos, 2017. 31. pp 94-97.
10. Jonathan C. Reeser MD PhD, Roald Bahr MD PhD. Volleyball (The Handbook of Sports Medicine and Science). 3rd edition. Wiley-Blackwell, 2014. 242 p.
11. Match duration and number of rallies in men's and women's tournaments of the 2000–2010 FIVB Beach Volleyball World Tour. Palao JM, Valadez D, Ortega E, J Ham Kinet. 2012 October; 34:99-104.
12. Natali S, Ferioli D, LA Torre A, Bonato M. Physical and technical demands of elite beach volleyball according to playing position and gender. Journal of Sports Medicine and Physical Fitness. 59(1):6-9. 2019.
13. Van Heest J. L. Energy demands in the sport of volleyball, in Reese J. C. (ed.), Handbook of Sports Medicine and Science: Volleyball, Blackwell Publishing, 2003. pp 11-17.

УДК 378.016:796.071.4

Анна МЕЛЬНИК

СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)*

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.

У статті обґрунтовано важливість та особливості формування стимулювання учнів до фізичної культури, котрі мають важливе значення для освіти та здоров'я дітей та підлітків. Основні дослідження можуть допомогти школам і педагогам розробити програми та стратегії, щоб максимально залучити учнів до фізичної активності та підтримувати їх здоровий розвиток.

Ключові слова: *фізична культура, стимулювання, фізичні якості, активність.*

Постановка проблеми. Дослідження стимулювання активності учнів до фізичної культури є дуже актуальним, особливо у сучасному світі, де спостерігається зростання проблем зі здоров'ям, пов'язаних з недостатнім фізичним навантаженням та сидячим способом життя. Нижче наведено деякі основні аргументи, що підтверджують актуальність цього дослідження:

Здоров'я та фізичний стан учнів: Забезпечення здорового способу життя та фізичного розвитку є важливою складовою виховання дітей та підлітків. Заняття фізкультурою допомагають уникнути таких проблем, як ожиріння, серцево-судинні захворювання та інші хвороби.

Соціальна адаптація та спілкування: Фізична культура сприяє розвитку соціальних навичок, сприяє спілкуванню та співпраці серед учнів. Це сприяє формуванню позитивних відносин та підвищенню самооцінки.

Покращення навчальної продуктивності: Дослідження показують, що регулярна фізична активність може поліпшити концентрацію та пам'ять, що може позитивно вплинути на навчальні результати учнів.

Профілактика психічних захворювань: Фізична активність відома своїми антистресовими властивостями і може допомогти зменшити рівень стресу та покращити психічне здоров'я учнів.

Проблема сидячого способу життя: Завдяки сучасним технологіям і зростанню інтернет-залежності, багато дітей і підлітків проводять багато часу перед екранами, що може вплинути на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Сприяння фізичній активності стає все більш важливим для компенсації цього сидячого способу життя.

Розвиток спортивних талантів: Деякі учні можуть мати природні здібності до спорту, і стимулювання їх фізкультурної активності може сприяти їхньому розвитку та досягненням у цій сфері.

Аналіз досліджень і публікацій. Формування позитивного інтересу до занять фізичною культурою школярів, розглядається як педагогами-науковцями, так і практиками (Б. Ведмеденко, Є. Козак). Однак у



вітчизняній педагогічній літературі названій проблемі приділено недостатньо уваги, хоча окремі аспекти знайшли висвітлення в працях сучасних дослідників.

Проблема розвитку інтересу школярів до фізичної культури і в загальному аспекті, а також психології та методиці фізичного виховання розглядалися такими науковцями, як С. Ільїна, Н. Євтушевської, Н. Бордюг, С. Козака та ін.

До проблеми цільового виховання мотивації в учнів до фізичної культури, яка тісно об'єднується з проблемою цілісності навчально-виховного процесу, зверталися чимало авторів (В. Белорусова, І. Бех, Б. Ведмеденко, М. Зубалій, М. Козленко, В. Новосельський, М. Гуменюк, Г. Корда, Л. Волков).

Багато зарубіжних вчених та дослідників з різних галузей, таких як фізична культура, спортологія, педагогіка, психологія, медицина та інші, досліджували питання стимулювання активності учнів до фізкультурної діяльності. Деякі з них відомі своїми внесками в цю сферу. Ось декілька прикладів таких дослідників:

Джеймс Ф. Салліван (James F. Sallis): Відомий американський психолог та дослідник, який присвятив свою кар'єру дослідженню фізичної активності, особливо серед дітей і молоді. Він вивчав, як стимулювати активність учнів та розвивав програми для підвищення фізичної активності в школах.

Сара Е. Андерсон (Sarah E. Anderson): Академічна педагог і дослідниця, яка спеціалізується на дослідженнях з питань фізичної активності та освіти. Її роботи фокусуються на вивченні способів, якими стимулювати дітей до активного способу життя.

Роберт Малінка (Robert Malina): Відомий фізіолог, який працював у галузі дитячого розвитку та фізичної активності. Його дослідження допомагали розуміти фізіологічні аспекти фізичної активності у дітей.

Дебора Ров (Deborah Rhea): Доктор медичних наук та активна приверженка фізичної активності серед учнів. Вона вивчала вплив регулярної фізичної активності на навчання та здоров'я дітей та розробила програми, спрямовані на покращення фізичного стану школярів.

Це лише кілька прикладів дослідників, які працюють у цій галузі. Важливо зазначити, що це дослідження є міждисциплінарним та включає в себе різні аспекти, включаючи фізіологію, психологію, педагогіку та інші області [5, с. 48].

Мета статті полягає в розкритті шляхів стимулювання учнів до фізичної культури.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Фізична активність є важливим аспектом будь-якої програми зміцнення здоров'я. Сприяння здоров'ю та фізичній активності є обов'язком школи. Більше того, у школах фізична активність та потреби суспільства в здоров'ї традиційно відображається через фізичне виховання у більшості країн світу [3, с. 40].

Якщо взяти до уваги стан фізичної культури в загальноосвітніх школах, ми можемо побачити серйозні недоліки в роботі зі стимулюванням активності учнів до фізкультурної діяльності. Окремі вчителі роблять спроби формування в учнів мотивації до самостійних занять фізичними вправами, але через недостатню теоретичну розробку проблеми, практичні результати такої роботи незначні. У формуванні мотивації школярів до фізичної діяльності визначне місце займає саме фахівець з фізичної культури. Вчителі фізкультури відіграють життєво важливу роль у стимулюванні активності учнів до фізкультурної діяльності. Викладачі фізкультури повинні використовувати різноманітні способи керівництва студентами, стимулювати інтерес студентів до фізкультурної діяльності та впливати на мотивацію студентів у спорті з різних точок зору [4, с. 66]. Ми повинні не тільки викладати словами та вчинками, а й подавати хороший приклад для студентів. Ми повинні приділяти більше уваги змісту класу, методам навчання та організаційним формам.

Фізична культура та спорт мають стати невід'ємним елементом способу життя учнів середньої школи та їх культурною звичкою. Але це також означає, що залучення до фізичної діяльності та спорту необхідно починати вже на початкових етапах зростання, розвитку та виховання дітей, маючи на увазі формування у них потреб, мотивів, глибоких інтересів до занять фізичними вправами, спортом, іграми.

В основі формування інтересу до занять фізичною культурою лежить принцип побудови педагогічного процесу свідомості й активності учнів. Сутність цього принципу полягає в такому: якщо учень розуміє суть поставленого завдання та зацікавлений у його розв'язанні - то це прискорює хід навчання [1, с. 46].

Специфіка формування інтересу особистості у нашому дослідженні з урахуванням характеристик особистості учнів. У процесі дослідження розроблено робочу теоретичну модель формування мотивації до спеціально організованої рухової активності для старшокласників, враховуючи статеві відмінності та особливості навчально-організаційного процесу навчального закладу.

Відомо, що до спеціально організованої рухової активності належать: фізкультурна діяльність, регламентована програмами фізичного виховання, ігрова діяльність, самостійні заняття фізичними вправами, спортивна діяльність та активні пересування зі школи та до школи.

Механізм формування мотивації до спеціально організованої рухової активності розглядається нами як комплекс спонукань до занять фізичними вправами і як наслідок підвищення рухової активності учнів.



Нині теоретично фізичної культури є кілька класифікацій методів навчання, виховання та розвитку особистості. Користуючись ним, із загального набору методів можна вибрати ті, які найповніше сприяють вирішенню конкретного завдання: освітнього, виховного чи фізичного розвитку [2].

У пропонуваній мною класифікації методи поділяються на три групи:

1. Спрямовані на оволодіння знаннями.
2. Сприяють оволодінню руховими вміннями та навичками.
3. Спрямовані здебільшого на розвиток фізичних здібностей та якостей

У кожній групі методів, у свою чергу, можна виділити відповідні підгрупи, види та різновиди методів. Той чи інший метод включає різноманітні за характером методичні прийоми. У той самий час одні й самі методичні прийоми можуть входити до складу різних методів.

Окрім того, для успішного проведення уроку фізичної культури, оволодіння увагою класу й те водночас для педагогічного на дітей учитель повинен вести певну роботу, домагаючись, щоб клас був добре організованою групою. Перше у цій роботі - створення фізкультурного активу, який вчитель міг би надійно спертися.

Особливу увагу вчитель повинен приділити створенню в класному колективі здорового, так би мовити «психологічного клімату», атмосфери взаємодопомоги, чуйного, уважного ставлення один до одного і водночас неухильного до виконання вимог до учнів на уроці.

Кожен урок, незалежно від специфіки предмета, вносить свій вклад у розв'язання освітніх завдань. За період роботи вчитель проводить більше 25 тисяч уроків. Кваліфікований учитель у процесі своєї діяльності прагне, щоб кожен його урок був творчим, професійним і корисним.

Найголовнішими чинниками в навчальному процесі виступають зміст уроку, методи й засоби викладання, структура, тип уроку і сама технологія його ведення, що і є провідними компонентами, де немає готових рецептів. У цілому вся діяльність учителя базується на професійній майстерності, творчому підході до роботи, на особистісних його рисах, які можна згрупувати за різноманітністю знань, любові до дітей і до своєї професії.

Серед основних методів стимулювання, що впливають на особистість учня найбільш популярними є змагання, ігри, захоочення та покарання, створення ситуації успіху та інше.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, сучасні педагогічні технології вдосконалення професійної майстерності фахівців фізичного виховання сприятимуть формуванню професіоналізму в тому випадку, якщо кожен із майбутніх учителів фізичної культури усвідомить, що урок – це організована форма навчання, яка становить єдність змісту, методичних та організаційних елементів, тобто технологічних засад. Порушення цієї єдності або нерозуміння чи ігнорування важливості будь-яких елементів ставить під сумнів якість викладання й розв'язання завдань уроку. Усе сказане підтверджує, що підвищення професійної підготовки вчителя фізичної культури залежить як від системи організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, так і від особистих мотиваційних рис учнів. Кожен урок, незалежно від специфіки предмета, вносить свій вклад у розв'язання освітніх завдань. За період роботи вчитель проводить більше 25 тисяч уроків. Кваліфікований учитель у процесі своєї діяльності прагне, щоб кожен його урок був творчим, професійним і корисним.

Найголовнішими чинниками в навчальному процесі виступають зміст уроку, методи й засоби викладання, структура, тип уроку і сама технологія його ведення, що і є провідними компонентами, де немає готових рецептів. У цілому вся діяльність учителя базується на професійній майстерності, творчому підході до роботи, на особистісних його рисах, які можна згрупувати за різноманітністю знань, любові до дітей і до своєї професії.

Успіх проведення уроків та інших навчальних занять залежить від професійної підготовленості вчителя. Тому в кожного вчителя повинна бути особиста бібліотека, яка включає літературу за фахом, програмові документи, журнальні й газетні статті зі спеціальності, матеріали, пов'язані з вивченням досвіду роботи, літературу психолого-педагогічних наук, результати особистих досліджень, розробки майстрів спорту, наочність і плакати, зйомки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ведмеденко Б. Виховання в учнів інтересу до фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*. 2003. № 4. С. 46-49.
2. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. Режим доступу :<http://zakirppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>]
3. Fox K., A. Cooper, and J. McKenna. The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: perspectives from the United Kingdom. *J. Teaching Phys. Educ.*, 2004
4. Guo W. G. Implementation of the Basic concept of Physical Education and health curriculum "Integration of knowledge and action". *J1. Journal of physical education*. 2014.
5. Physical activity and health / C. Bouchard, S. N. Blair, W. L. Haskell. Champaign : Human Kinetics, 2007. 410 с.



УДК 796.3232:373.3.016-053.5

Іван РИБЧЕНКО

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ БАСКЕТБОЛУ*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

У статті обґрунтовано важливість застосування спортивних ігор (баскетболу) як одного з найбільш дієвих і раціональних засобів підвищення фізичної підготовленості учнів середнього шкільного віку. Проаналізовані та систематизовані методи і засоби навчання баскетболу були впроваджені у позаурочну діяльність школярів середнього віку. Вивчався вплив занять баскетболом на фізичну підготовленість учнів загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: баскетбол, методика навчання, фізична підготовленість, учні 7-х класів.

Постановка проблеми. Виховання гармонійно фізично розвиненого школяра потребує впровадження у процес фізичного виховання ефективних засобів та методів. Фізична підготовка дітей середнього шкільного віку – головна гарантія стратегічної ідеї фізичної освіти, яка є однією з вирішальних передумов успішної їх життєдіяльності.

З метою досягнення необхідного результату у застосуванні спортивних ігор (баскетболу) є найбільш дієвим та раціональним засобом. Враховуючи сензитивні періоди розвитку фізичних якостей учнів середньої ланки (7 класу), акцент сприятливого розвитку та вдосконалення якостей, необхідних для сталого успіху у спортивних іграх, відбувається саме у цьому віці.

При цьому, з'являється можливість, саме в цьому віці, застосовувати методики, що ґрунтуються на виконанні спеціально підготовчих вправ в оптимальному режимі.

Крім того, на думку фахівців у галузі теорії та методики фізичного виховання, цей період характеризується руховим удосконаленням моторних здібностей, що продовжується, великих можливостей у розвитку рухових якостей [1]. При правильній методиці спортивні заняття у підлітковому віці надають позитивний вплив формування організму школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми вибору фізичних вправ і переваги вивченню навчального матеріалу зі спортивних ігор, зокрема з баскетболу приділяють велику увагу науковці Портних Ю., Цьось А., Презлята Г.; позитивний вплив занять баскетболом на рівень фізичної підготовленості досліджують Коряги В., Мозола Р., Поплавський Л.

Мета статті – проаналізувати методику навчання учнів 7-х класів баскетболу і визначити його вплив на фізичну підготовленість школярів в процесі систематичних занять.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Досягнутий рівень розвитку функціональних можливостей серцево-судинної, дихальної, м'язової систем організму та основних фізичних здібностей (силової, витривалості, координаційної, швидкісно-силової, гнучкості) є необхідним для адаптації до професійної діяльності, успішної спортивної кар'єри. Показники розвитку фізичних якостей, як правило, визначаються за допомогою інформаційних тестів, що відповідають віковим та морфо-фізіологічним особливостям учнів, та найбільш якісно визначають ефективність застосування інноваційних засобів навчання.

З усього різноманіття спортивних ігор широко використовуються засоби баскетболу, що надають всебічний, комплексний вплив на організм дитини, сприяють розвитку рухових якостей [2].

Враховуючи вищевикладене, нами було вжито спробу організації формувального експерименту з включенням проаналізованих та систематизованих засобів баскетболу, що забезпечують поглиблене вивчення виду спорту в рамках впровадження їх у позаурочну діяльність школярів середнього віку.

Для досягнення поставленої мети було сформульовано такі завдання:

1. Проаналізувати функціональні особливості розвитку дітей, відібраних для експерименту.

2. Визначити роль занять з поглибленим вивченням баскетболу у фізичному вихованні учнів середнього шкільного віку.

3. Визначити ефективність впливу систематизованих технічних дій та спеціальних вправ баскетболу на рівень фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку [2].

Технічні прийоми у баскетболі, це зняття, що допомагає повноцінно розвивати учня завдяки суттєвому освітньо-виховному та оздоровчому ефекту. Також баскетбол потребує належної фізичної, тактичної та технічної підготовки учнів, яка досягається шляхом повноцінних і регулярних занять, не порушуючи їх послідовність. Навчання має відбуватися у кілька етапів. Найголовніше завдання навчання – це навчити учнів поводитися з м'ячем, здійснюючи з ним певні дії. Але з самого першого заняття не



рекомендовано розпочинати навчання, для початку необхідно домогтися того, щоб учні з нетерпінням хотіли грати знову і знову.

Після цього учнів необхідно ознайомити з тим, як правильно тримати м'яч (обидві руки на рівні грудей, пальці розставлені, кисті знаходяться ззаду – збоку, руки розставлені). Важливо навчити школярів приймати і надалі зберігати основну стійку баскетболіста. Потім учнів необхідно навчити правильній стійці, утримуванию м'яча, пересуванню по майданчику, так само потрібно навчати правильному прийому м'яча двома руками. Ловля м'яча при грі в поєднанні з іншими діями сприяє при удосконаленні рухів, що вивчаються, і навичкам подальшого самостійного застосування на практиці.

Також разом із ловлею м'яча потрібно навчати учнів передачі м'яча двома руками від грудей з місця. Дітей слід навчити передавати м'яч із правильної стійки, утримуючи м'яч руками на рівні грудей.

Спочатку, під час передачі м'яча учні зазвичай намагаються відштовхувати його обома руками, широко розводячи лікті убік. Під час навчання передачі м'яча потрібно нагадувати учням, що лікті необхідно опускати біля тулуба; прагнути кидати на рівні грудної клітки партнера; м'яч слід супроводжувати поглядом та руками. Найбільш значущою дією з м'ячем виступає його ведення. Ведення дозволяє гравцеві, володіючи м'ячем, рухатися ігровим майданчиком. На початку навчання учням 13-14 років дозволено ведення м'яча з високим відскоком. Згодом виникає ймовірність «посадити учня на ноги», тобто ознайомити його з пересуванням на напівзігнутих ногах. Учень легко опановує ведення м'яча зі звичайним відскоком по прямій і зі зміною напрямку.

Найпоширенішим недоліком ведення м'яча на початковій стадії навчання є прагнення школярів ударити по м'ячу розслабленою долонею, при цьому не включаючи в роботу передпліччя. Внаслідок регулярних занять з ведення м'яча в учнів формується вміння успішно керувати м'ячем навіть без зорового контролю, переміщуючись приставним кроком, змінюючи темп бігу.

Передачі м'яча та кидки його в кошик є схожими за своєю структурою рухами. Внаслідок цього навчання кидкам м'яча необхідно обмежити тими самими способами – кидками двома руками від грудей та однією рукою від грудей. На початку занять необхідно звертати увагу, щоб учні закидали м'яч, стоячи у правильній стійці, прицілюючись, супроводжували м'яч поглядом, не виводячи лікті убік. Для осмисленого ставлення учня до дій, мало пояснень та увчлення: потрібно надати учню можливість тренуватися, діяти, жваво застосовувати набуті знання на практиці. Тільки при поєднанні пояснення дій з показом і вправами самих учнів, у підлітка з'являється усвідомлене ставлення до дій.

Метою глибокого вивчення є формування повноцінного рухового вміння. На цьому етапі широко використовує комплекс різних засобів: застосовуються вправи для закріплення м'язової системи з урахуванням особливостей техніки баскетболу; застосовують підвідні вправи, що дозволяють підготувати учнів до досягнення основного впливу. Підвідні вправи є «грою з оволодіння м'ячем», технікою, такою як: ведення м'яча, пасування партнеру, кидання в стіну, кидки в кільце.

Після оволодіння школярами технікою гри в баскетбол необхідно перемикається на етап закріплення та подальшого вдосконалення. Мета цього етапу – рухове вміння перевести у навичку. Ця мета знаходить рішення за допомогою таких завдань: досягнення стабільності, автоматизму при виконанні пересування, всіляких дій з м'ячем. Довести до необхідного ступеня досконалості головні елементи техніки передач, ведення м'яча. Збільшується кількість повторень у звичайних та нових умовах. Необхідно змінювати чи ускладнювати правила ігрових ситуацій.

Для покращення кидків та ведення необхідно використовувати кошики різної висоти, потокове виконання кидків та ведення у поєднанні зі стрибками, передачами та ін. Також треба збільшувати швидкість заданих рухів. Внаслідок чого у навчанні елементам баскетболу ставиться завдання: навчити керувати своїми діями. Процес навчання будується послідовно від простого до складного, у послідовності, яка залежить від вивчення технічних прийомів того чи іншого розділу техніки гри [1]. У процесі занять фізичними вправами створюються сприятливі умови для подальшого вироблення стійких звичок поведінки [3].

При навчанні хлопців 7-х класів гри в баскетбол відбувається безперервний розвиток та вдосконалення, розвиток знань стосовно питань техніки, тактики, стратегії та правил гри. Для вирішення завдань навчання необхідно озброїти учнів широким колом знань про баскетбол. Істотну роль у процесі навчання займає як формування фізичних і моральних якостей, а й розвиток спеціальних навичок, які учні мають опанувати значною мірою. Учням необхідно навчитися доцільно використовувати отримані знання практично. У цьому й полягає вся суть процесу навчання. Висока працездатність учнів та менший ступінь їх втоми спостерігаються на уроках, що включають різні види діяльності невеликої тривалості [2]. Навчання технічного прийому та суб'єктивних тактичних впливів має відбуватися паралельно. Спочатку техніку освоюють окремо за прийомами. Надалі окремі прийоми з'єднують безпосередньо у грі, яка може включати два і більше різних прийомів.

Техніці нападу навчаються раніше, ніж техніці захисту. При формуванні рухової навички виділяють 3 стадії, яким відповідає той чи інший етап навчання:



- розвиток початкового вміння, при якому учень опанує основи руху, його структуру;
- уточнення системи рухів;
- поліпшення навички.

Важливу роль відіграє порядок постановки педагогічних завдань, для цього необхідно, щоб учні:

1. засвоїли вихідне положення, з якого виконуються рухи;
2. мали уявлення про те, які частини тіла беруть участь у цих рухах, і які їх напрямки, амплітуда, узгодженість у часі та у просторі;
3. виконували рух оптимальними амплітудами в зручному темпі;
4. зберігали точну структуру руху, освоюючи його деталі;
5. приступили до удосконалення рухів.

Висока ефективність навчальних занять з баскетболу досягається істотним приділенням уваги зв'язкам, якщо прийоми поєднуються за принципом ланцюжка (один прийом слідує за іншим). У зв'язці засвоюють перехід від одного прийому до іншого, де видозмінюються кінцеві рухи попереднього прийому і початкові наступного. Після закінчення вивчення рухових дій, в яких прийоми поєднуються не послідовно, а одночасно, коли один стає фоном іншого, як при передачі м'яча під час бігу, вивчають узгодженість пройдених раніше за фазами рухів, найчастіше для цієї мети застосовують підвідні вправи.

При навчанні будь-яких прийомів техніки та тактичної взаємодії важливо поступово переходити від одних педагогічних завдань до інших, спираючись на фізіологічну природу формування рухових навичок.

При ознайомленні із прийомом необхідно починати з уявлення про нього. Учні повинні мати собі приклад, який їм необхідно відтворити. Саме тому їм необхідно повідомити про прийом, про його місце та значення у грі, а також надати можливість набуття перших рухових відчуттів, які виникають під час виконання рухів. На даному етапі до завдань навчання можна віднести:

- а) виявлення знань учня про предмет, що вивчається, а також відчуттів, які мають місце бути в його руховому досвіді;
- б) повідомлення попередніх відомостей про прийом, що вивчається (місце і значення у грі, основне значення та найбільш ефективне застосування);
- в) формування зорового та рухового уявлення про правильні рухи та їх послідовність.

Дані завдання вирішуються за допомогою словесного та наочного методів, а також самостійного практичного застосування. Залежно від засвоюваного матеріалу та завдань навчання можна використовувати: схеми, фото та відеоматеріали. Головну увагу при навчанні юнаків баскетболу зосереджено на вихованні усвідомленого сприйняття та виконання рухових дій, на формуванні чіткості при виконанні найістотніших елементів руху.

У тих випадках, коли елементи рухів, вправи з м'ячем виконуються учнями невпевнено або даються в новій комбінації, доцільно показати та пояснити їх, зважаючи на руховий досвід учнів, можна показувати одночасно з поясненням. Іноді необхідно повертатися до показу добре відомих вправ, оскільки для вдосконалення руху потрібна точність, чіткість виконання кожного елемента.

Отже, з вивчення рухів доцільно поєднувати наочні і словесні методи у навчанні, давати показ всієї вправи з поясненням; частковий показ із поясненням; опис вправи без показу; установку на уявне відтворення вправи та її опис учнями, після цього показ всієї вправи з поясненням окремих сторін. Необхідно навчити учнів правилам та тактиці гри в баскетбол.

З метою досягнення сформульованих завдань застосовувалися методи теоретичного аналізу спеціальних джерел, педагогічні спостереження, тестування, власне експеримент.

Педагогічне дослідження в рамках експерименту розподілилося в 3 етапи (січень 2022 р. – вересень 2022 р.; вересень 2022 – грудень 2022 р.; січень 2023 – травень 2023 р.) було основою для формулювання висновків та доказом ефективності нашого дослідження.

Перед експериментом проведено тестування з метою моніторингу початкового значення показників у розвитку основних фізичних якостей учнів, необхідних для здійснення якісних технічних та тактичних дій баскетболістів. Показники рівня фізичної підготовленості школярів середніх класів підлягали порівнянню з нормативними вимогами шкільної програми з фізичної культури та отримані результати визначили вектор, напрямок нашого дослідження. Після цього ми зробили спробу підвищення рівня рухової активності школярів за програмою позаурочних секційних занять із поглибленим вивченням баскетболу.

В експерименті брали участь хлопці, які навчаються у 7 класі у кількості 12 осіб. Заняття проводилися тричі на тиждень по 60 хвилин. Експеримент проводився протягом шести місяців (25 занять). Змістовне наповнення навчально-тренувальних занять включало специфічні комплекси загальнорозвиваючих та спеціально підготовчих вправ, класифікованих за ступенем впливу на різні групи м'язів і що дозволяють найефективніше виконувати техніко-тактичні дії [2].

Відбір специфічних засобів, що переважно розвивають фізичні якості та внесення їх у план занять здійснювався на основі шкільної програми для загальноосвітніх закладів з поглибленим вивченням предмета «Фізична культура»; навчальної програми з баскетболу для ДЮСШ.



Навчально-тренувальний процес проводився протягом шести місяців. Після закінчення формуючого етапу експерименту було повторно проведено контрольне випробування, основною метою якого було визначити ефективність нашої роботи. Виходячи з одержаних результатів, було зроблено висновок, що показники фізичної підготовленості у школярів після експерименту зросли. Порівняльні показники приросту результатів фізичної підготовленості хлопців наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники приросту фізичних якостей

№ з/п	Тести	Показники		Різниця %
		До експерименту	Після експерименту	
1	2	3	4	5
1.	Біг 30 м (с)	5,8±0,82	5,3±0,76	8,2
2.	Човниковий біг 3х10 м (с)	9,0±0,65	7,9±0,45	12,2
3.	Стрибок у довжину з місця (см)	190,5±0,44	198,4±0,82	4,2
4.	6-ти хвилинний біг (м)	1180±1,28	11250±1, 12	5,5

Приріст показників фізичної підготовленості учнів 7-х класів за період експерименту становив від 4,2 до 12,2%. після впровадження у навчально-тренувальний процес засобів баскетболу із поглибленим вивченням.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Доцільність використання у педагогічному процесі з фізичного виховання засобів баскетболу з метою підвищення рівня фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я та формування мотивації підлітків до фізкультурних занять є практичною складовою дослідження. Отримані дані можуть бути базою для подальших практичних експериментів у галузі вивчення впливу засобів баскетболу на фізичний розвиток школярів різних вікових груп загальноосвітніх шкіл. Результати проведеного дослідження розширюють уявлення про наявність проблеми та способи їх вирішення в сучасних умовах.

Таким чином, підбиваючи підсумки експериментальної роботи з використання спеціально відібраних та систематизованих за ступенем впливу засобів баскетболу, поглиблене їх вивчення в рамках процесу фізичного виховання дітей середнього віку, включених їх до навчально-тренувальних секційних занять з баскетболу у позаурочний час, можна констатувати їхню ефективність у поглибленій підготовці школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козіна, Ж. Г. 2021. Провідні орієнтири у плануванні предметних результатів школярів з фізичної культури. *Науково-методичний журнал «Вісник освіти»*. № 4(12). С. 33-42
2. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (затверджена наказом МОН від 23.10.2017 № 1407).
3. Шиян Б., Максимів Г. Технологія навчання гри в баскетбол учнів загальноосвітньої школи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007, № 3. С. 59–66. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/22980/1/Shyian_Maksymiv.pdf

УДК 37.091.3: 796.012.

Костянтин ТАРАСЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

З'ясовано, що вольові якості формуються в процесі отримання життєвого досвіду особистості, її становлення і як багато в чому суб'єктивні і, на відміну від інших особистісних якостей, не мають жодних особливих, зовнішніх проявів чи фізіологічних ознак, якими можна було її вимірювати і оцінювати. Доведено, що освітня роль фізичних вправ у формуванні вольових якостей має велике значення і полягає в тому, що через них пізнаються закони руху у навколишньому середовищі власного тіла та його частин. Виконуючи фізичні вправи, учні навчаються керувати своїми рухами, опановують нові рухові вміння і навички.

Ключові слова: вольові якості, особистість, фізична культура, школяр,

Постановка проблеми.

Сучасні тенденції розвитку освіти потребують забезпечення сприятливих умов для розвитку фізичних здібностей школярів, і одночасно їх духовних і моральних якостей. Оптимізація системи фізичного виховання стає передумовою і важливим компонентом формування у школярів патріотичних почуттів,



удосконалення фізичного і ментального здоров'я і психологічної підготовленості до активного життя і діяльності.

Складність вирішення цієї проблеми у педагогічній науці зумовлює актуальність даної проблеми. Кожне нове покоління підлітків вступає у доросле життя нових соціальних умовах, відчуває у собі вплив як нових, так і старих, але значно переформатованих чинників, і на кожному новому етапі розвитку суспільства проблема формування вольових якостей у підлітків, зокрема засобами фізичної культури, вимагає наукового пошуку форм, методів і засобів впливу.

Аналіз досліджень і публікацій. Встановлено, що поняттю «воля» значну увагу приділяли у своїх працях В. Колмогоркін, А. Артющенко, Г. Гагаєва, А. Висоцький, В. Платонов, А. Пуні, А. Романов, Р. Шайхтдінов, Є. Щербаков та інші. проблемою формування вольових якостей учнів засобами фізичної культури в сучасних реаліях є зниження інтересу до фізичної культури та до регулярних занять фізичними вправами. К. Кардялис [1] звертає увагу на низький рівень знань учнів шкільного віку про фізичну культуру і спорт. При цьому підвищення рівня знань про фізичну культуру довели їх позитивний вплив на пізнавальний компонент ставлення до фізичної активності.

Проблематика формування вольових якостей школярів привертає увагу багатьох наукових досліджень і необхідно зазначити, що на її формування впливає безліч різнопланових факторів, до складу яких входять і засоби фізичної культури, оскільки вони дозволяють задовольнити прагнення підлітків до фізичного вдосконалення, прискорення темпів саморозвитку, бажання досягти авторитету, пізнати себе, зайняти гідне місце у колі однолітків. Вольові якості формуються в процесі отримання життєвого досвіду особистості, її становлення і як «свідома, цілеспрямована дія, за допомогою якої людина здійснює мету, що стоїть перед нею, підпорядковуючи свої імпульси свідомому контролю і змінюючи навколишню дійсність відповідно до свого задуму», багато в чому суб'єктивні і, на відміну від інших особистісних якостей, не мають жодних особливих, зовнішніх проявів чи фізіологічних ознак, якими можна було її вимірювати і оцінювати.

Теоретичний аналіз понять «мораль», «моральність», «воля» висвітлюється у дослідженнях І. Беха, І. Березовської, С. Гончаренка, Н. Мойсеюк та ін. Поєднання найважливіших груп якостей особистості наведено в роботах Г. Васяновича, К. Гнезділової, Р. Кубанова та ін. Зміст поняття «морально-вольові якості» та значення цих якостей у житті сучасної людини розкрито в наукових доробках В. Гуріна, Р. Кіргуєвої, А. Пуні та ін.

Потенціал фізичної культури як засобу формування в особистості цих якостей визначений у публікаціях Ю. Ковальнової, В. Музики, І. Хавруняка та ін. Особливості формування морально-вольових якостей в учнів, зокрема й під час занять фізичною культурою, проаналізовано А. Бойко, М. Боришевським, О. Васюком, І. Дудник та ін.

Мета роботи полягає у визначенні особливостей формування вольових якостей школярів засобами фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи дослідження провідних науковців нами з'ясовано, що у філософії немає єдиного розуміння феномена «воля», її місця в діяльності людини. Однак у контексті нашого дослідження цікавить поняття, яке пов'язує волю та будь-які її прояви зі свідомістю людини. Не всяка свідома дія, навіть пов'язана з подоланням перешкод на шляху до мети, є вольовим: головне у вольовому акті полягає в усвідомленні ціннісної характеристики мети дії, її відповідність принципам та нормам особистості. Для вольової людини не характерне переживання, пов'язане з я-бажанням, воно пов'язане з досягненням мети і зумовлене поняттями «треба», «я маю» [2].

У психології поняття «воля» представлено як складний психічний процес, який викликає активність людини і спонукає її діяти цілеспрямовано та добиватися поставленої мети. На відміну від інших психологічних явищ, вона не піддається спеціальному виміру та оцінці, що, однак, не заперечує можливості наукового, зокрема експериментального, вивчення волі людини.

О. Севаст'янова зазначає, що у кожної особистості якості можуть проявлятися окремо і віддзеркалюють притаманні їй ставлення до основних моментів життєдіяльності та цінностей [4].

У дослідженні Г.П. Грибана доведено, що глибоке розуміння волі як психічного процесу дає можливість розглядати виховання вольових якостей у студентів як важливу невід'ємну частину їх фізичного удосконалення і всього навчально-виховного процесу з фізичного виховання [3, с. 16].

Більшість дослідників зазначає, що рівень сформованості вольових якостей школярів не відповідає вимогам соціального середовища сьогодення. Учні недостатньо організовані, легко пасують перед труднощами, легше піддаються сторонньому впливу, часто поведуться в супереч раніше засвоєним вимогам і правилам поведінки. Безумовно, формування вольових якостей у старших учнів порівняно з молодшими школярами не йде назад і їхній рівень не стає нижчим, тому що вони живуть у складнішій соціальній ситуації, що вимагає від них вищих форм саморегулювання, у тому числі й активніших проявів вольових якостей, до чого більшість із них не готові.

На нашу думку вольові якості у школярів базуються на наступних теоретичних положеннях:

- вольові якості – це відносно самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких обумовлено



етапом онтогенезу, особистого досвіду, знань, умінь, сформованих мотивів та установок;

- вольові якості виступають як єдина, відкрита, динамічна, цілісна система, компоненти якої в залежності від об'єктивних умов конкретної діяльності по-різному співвідносяться між собою, забезпечуючи домінування однієї, то іншої вольової якості;

- системо утворюючою функцією вольових якостей виступає узагальнена здатність долати різні труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети;

- успішність діяльності та ступінь сформованості вольових якостей взаємопов'язані та взаємозалежні: формування вольових якостей детермінується характером та змістом діяльності, у свою чергу, успішність діяльності залежить від ступеня сформованості вольових якостей, необхідних для її здійснення.

Слід зазначити, що вибір будь-якого набору вольових якостей – це певна умовність, необхідна для раціональної організації дослідження, оскільки у ньому неможливо врахувати всі особливості набору якостей для кожного конкретного учня.

Цілеспрямованість – вміння людини підпорядковувати свої дії поставленим цілям. Будучи найважливішою якістю особистості, цілеспрямованість визначає зміст та рівень сформованості інших вольових якостей. У психології розрізняють стратегічну та тактичну цілеспрямованість. Стратегічна пов'язана з умінням особистості керуватися у всій своїй життєдіяльності певними принципами та ідеалами. Тактична – з умінням ставити ясні, реальні цілі окремих дій і відволікатися від них у процесі виконання.

Ініціативність – здатність працювати творчо, роблячи дії та вчинки з власного почину. Це прояв активності, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності, що супроводжується вигадкою, винахідливістю, творчістю. Зниження проявів ініціативності позначається такими поняттями як інертність, пасивність, бездіяльність. Безініціативність супроводжується очікуванням вказівок зверху від навколишніх, при цьому вольова дія, можлива лише за умов зовнішнього контролю, з ініціативи інших.

Самостійність – здатність особистості до автономії, незалежності, можливості діяти без сторонньої допомоги. Визначається так само, як уміння чинити опір зовнішнім впливам, впливу різних факторів, критично оцінювати поради та пропозиції інших людей, діяти на основі своїх поглядів та переконань. Самостійні люди зазвичай без сторонньої допомоги бачать проблему і, виходячи з неї, висувають собі певну мету.

Витримка – вміння загальмувати у потрібний момент дії, почуття, думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення, постійно контролювати свою поведінку, утриматися від імпульсивних дій у емоційно напружених обставинах. Витримана людина завжди зможе вибрати рівень активності, що відповідає умовам і виправданий обставинами.

Самовладання – вольова якість, близька за змістом до витримки. Найчастіше визначається, як здатність людини зберігати внутрішній спокій, діяти розумно та виважено у складних життєвих ситуаціях.

Рішучість – вміння приймати та втілювати в життя швидкі, обґрунтовані та тверді рішення. Рішучість реалізується у виборі домінуючого мотиву та адекватних засобів досягнення мети. Особливо яскраво вона проявляється у складних ситуаціях, де дія пов'язана з деяким ризиком. Своєчасно ухвалити рішення – означає ухвалити його саме в той момент, коли цього вимагають обставини. Для рішучих людей характерний швидкий і енергійний перехід від вибору дій до виконання дії. Істотною передумовою рішучості виступає сміливість – вміння протистояти страху і йти на виправданий ризик для досягнення своєї мети.

Наполегливість розглядається як прояв активності при тривалому ускладненому зовнішніми факторами просуванні до мети, як доведення розпочатої справи до кінця незважаючи ні на що, пов'язується з тривалістю прояву вольових зусиль. В наукових дослідженнях вказується на зв'язок наполегливості із мотивацією досягнення, високим рівнем домагань. Успіх у діяльності призводить до підйому рівня домагань та посилення наполегливості, а часті невдачі знижують рівень домагань та наполегливість. Мотив досягнення позитивно корелює із наполегливістю, а мотив уникнення знижує прояви наполегливості. Наполегливість трактується як стійка характеристика суб'єкта, стабільна риса особистості, що виявляється у поведінці і залежить від таких чинників як сила, зміст мотиву дії, потреба в оцінці, самооцінці тощо.

За нашим спостереженнями, самооцінка вольових якостей у школярів має лабільний характер. Тенденція до заниження рівня сформованості своїх вольових якостей швидко перетворюється на тенденцію завищення, чому сприяють різні комп'ютерні ігри, якими захоплюється більшість учнів. В них легко бути сміливими, рішучими, цілеспрямованими, витриманими, що формує неадекватне уявлення про рівень сформованості вольових якостей в собі. Більшість школярів дуже своєрідно розуміють формування у себе вольових якостей. Вони не помічають необхідності їхнього прояву у повсякденному житті, не хочуть визнати, що посидюча робота і старанність також вимагають високого рівня сформованості вольових якостей, як і героїчний вчинок у винятковій ситуації.

Освітня роль фізичних вправ у формуванні вольових якостей полягає в тому, що через них пізнаються закони руху у навколишньому середовищі власного тіла та його частин. Виконуючи фізичні вправи, учні навчаються керувати своїми рухами, опановують нові рухові вміння і навички, що, своєю чергою, допомагає



опанувати нові, складні рухові дії. Чим більшим багажем рухових умінь і навичок володіє учень, тим легше він пристосовується до умов навколишнього середовища, що змінюються, і тим легше в майбутньому опанує необхідними руховими вміннями і навичками.

Формування якостей особистості полягає у подоланні труднощів і керуванні своїми емоціями у процесі занять фізичними вправами, учні формують у собі необхідні, зокрема і вольові якості. Більшість занять фізичними вправами у закладах загальної середньої освіти здійснюється у межах колективу однолітків. При цьому в багатьох випадках дії одного учня визначають дії інших, що особливо яскраво проявляється у спортивних та рухливих іграх. Вміння бути стриманим, підкорити себе волі колективу, знайти одне єдине вірне рішення і, не зважаючи на свої особистісні амбіції, допомогти друзям – це ті вольові якості, які активно формуються за допомогою фізичних вправ.

Висновки. Отже, шкільний вік – це особливий період життя людини. Це вік як активного прагнення до пізнання, кипучої енергії, бурхливої активності, жаги діяльності, так й активного формування всіх особистісних якостей, зокрема і вольових. У цей час активне формування набувають наполегливість, завзятість у досягненні мети, вміння долати перешкоди та труднощі. Вони часто ставлять перед собою цілі, планують їх досягнення, роблять для цього необхідні зусилля. У той самий час процес формування вольових якостей у школярів має суперечливий, нестійкий, імпульсивний характер. Виявляючи, наполегливість щодо одного виду діяльності, підліток може виявити їх у іншому. Тому в цей час дуже важливо активізувати такі фактори, які спонукають підлітків до постійного прояву вольових якостей, формують їх, закріплюють серед необхідних особистісних якостей.

На наш погляд, фізичні вправи, як засоби фізичної культури, сприяють формуванню вольових якостей у школярів, тому що вони покликані сформуванню у них стійкі мотиви та потреби для дбайливого ставлення до власного здоров'я та фізичної підготовленості, сприяти цілісному, гармонійному розвитку, творчому використанню в організації здорового способу життя. Фізичні вправи забезпечують реалізацію принципу варіативності, дають можливість підбирати зміст навчального матеріалу відповідно до вікових та статевих особливостей учнів, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюшенко А. О. Вольові якості школярів і методики їх оцінки / Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фізичного виховання і спорту. 2001. № 18. С. 31–35.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Наукове видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
3. Грибан Г. П. Фізичне виховання і воля: Монографія. Житомир: Вид-во «Рута», 2008. 168 с.
4. Севаст'янова О. Проблеми виховання студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2015. № 7 (296). С. 158–166.

УДК 37.014.3

Олександр ЦАРЕЛУНГА

СТВОРЕННЯ ЗДОРОВОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В.

Стаття присвячена актуальній проблемі збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування їх здоров'язбережувальної компетентності, створення здорового і безпечного середовища у закладах загальної середньої освіти в Україні. Висвітлюються основні положення та ключові компоненти всеукраїнського інноваційного проекту «Модель здорової школи», метою якого є посилення ролі закладів загальної середньої освіти у профілактиці неінфекційних захворювань та зміцненні здоров'я учнів.

Наголошено на тому, що «Модель здорової школи» відповідає ключовим принципам національної концепції Нова українська школа, Державному стандарту загальної середньої освіти і є внеском у реалізацію Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, Модель здорової школи, Індекс здоров'я школи, створення здорового та безпечного освітнього середовища.

Постановка проблеми. Одне з головних завдань сучасного суспільства це створення такої освітньої системи, яка б не лише виховувала освічену культурну людину, але й зберігала та розвивала її здоров'я.

Війна внесла корективи в усі сфери життя, освіта не стала винятком. Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних, інформаційних та здоров'язбережувальних технологій.



Одним із головних пріоритетів держави в умовах дії правового режиму воєнного стану в Україні є зміцнення здоров'я, створення безпечних умов перебування учасників освітнього процесу у закладах освіти, створення безпечного освітнього середовища.

Сучасні показники здоров'я дітей та молоді в Україні полягають у загальному погіршенні їх стану, збільшенні захворюваності й поширеності новоутворень та аномалій розвитку, епідемії ожиріння, низькому рівні фізичної активності, навчальному перевантаженні, емоційному та фізичному напруженні, надмірному екранному часу, агресивній поведінці, недостатній інформованості населення щодо здорового способу життя і факторів ризику розвитку захворювань, проблемах з вакцинацією, низькою якістю надання медичної допомоги [1].

Заклад загальної середньої освіти – це життєвий простір дитини, де вона знаходиться майже 70 % свого часу. Тому заклад освіти повинен надавати дітям знання та вміння щодо організації життя, а також має діагностувати, берегти та покращувати їхнє здоров'я, сприяти формуванню здоров'язбережувальної компетентності, стати закладом сприяння здоров'ю незалежно від статусу.

Державну політику у сфері збереження, зміцнення й охорони здоров'я підростаючого покоління окреслено у ряді нормативно-правових документів, зокрема у загальнонаціональній програмі Президента – «Здорова Україна», Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року, указі Президента України «Про національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі», де акцентовано увагу на пріоритетних завданнях системи освіти, розв'язання яких має сприяти збереженню і зміцненню здоров'я дітей, учнівської і студентської молоді, формуванню їхнього здорового способу життя у закладах освіти різних рівнів та типів.

Щоб сприяти здоровій та безпечній поведінці учнів, заклад освіти має створити умови, сприятливі для навчання, успішної соціалізації і гармонійного розвитку дітей та підлітків, а також гарантувати й підтримувати безпечні умови для всіх учасників освітнього процесу.

Одним із шляхів розв'язання завдань здоров'язбереження у закладі освіти є реалізація положень інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня «Модель здорової школи», метою якого є посилення ролі закладів загальної середньої освіти у профілактиці неінфекційних захворювань та зміцненні здоров'я учнів, педагогічних працівників, формування безпечного й здорового освітнього середовища.

Зазначимо, що розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2023 р. № 301-р, була схвалена Концепція безпеки закладів освіти, яка визначає особливу актуальність питання безпеки закладів освіти та забезпечення рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти та організації безпечного освітнього середовища у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України. Недостатній рівень обізнаності учасників освітнього процесу про їх права, обов'язки та відповідальність є одним з факторів, які впливають на низький рівень безпеки закладів освіти та організації безпечного освітнього середовища в Україні. Очікуваним результатом реалізації Концепції є створення безпечних умов навчання та викладання, комфортної міжособистісної взаємодії, що сприятиме емоційному благополуччю учасників освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам підвищення рівня здоров'я та розробці теоретико-методологічних засад формування ЗСЖ присвятили свої дослідження багато науковців. Загально-теоретичні питання формування здорового способу життя у різних груп населення розглядають у своїх дослідженнях О. Біліченко, М. Воронов, В. Карпов, О. Єжова, Т. Заболотна, Н. Завидівська та ін.), соціальну цінність здорового способу життя, виховання культури здоров'я досліджували (Г. Грибан, Ф. Опанасюк, П. Пилипчук, В. Кашуба, С. Футорний, О. Андреева та інші.).

Питання формування здорового способу життя школярів відображені в дослідженнях О. Аксьонова, Н. Басюк, Т. Бережної, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, С. Свириденко, М. Солопчука (психолого-педагогічні аспекти здоров'язбереження дітей та молоді); Н. Іванової, С. Кондратюк, О. Савченко (соціально-педагогічні чинники, що негативно впливають на здоров'я учнів); Л. Волкової, О. Дубогай, Т. Єрмакової, М. Зубалія, О. Шияна (формування здорового способу життя засобами фізичного виховання); В. Горашука, Ю. Мельник (культура здоров'я особистості); Т. Волобуєвої, М. Гончаренко (розвиток валеологічної освіти).

Мета статті – висвітлення основних компонентів інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня «Модель здорової школи» в контексті реалізації стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі й формуванні здоров'язбережувальної компетентності школярів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження Дослідники (як у минулому, так і сучасні науковці) приділяють значну увагу проблемі збереження здоров'я молоді. В історії розвитку знань про здоров'я чітко простежуються дві тенденції, які характеризуються оригінальною теоретичною основою та застосовуваними методами: одна з них характерна для західної, друга – для східної цивілізації. Західну цивілізацію більше цікавила можливість досягнення корисного результату у вигляді стимуляції рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності), східні оздоровчі засоби переслідували іншу мету – поліпшити загальний стан організму, привести його до гармонії з оточенням.



Погляди на здоров'я, способи його збереження пройшли певну еволюцію: від окремих порад щодо гігієни особистого життя до цілісних систем здоров'язбереження. На сучасному етапі розвитку українського суспільства формування культури здоров'я учнівської та студентської молоді є одним із провідних аспектів сучасної освіти. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми виступає валеологізація освітнього процесу. Крім того актуалізуються питання підготовки вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, організації здоров'язбережувального середовища у закладі освіти, оволодіння і застосування здоров'язберігаючих технологій.

Здоров'язбережувальна компетентність визнається однією із ключових компетентностей людини, які мають бути обов'язково сформовані у кожній особистості для її повноцінної життєдіяльності й життєтворчості. Вона розглядається як основа буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості. Аналіз наукової літератури з проблеми здоров'язбереження дозволив сформулювати визначення поняття «здоров'язбережувальна компетентність» учнів, під якою розуміємо інтегральну властивість особистості, яка проявляється у її загальній здатності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

У практиці закладів загальної середньої освіти є декілька моделей організації навчання здоров'я та його збереження: *валеологізація змісту освіти, система позакласної виховної роботи та фізичне виховання.*

Однією зі складових загальнонаціональної програми Президента «Здорова Україна» є Модель здорової школи, про це було оголошено під час Всеукраїнського форуму «Україна 30. Здорова Україна».

Інноваційний освітній проєкт всеукраїнського рівня «Модель здорової школи» має на меті посилити роль закладів загальної середньої освіти у профілактиці неінфекційних захворювань та зміцненні здоров'я учнів, відповідає ключовим принципам національної концепції Нова українська школа (НУШ), Державному стандарту загальної середньої освіти і є внеском у реалізацію Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку [1, 3].

В Україні неінфекційні захворювання (НІЗ) є головним викликом для громадського здоров'я. Найбільший тягар, як за наслідками для життя та здоров'я людини, так і для системи охорони здоров'я, складають чотири основні групи захворювань: цукровий діабет, хронічні респіраторні, серцево-судинні та онкологічні захворювання. Хоча здебільшого НІЗ розвиваються у дорослому віці, поведінкові звички щодо збереження власного здоров'я формуються у дитинстві, діти та молодь усе частіше зазнають впливу основних чинників ризику розвитку неінфекційних захворювань, зокрема таких, як зниження фізичної активності, нездорове харчування, куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин. Своєчасні та ефективні заходи з профілактики НІЗ у дітей та підлітків можуть значно зменшити показники захворюваності та позитивно впливати на якість їхнього життя у майбутньому.

Згідно з Наказом МОН України від 04.06.2021 № 626 інноваційний освітній проєкт всеукраїнського рівня «Модель здорової школи» впроваджується на базі закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Львівської, Полтавської, Рівненської та Херсонської областей (пілотні школи). Але в подальшому планується залучати до нього якнайбільше закладів освіти інших областей України.

В рамках проєкту будуть розроблені та реалізовані заходи, спрямовані на скорочення поширеності основних чинників ризику розвитку неінфекційних захворювань, зібрані приклади найбільш дієвих заходів профілактики у закладах освіти, розроблені методичні матеріали та рекомендації з формування навичок здорового способу життя та забезпечення ефективних комунікацій з учнями, вчителями і батьками на ці теми, розроблено і запроваджено інструмент системного моніторингу освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти [2, 3].

Запропонована модель здорової школи є дитиноцентричною, відзначає взаємозв'язок навчання та здоров'я та передбачає взаємодію закладу освіти з громадою.

Модель здорової школи включає вісім ключових компонентів для формування закладом освіти безпечного й здорового освітнього середовища та передбачає узгоджені дії всіх працівників закладу освіти, а саме:

- *освітній простір* (соціальний та емоційний клімат закладу освіти та його фізичний простір впливають на розвиток учнів, бажання вчитися, результати навчання, стосунки з іншими учнями, вчителями, сім'єю та громадою);

- *освіта в галузі здоров'я та безпеки* (структурована освіта, яка дає можливість набути знання та навички, необхідні для ухвалення рішень щодо власного здоров'я та дотримання здорового способу життя);

- *фізична культура та рухова активність* (комплексна програма фізичного виховання у закладі освіти включає в себе: уроки фізкультури, рухову активність у школі та поза школою, залучення працівників закладу освіти, родини та громади до такої активності);



- *здорове харчування* (культура харчування в закладі освіти дає можливість учням сформувати здорові харчові звички через: шкільне меню, продукти, які можна придбати в буфеті, їдальні, торговельних автоматах на території закладу освіти, під час шкільних святкових заходів);

- *медична служба* (обов'язкова наявність в закладі освіти медичного працівника, який здійснює профілактичну роботу для попередження інфекційних та неінфекційних захворювань, виявляє чинники ризику та потенційні проб леми зі здоров'ям учнів, забезпечує супровід учнів із хронічними захворюваннями та надає долікарську та невідкладну допомогу у випадку гострих станів);

- *соціально-психологічна служба* (підтримує психоемоційне благополуччя учнів та сприяє успіху в процесі соціалізації та навчання. Послуги включають тестування, діагностику, індивідуальні та групові консультації, усунення психологічних та соціальних бар'єрів для навчання, а у випадку потреби – перенаправлення до інших медичних, психологічних або соціальних служб);

- *підготовка та здоров'я працівників закладу освіти* (навчання та підтримка усіх працівників закладу щодо дотримання принципів здорового способу життя, створення в закладі освіти простору здоров'я);

- *залучення сім'ї та громади* (створення партнерських зв'язків із закладами охорони здоров'я, соціальними службами, правоохоронними органами, закладами культури, громадськими організаціями та місцевими волонтерськими ініціативами у громаді для підсилення профілактичної роботи та залучення додаткових ресурсів для підтримки заходів з популяризації здорового способу життя. Сім'ї та працівники школи працюють разом для підтримки та вдосконалення навчання, розвитку та здоров'я дітей в закладі освіти та вдома) [1, 2].

Для діагностики і оцінки простору закладу освіти, наскільки він є безпечним і здоровим та відповідає Моделі здорової школи, розроблено методику комплексної оцінки – Індекс здоров'я школи (ІЗШ). В основу цього інструменту покладені три принципи: добровільність, участь, самовдосконалення.

Індекс здоров'я школи (ІЗШ) – детальний інструмент для самостійного оцінювання закладу загальної освіти, який допомагає розробити та впровадити заходи, щоб покращити ситуацію зі здоров'ям учнів та вчителів. Він охоплює наскрізні теми, які стосуються профілактики захворювань: фізична активність, харчування, тютюн і алкоголь, дихальні розлади, безпека, репродуктивне та сексуальне здоров'я [1]. Індекс здоров'я школи пропонує комплексну оцінку з восьми модулів, які відповідають всім компонентам Моделі здорової школи.

ІЗШ допомагає визначити сильні і слабкі сторони політики закладу освіти, спрямованої на зміцнення здоров'я та безпеки учнів; розробити план дій для покращення здоров'я і безпеки; залучати вчителів, батьків, учнів та громаду до процесу удосконалення політики закладу, впровадження відповідних програм, заходів та послуг.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В умовах інформатизації суспільства на здоров'я учнівської молоді впливає багато чинників, дія яких раніше була значно меншою. Особливо помітний цей вплив у підлітковому та юнацькому віці. Йдеться, зокрема, про зниження фізичного і підвищення нервово-психічного навантаження, інформаційне перевантаження, стрімке поширення серед молоді шкідливих звичок. Через навчальні перевантаження більшість школярів страждає від недостатньої рухової активності.

Стратегічною метою освіти є створення шкільного середовища, що сприяє фізичному та моральному оздоровленню дітей і підлітків, забезпечує профілактику шкідливих звичок, безпеку життєдіяльності, нейтралізує та зменшує негативну дію зовнішніх і внутрішніх чинників. У вирішенні цієї важливої проблеми великого значення набуває здоров'язбережувальна діяльність сучасного освітнього закладу.

Щоб сприяти здоровій та безпечній поведінці учнів, заклад освіти має створити умови, сприятливі для навчання, успішної соціалізації і гармонійного розвитку дітей та підлітків, зміцнювати їх здоров'я, реалізовувати здоров'язбережувальні технології, а також гарантувати й підтримувати безпечні умови для всіх учасників освітнього процесу.

Знання, володіння та застосування здоров'язберігаючих технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя. Учителі разом з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, з усіма, хто зацікавлений у збереженні та зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язберігаюче і безпечне освітнє середовище.

Одним із шляхів розв'язання завдань здоров'язбереження у закладі освіти є реалізація положень інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня «Модель здорової школи», метою якого є посилення ролі закладів загальної середньої освіти у профілактиці неінфекційних захворювань та зміцненні здоров'я учнів, педагогічних працівників, формування безпечного й здорового освітнього середовища.

Актуальними напрямками подальших наукових розвідок є вивчення і висвітлення досвіду закладів освіти в Україні щодо реалізації проекту «Модель здорової школи».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зміцнення здоров'я та профілактика неінфекційних захворювань у закладах загальної середньої освіти: посібник для освітян / Майструк Г. та ін. Київ, 2022. 131 с. URL: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Посібник-для-освітян.pdf>



2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: наук.-метод. збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. С. 75-82.

3. Нова Українська школа: простір здоров'я. Збереження та зміцнення здоров'я у закладах загальної середньої освіти. К., 2021. 24 с. URL: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Результати-освітнього-компоненту.pdf>

УДК 769.015.927

Мукіта ЩЕТИНІН

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

*(студент II курсу першого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.

В статті висвітлено поняття «самостійність». Виявлено градації видів самостійної роботи учнів, що визначає самостійну роботу під час основних занять (уроки фізичної культури) та позашкільну самостійну роботу під час виконання учнями домашніх завдань навчального та творчого характеру. Зазначено, що самостійні заняття фізичними вправами включають такі елементи: ранкова гігієнічна гімнастика; вправи, що виконуються протягом дня; індивідуальні заняття у вільний від навчальної діяльності час. Обґрунтовано основні елементи здоров'язберігаючої діяльності під час організації самостійної роботи: дотримання оптимального режиму рухової активності; організація відпочинку.

Ключові слова: самостійність, фізична культура, рухова активність, самовиховання, здоров'язбереження.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку шкільної системи освіти в Україні характеризується пошуком засобів підвищення ефективності фізичного виховання учнів. Особливого значення в цьому сенсі набувають питання зміцнення фізичного та духовного здоров'я учнів, формування здорового способу життя, оскільки наукові дослідження показують, що у сучасних закладах освіти, у зв'язку із збільшенням навчального навантаження, значно знижується рівень здоров'я підростаючого покоління, а невміння активно відпочивати, використовуючи різноманітні засоби фізичної культури, призводить до патологічних незворотних захворювань організму.

Більшість школярів страждають не стільки від розумового перевантаження, скільки від недостатньої рухової активності [5]. З цього слідує, що завданням нашого суспільства є забезпечити сприятливі умови для самостійних занять школярів фізичною культурою та спортом.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз літературних джерел дозволяє сформулювати кілька підходів до вивчення самостійності у дітей та виявляє різноманітність наукових характеристик самостійності.

Т.В. Гуськова, Ф.В. Изотова, Л.А. Порембська та ін. розглядають самостійність як спосіб діяльності. В.П. Зінченка, Є.Л. Кононко, С.А. Марутян розуміють самостійність як психологічне досягнення в особистісному розвитку. Г.В. Биховець, Р.А. Іванкова вивчають самостійність з погляду позиції особистості групи однолітків. У роботах Т.В. Бистрової та М.М. Силаєвої самостійність представлена як якість особистості, що поєднує в собі інтелектуальну, морально-вольову та емоційну складові.

Мета статті – визначити місце самостійних занять фізичною культурою в позашкільній роботі учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В.П. Дуброва [4], Є.Л. Кононко [6] вважають самостійність властивістю особистості, що виражається в морально-вольовій спрямованості поведінки та діяльності, що виявляється у прагненні діяти, не вдаючись до допомоги оточуючих, в активності, ініціативи при організації діяльності та досягненні її результатів, у моральній мотивації самостійних дій. Згідно з їхніми дослідженнями, значний вплив на самостійність має позиція батьків у сім'ї: вони повинні не обмежувати свободу у виборі діяльності, хвалити та заохочувати самостійні вчинки, надавати допомогу за крайньої потреби.

Т.В. Гуськова [3], А. Вітченко [1] розглядають самостійність як незалежність, здатність і прагнення людини здійснювати події та вчинки самостійно. У характеристиці самостійності як способу діяльності передбачається, що стати самостійним для дитини – об'єктивна та природна потреба. Ця якість виявляється вже в ранньому віці і виявляється в прагненні самостійно заволодіти іграшкою, самостійно виконати дії.

Самостійна робота учнів ґрунтується на попередній підготовці вчителем систематизованого матеріалу та зацікавленості учнів до даної діяльності, що мотивує учнів активно займатися самоосвітою та самостійною роботою.

Градація видів самостійної роботи учнів відбувається залежно від місця та часу її здійснення:

- самостійну роботу під час основних занять (уроки фізичної культури);
- позашкільну самостійну роботу під час виконання учнями домашніх завдань навчального та творчого характеру [2].



Під самостійною роботою в процесі уроку фізичної культури розуміється навчальна робота учнів, що виконується під час уроків фізичної культури за завданням вчителя та під його безпосереднім керівництвом.

Позашкільна самостійна робота розуміється як планована навчальна робота учнів, що виконується у позашкільний час за завданням вчителя, але без його безпосередньої участі [2].

Самостійна робота учнів виконує низку важливих функцій:

- сприяє засвоєнню знань, формуванню умінь та навичок, забезпечує формування провідних фізичних якостей;
- формує потребу у самоосвіті, максимально розвиває пізнавальні та творчі здібності особистості;
- формує навички планування та організації робочого часу, розширює кругозір [7].

Для того щоб самостійна робота була ефективною, необхідно виконати низку умов, до яких можна віднести:

- готовність до самостійної роботи;
- прагнення отримання нових знань;
- раціональне поєднання обсягу урочних та позашкільних навантажень;
- забезпечення учнів необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи на процес творчий;
- організація контролю за результатами самостійної роботи [7].

Ефективність самостійної роботи залежить від комплексного проектування її змісту, запровадження сучасних освітніх технологій, а також від забезпеченості навчальної, навчально-методичної, довідкової та наукової літератури, сучасними електронними ресурсами [7]. Найбільший вплив, який спонукає дітей займатися фізичною культурою та спортом, мають засоби масової інформації. Це зрозумілий результат, враховуючи те, що наразі значна частина дітей проводить свій час біля електронних засобів масової інформації. Тому важливо організувати пропагування фізкультури і спорту у цих засобах. Але це не дуже сприятливо для здоров'я дітей, оскільки вони мало часу проводять на свіжому повітрі.

Сучасна школа має не тільки розвивати в учнів фізичні здібності, а й формувати навички самостійних занять фізичною культурою, свідомого зміцнення свого тіла фізичними вправами. Дуже важливо навчити учнів правильно підбирати форми фізичної активності залежно від потреб свого організму та стану здоров'я. Інакше кажучи, сьогодні від школяра потрібна активність, творчість та самовиховання.

Наукові дослідження [8; 9] показують, що підвищення ефективності процесу фізичного виховання має ґрунтуватися на формуванні мотиваційно-ціннісній сфері учнівської молоді; вирішенні інтелектуальних завдань, що передбачають освоєння ними знань та пов'язаних з ними умінь та навичок в області фізичної культури; обліку виявлених статево-вікових особливостей фізичного та психічного розвитку учнів; застосування засобів фізичного виховання з метою створення умов, що сприяють розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості; формуванні в учнів потреби в самостійних заняттях фізичною культурою у процесі фізичного виховання.

Самостійні заняття фізичними вправами включають такі елементи: ранкова гігієнічна гімнастика; вправи, що виконуються протягом дня; індивідуальні заняття у вільний від навчальної діяльності час [9].

Ранкова гігієнічна гімнастика проводиться у ранковий час після пробудження. У комплекс ранкової гімнастики входять вправи на всі групи м'язів, вправи на гнучкість і дихальні вправи. При розробці комплексу ранкових вправ необхідно врахувати, що навантаження повинне збільшуватися поступово, з максимумом напруги в середині комплексу; до кінця ранкової зарядки навантаження знижується, організм необхідно привести до спокійного стану.

Фізичні вправи також можуть бути включені в режим дня і виконуватись між заняттями, оскільки відомо, що розумову працездатність можна успішно відновлювати під час активного відпочинку. Вправи, що виконуються між заняттями, запобігають стомленню, збільшують працездатність, знижують перенапругу. Ця мета може бути досягнута за допомогою фізкультурних пауз (фізкультхвилинки) та фізкультурних мікропауз. До вправ фізкультурних мікропаузів можна віднести вправи для зняття втоми очей, шиї, плечей, спини тощо.

До самостійних занять у вільний час учнів слід віднести: ходьбу та біг (ходьба та біг на лижах у зимову пору року), велосипедні прогулянки, ритмічна та атлетична гімнастика, спортивні та рухливі ігри тощо.

Ходьба – найбільш природний рух людини; автоматизований руховий акт, який надає тренувальний ефект на всі органи та системи організму (покращує обмін речовин, роботу серцево-судинної, дихальної та інших систем). Біг – це ефективний засіб підвищення фізичної підготовленості, тренування серця. Тренувальний процес за допомогою цих засобів найбільш ефективно та доцільно проводити на свіжому повітрі, у парках [9].

Велосипедні прогулянки покращують емоційний настрій, зміцнюють психосоматичний стан, розвивають серцевий м'яз та легені.

Ритмічні активні фізичні вправи складаються з аеробних вправ під ритмічну музику, яка допомагає стежити за ритмічністю виконання вправ. Комплекс вправ включає в себе елементи ходьби, бігу, стрибки, танцювальні елементи, вправи для всіх груп м'язів і всіх частин тіла: махові та кругові рухи для рук та ніг,



повороти та нахили тулуба, присідання та випадки тощо. Результатом регулярних занять є підтримка тіла в тонусі, тренування м'язової, серцево-судинної та дихальної систем, загальне оздоровлення організму.

Спортивні та рухливі ігри задовольняють потребу у відпочинку, розвазі, у фізичному розвитку та формуванні моральності. Активний спосіб життя сприяє зміцненню нервової системи, рухового апарату, поліпшенню обміну речовин, підвищенню діяльності всіх органів та систем організму, служать засобом активного відпочинку. Спортивні та рухливі ігри надають позитивну дію на зоровий, вестибулярний, м'язовий апарат. У тих, хто займається розвивається спритність і точність рухів [1]. Таким чином, тренувальні заняття є корисним засобом активного відпочинку. Особливо велике їх значення для учнів, які під час навчання зайняті напруженою розумовою діяльністю. Чим різноманітніша та інтенсивніша рухова активність, тим значніші зміни у функціонуванні органів та систем організму.

Доцільно організована позашкільна самостійна робота має на увазі дотримання вимог здоров'язбереження. Основними елементами здоров'язберігаючої діяльності під час організації учнів своєї самостійної роботи є: дотримання оптимального режиму рухової активності (самостійні заняття фізичними вправами); грамотна організація відпочинку.

Крім забезпечення оптимального режиму рухової активності вважаємо за важливе для здоров'язбереження грамотну організацію відпочинку та релаксації в перервах між заняттями позашкільною самостійною роботою. Проблема здорової організації вільного часу молодими людьми сьогодні дуже актуальна, оскільки це та сфера, де найповніше реалізується право вільного вибору і найяскравіше виявляються відмінності у поведінці під час виборів форм проведення дозвілля. Дослідники стверджують, що прищепити учням основи раціонального режиму дня, надати їм способи та прийоми правильного розподілу свого вільного часу – одне з пріоритетних виховних завдань.

Ефективними засобами відпочинку та релаксації є: невеликі фізкультурні паузи, описані вище; техніки релаксації; аутогенне тренування.

Релаксація сприяє зняттю психічної напруги, яка може настати внаслідок тривалої розумової роботи, і широко застосовується в оздоровчих системах. Стан релаксації можна досягти за допомогою спеціальних психофізіологічних технік. Серед них: дихальні вправи, медитативні техніки, елементи йоги. Дані релаксаційні техніки також використовуються як засіб боротьби зі стресом у період навчання та психосоматичними захворюваннями.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз науково-методичної літератури визначає самостійність, як одну з провідних вольових якостей особистості, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально ставитись до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо та цілеспрямовано не тільки у знайомій обстановці, а й у нових умовах, які вимагають прийняття нестандартних рішень. Самостійні заняття фізичними вправами включають такі елементи: ранкова гігієнічна гімнастика; вправи, що виконуються протягом дня; індивідуальні заняття у вільний від навчальної діяльності час. До самостійних занять у вільний час учнів слід віднести: ходьбу та біг (ходьба та біг на лижах у зимову пору року), велосипедні прогулянки, ритмічна та атлетична гімнастика, спортивні та рухливі ігри тощо. Ефективність самостійної роботи залежить від комплексного проектування її змісту, запровадження сучасних освітніх технологій, а також від забезпеченості навчальної, навчально-методичної, довідкової та наукової літератури, сучасними електронними ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітченко А. Управління самостійною роботою молодших школярів у процесі зміцнення і формування власного здоров'я. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. 2012. Вип. 98. Т. 3. Серія: Педагогічні науки, фізичне виховання та спорт. № 98. С. 89–92.
2. Власюк О. Науково-педагогічні основи організації самостійних занять фізичними вправами дітей молодшого шкільного віку. Львів: Лонміо, 1999. 112 с.
3. Гуськова Т.В. Развитие самостоятельности как свойства личности на ранних этапах онтогенеза. *Новые исследования в психологии*. 1988. № 1. С. 56-60.
4. Дуброва В.П. Воспитание самостоятельности у дошкольников в семье: методич. рекомендації. Минск: МГПИ, 1985. 26 с.
5. Козленко М.П. Фізичну культуру в побут школярів. Київ: Радянська школа, 1979. 183 с.
6. Кононко Е.Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кононко Елена Леонтьевна. Киев, 1978. 23 с.
7. Мельник Ю. Самостійна робота у системі індивідуального навчання учнів сільських шкіл. Рідна школа. 2002. № 6. С. 51–53.
8. Шалар О. Мотиваційно-організаційний етап – важливий крок у підготовці підлітків до самостійних занять фізичною культурою. *Фізична культура в школі*. 2003. № 2. С. 14-15.
9. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 2. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. 248 с.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 378.018.43

Богдан БАРАНЮК

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ СИСТЕМ ДЛЯ ПІДТРИМКИ САМООЦІНЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ТА ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ IAS EVALUED

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)
Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Ріжняк Р. Я.

У статті розглядається процес проведення самооцінювання управлінських та освітніх процесів у закладах загальної середньої освіти та їх вплив на поліпшення якості освіти. Проаналізовано особливості впровадження інформаційних технологій у сучасну освітню систему, зокрема, для оптимізації та покращення цього процесу. Наведено можливості та переваги використання подібних програмних систем на прикладі IAS EvaluEd для об'єктивного самооцінювання якості навчання та управлінських процесів у загальноосвітніх закладах. У дослідженні розглядається вплив програмної системи EvaluEd на підвищення об'єктивності, ефективності та на активізацію участі учасників освітнього процесу у вирішенні питань покращення якості освіти. Результати статті підкреслюють необхідність використання сучасних інформаційних інструментів для створення сприятливого середовища навчання та управління у сучасних закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: процес самооцінювання, моніторинг, покращення якості освіти, інформаційні системи, програмна система, керівник закладу освіти, управлінська діяльність, IAS EvaluEd.

Сучасний освітній ландшафт вимагає постійних змін та адаптації, щоб відповідати потребам учнів та стандартам якості освіти. Інформаційні системи стали невід'ємною частиною освітнього процесу, сприяючи підвищенню ефективності управлінських та навчальних ініціатив. У цій статті розглядається, як використання інформаційних систем сприяє підтримці самооцінювання управлінських та освітніх процесів у закладах загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Компетентна система управління закладами загальної середньої освіти в сучасному світі вимагає більш глибокого розуміння та ефективних інструментів для оцінки якості управлінських і освітніх процесів. Однією з ключових проблем, які стоять перед освітніми установами, є вдосконалення системи самооцінювання. Самооцінювання є важливою складовою в управлінській діяльності шкіл і вишів, оскільки це дозволяє оцінити поточний стан освітніх процесів та виявити напрямки подальших змін.

Проте, існуючі підходи до самооцінювання можуть бути обмеженими або не забезпечувати необхідної глибини аналізу. Традиційні методи збору та обробки даних можуть бути непередбачуваними, витратними за часом і ресурсами або не забезпечувати достатньої точності в оцінці ефективності управлінських рішень та навчального процесу.

Зауважимо, що ще однією серйозною проблемою є відсутність інтегрованих інформаційних систем, які могли б забезпечити цілісний погляд на управлінські та освітні процеси в закладах загальної середньої освіти. Без доступу до цієї інформації школи та виші можуть зіштовхуватися з викликами вдосконалення якості навчання, вдосконалення педагогічного процесу та ефективного використання ресурсів.

Таким чином, постановка проблеми полягає в описі особливостей розробки та впровадження інформаційних систем, які забезпечують надійний та зручний інструментарій для самооцінювання управлінських і освітніх процесів у загальноосвітніх закладах. Ці системи повинні бути інтегрованими, ефективними та легко доступними, щоб допомогти удосконалити якість освіти та забезпечити стійкий розвиток освітніх установ.

Аналіз досліджень і публікацій. За темою підвищення якості освіти, зокрема, з використанням процедури самооцінювання управлінських та освітніх процесів у закладах загальної середньої освіти неодноразово проводились дослідження, результати яких видавалися в різних публікаціях. Тим не менше,



про використання програмних систем як інструменту для самооцінювання в науковій літературі згадується дуже рідко.

Про самооцінювання освітньої діяльності писали в своїх роботах такі автори, як С. Резнік, Т. Лукіна, З. Рябова, Л. Калініна, О. Ляшенко, І. Усік та ін.

Ці та інші науковці висловлюють думки щодо того, наскільки важливими є питання самооцінювання управлінських та освітніх процесів для покращення якості освіти у цих закладах. Зокрема, Сніжана Резнік стверджує, що самооцінювання є важелем покращення результативності та ефективності освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти. Дослідниця зауважує, що надійність і валідність експертних висновків великою мірою залежить і від дієвості обраної технології оцінювання [4].

Ірина Усік у своїй роботі підкреслює, що в останній час в освітній сфері набуває актуальності питання створення програмних інструментів з використанням цифрових технологій з метою спрощення моніторингу освітніх процесів шляхом його автоматизації, полегшення доступу до інформації та баз даних, уникнення необ'єктивності людського фактору та зменшення впливу корупційної складової [5].

Мета статті полягає у дослідженні та аналізі ефективності використання інформаційних систем, зокрема EvaluEd, в контексті підтримки самооцінювання управлінських та навчальних процесів у закладах загальної середньої освіти, а також у вивченні можливостей та переваг впровадження інформаційних систем у навчальних установах та їхнього впливу на якість управлінських рішень, навчання учнів та взаємодію зі спільнотою.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Розділ «Забезпечення якості освіти» Закону України «Про освіту» встановлює вимоги щодо створення системи забезпечення якості освіти на різних її рівнях з метою забезпечення високої якості освіти, вірності суспільства системі та освітнім установам, органам управління освітою [1]. Це передбачає постійне та послідовне підвищення рівня освіти та надання допомоги освітнім закладам та іншим учасникам освітньої діяльності у поліпшенні якості навчання. Закон зобов'язав освітні заклади розробити внутрішню систему забезпечення якості освіти, яка має бути врахована при організації освітнього процесу.

Самооцінювання закладу освіти відіграє ключову роль у покращенні якості освіти та управлінський процесів. Перш за все, такий механізм допомагає закладу освіти визначити свої сильні й слабкі сторони. Це дозволяє зрозуміти, де заклад вже досяг високих стандартів і де є можливості вдосконалення результатів роботи.

На сьогоднішній день вимоги до освітньої сфери змінюються дуже стрімко як в усьому світі в цілому, так, зокрема, і в Україні. Це пов'язано зі збільшенням кількості інформації, якою потрібно володіти здобувачам освіти, розвитком технологій, переходом на дистанційний формат і т.д. Періодичне самооцінювання допомагає закладу освіти відстежувати зміни в освітній системі та адаптуватися до нових вимог, постійно вдосконалюючи тим самим методи навчання та управління.

Процес самооцінювання також встановлює внутрішню відповідальність та облік за результатами навчання. Це може стимулювати учасників освітнього процесу до досягнення вищих стандартів.

Отже, самооцінювання закладу освіти є важливим інструментом для впровадження покращень, а також для створення сталої та ефективної освітньої системи, яка задовольняє потреби учнів та суспільства в цілому.

Проте, у такого підходу існують недоліки. Оцінка власної діяльності може бути не завжди об'єктивною через можливість впливу суб'єктивних уподобань у сприйнятті власної роботи. Персонал закладу може не мати необхідних навичок або знань для виведення об'єктивних результатів оцінки, що може призвести до неточностей та неповноцінності даних. Освітній заклад може бути схильним до відображення лише позитивних аспектів своєї роботи, уникаючи виявлення проблемних питань. Крім того, проведення систематичного та всебічного самооцінювання може бути дуже витратною за часом та ресурсами процедурою.

У всьому світі дедалі частіше використовуються різні програмні системи для полегшення рутинної роботи та підвищення якості її виконання [2]. Завдяки цьому працівники даної сфери можуть зосередити більше уваги саме на поліпшенні освітнього процесу. Самооцінювання закладу освіти – це саме той процес, який можна оптимізувати та вдосконалити, використовуючи програмну систему. Така програма може використовувати об'єктивні критерії та стандарти для оцінки освітньої діяльності закладу та управлінських процесів у ньому. Вона може дозволити ефективно збирати та обробляти великі обсяги даних, що сприяє точній та докладній аналітиці результатів, а на їх основі за допомогою визначених експертами алгоритмів згенерувати рекомендації до поліпшення ситуації в цілому та виправлення знайдених проблем. Завдяки подібним інструментам можна стежити за впровадженням рекомендацій та перевіряти, чи були вони успішними, що дозволяє здійснювати постійне покращення якості освіти.

Що стосується полегшення для працівників закладу освіти – то такі системи можуть допомагати оптимізувати використання ресурсів, забезпечуючи спрощення процесів, а також суттєво зменшити паперову роботу. Це спонукатиме керівників проводити процес самооцінювання частіше та більш



відповідально, адже вони зможуть отримати максимум користі, приклавши мінімум зусиль для організації такої перевірки.

Для прикладу можна навести таку систему як IAS EvaluEd. Це інформаційно-аналітична система, яка розроблена Державною службою якості освіти України, за сприяння Чеської агенції розвитку та Чеської шкільної інспекції [5]. Вона включає пакет інструментарію, який розроблений для оцінювання освітніх та управлінських процесів закладів загальної середньої освіти під час проведення інституційних аудитів. Завдяки її використанню можна вирішити багато з вищезазначених проблем та недоліків, пов'язаних із самооцінюванням закладу освіти.

EvaluEd використовує об'єктивні критерії оцінювання та стандарти, які допомагають виявляти якість освіти без суб'єктивних уподобань. Також вона автоматизує процес збору даних, забезпечуючи швидке та точне оброблення великих обсягів інформації. Така система здатна відстежувати навчальні досягнення, атестацію вчителів, стан здоров'я та безпеку в школі на постійній основі. Ще одним важливим фактором є залучення різних зацікавлених сторін, тобто, програма надає інструменти для активної участі вчителів, батьків, учнів та адміністраторів у процесі самооцінювання.

EvaluEd відстежує результати та допомагає впроваджувати рекомендації для покращення якості навчання і допомагає оптимізувати ресурси шляхом автоматизації багатьох адміністративних завдань. Крім того, система гарантує конфіденційність і захищеність даних, забезпечуючи безпеку та вірогідність результатів самооцінювання.

Усі ці можливості розглянутої ІАС уможливають проведення об'єктивного моніторингу освітнього процесу, а, отже, сприяють покращенню якості освіти, забезпечуючи залучення усіх учасників освітнього процесу до систематичного розвитку та удосконалення всіх сторін діяльності закладу освіти.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

У цій статті розглянуто використання інформаційних систем для підтримки самооцінювання управлінських та освітніх процесів у загальноосвітніх закладах. З використанням сучасних інформаційних технологій, таких як IAS EvaluEd, можна забезпечити точний та ефективний моніторинг навчальних досягнень, оптимізувати управлінські рішення та підвищити якість освітнього процесу. Подібні інформаційні системи роблять можливим більш детальний аналіз та сприяють вдосконаленню діяльності закладу освіти.

Дослідження у галузі використання інформаційних систем у загальноосвітніх закладах може бути розширене у напрямі дослідження взаємозв'язку між використанням інформаційних систем та результатами діяльності закладів освіти, а також особливостями їхнього розвитку. Крім того, можна продовжити дослідження впливу інформаційних систем на професійний розвиток вчителів, а саме провести аналіз впливу використання інформаційних систем на педагогічну діяльність вчителів, їхню методику викладання та сприяти подальшому професійному зростанню.

Розширення досліджень у цих напрямках сприятиме подальшій оптимізації освітнього процесу та покращенню якості освіти, що є ключовим завданням для сучасних освітніх установ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Калініна Л. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 43 с.
3. Нікітіна Н., Решетова І. Інноваційні технології освітнього менеджменту // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. Харків : ТОВ «Видавництво НТМТ», 2019. С. 101–113.
4. Резнік С. Самооцінювання освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти // Витоки педагогічної майстерності. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2022. Вип. 29. С. 199–205.
5. Усік І. Інформаційно-аналітична система EvaluEd як інструмент розвитку антикризового менеджменту керівника закладу загальної середньої освіти // Věda a perspektivy. Praha. 2022. № 9(16). С. 232–245.

УДК 004.5

Влада ГРИГОРЕНКО

ВЕБДОСТУПНІСТЬ У СУЧАСНОМУ СВІТІ: ПОНЯТТЯ, АКТУАЛЬНІСТЬ, СТАНДАРТИ, ОЦІНКА

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Ковальов Ю. Г.*

У цій статті обґрунтовано важливість та актуальність вебдоступності в сучасному світі, визначено ключові терміни, законодавчі норми і стандарти, пов'язані з доступністю вебдодатків. Надано основні критерії для забезпечення зручності користувачів вебсторінок, розглянуто технологічні аспекти і наведено інструменти для оцінки та покращення вебдоступності для всіх користувачів.



Ключові слова: Вебдоступність (також *accessability, ally*), вебсайт, асистивні технології, семантика, люди з особливими потребами, стандарти WCAG, рівні вебдоступності.

Постановка проблеми. Веброзробка стала невід'ємною частиною сучасного бізнесу та суспільства загалом, так як ми живемо у світі, який розвивається щосекунди. Сучасні технології перетворили Інтернет у важливий майданчик для спілкування, освіти, розваг та комерції. Зараз майже неможливо уявити бізнес, який не представлений в інтернеті, оскільки це негативно впливає на його конкурентоспроможність. Людям подобається зручність і вони активно користуються Інтернетом для отримання доступу до інформації та послуг.

Тут виникає питання вебдоступності - здатності вебресурсів бути доступними для всіх користувачів, включаючи тих, у кого є фізичні обмеження або особливі потреби. Дослідження показують зростаючий інтерес до цієї теми, який впливає на забезпечення доступності вебресурсів, зокрема й в Україні. Особливо гостро дана проблема постає в сучасних реаліях світу, де наша країна веде війну, а значить, на жаль, є і багато жертв. Тож піклуватися про постраждалих та усіх інших людей, які мають певні постійні чи ситуативні обмеження стає одним з наших основних пріоритетів.

Поняття вебдоступності включає в себе практики проектування та розробки сайтів, спрямовані на адаптацію до потреб користувачів з обмеженими можливостями. Ця тема стає дедалі важливішою для розробників та підприємств, оскільки гарантує, що всі користувачі отримують рівний доступ до інформації та послуг в інтернеті. Таким чином, вебдоступність стає необхідною складовою сучасної веброзробки.

Аналіз досліджень і публікацій. З кожним роком люди все більше і більше задумуються саме про доступність вебресурсів. Наприклад, в Україні на замовлення Програми розвитку ООН та за фінансової підтримки Швеції провели моніторинг вебдоступності державних ресурсів та визначили, що на початок 2023 року, 73 сайти зі 100 проаналізованих веб-ресурсів мали базову доступність на середньому рівні та вище середнього. У 2021 році показники були нижчими — 61 сайт зі 100 [1].

Загалом, дана тема наразі не є дуже популярною серед теоретиків та практиків, хоч і поступово продовжує набирати розголосу. Серед робіт слід виділити праці таких дослідників як К. Вайл, Р. Дамке, К. Вайл [2], Дж. Гіла [3], Е. Еллесора [4] та деяких інших.

Проте провідними в темі досліджень доступності та запровадження стандартів залишається W3C. Працівники даної організації розробляють WCAG - документ, який служить основним джерелом для праць з даної теми.

Мета статті. Підкреслити важливість доступності вебресурсів, зацікавити веброзробників у дослідженні цієї теми та акцентувати увагу на проблемі недостатньої послуги для людей з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доступність (далі - доступність, *accessability, ally*) в контексті веб-розробки означає здатність вебдодатків або інших електронних ресурсів бути доступними та використовуваними людьми з різними видами обмежень та інвалідностями, як постійного так і ситуативного характеру. В основному виділяють чотири види порушень, що впливають на здатність людини взаємодіяти з онлайн-ресурсами: порушення зору (сліпота, погіршення гостроти зору, дальтонізм тощо), порушення слуху, порушення опорно-рухового апарату (фізичної або неврологічної/генетичної природи), а також когнітивні порушення, що охоплюють широкий спектр розладів, які мають вплив на пам'ять, сприйняття, інтелект. Усі ці порушення можуть унеможливити або ускладнювати взаємодію людей з веб-додатками. Крім цього, навіть абсолютно здорова людина може час від часу потрапляти у ситуації, коли вона не має можливості повноцінно користуватися певним онлайн-сервісом. До прикладу, у когось може зламатися певна частина комп'ютеру/телефону, яка була ключовою при взаємодії з певним ресурсом (мишка, тачпад, сенсорний екран, динамік), хтось захотів скористатися додатком, у якого є тільки темна тема у сонячний день. Такі ситуації теж можуть унеможливити умови користування певним вебресурсом. Тож забезпечення достатнього рівня вебдоступності фактично перетворюється в питання забезпечення п-кількості різноманітних альтернативних шляхів взаємодії з певним сайтом, де розробники мають раз за разом включати у дане "рівняння" певні змінні та виключати їх, шукаючи баланс та рішення, яке буде зручним та доступним для усіх користувачів [5].

Звісно дане формулювання існує лише в ідеальному світі. Основною задачею на зараз для людей (особливо розробників) стоїть задуматися над важливістю даної теми та почати робити певні кроки в сторону її вивчення та впровадження певних поступових покращень у свої проекти.

Говорячи про важливість забезпечення достатнього рівня доступності, крім певних моральних причин, згадувалися також законодавчо-нормативні акти, які також можуть стати ключовою причиною для дослідження даної теми. Наразі вже існують закони та стандарти, які регулюють дане питання на міжнародному рівні. Основними хотілося б виділити European Accessibility Act - закон ЄС, який вимагає, щоб деякі повсякденні продукти та послуги були доступними для людей з обмеженими можливостями та WCAG - документ, що містить набір інструкцій щодо доступності веб-контенту, які є частиною серії



рекомендацій щодо веб доступності, опублікованих Ініціативою веб-доступності (WAI - Web Accessibility Initiative) Консорціуму Всесвітньої павутини (W3C - World Wide Web Consortium).

Європейський акт про доступність не змінює, а скоріше доповнює існуюче законодавство ЄС щодо доступності. Він відповідає зобов'язанням щодо доступності, прийнятими ЄС та всіма державами-членами після ратифікації Конвенції ООН про права людей з обмеженими можливостями. Дія закону поширюється на різні продукти та послуги, зокрема комп'ютери та операційні системи, телефонні послуги, банківські послуги, електронну комерцію, веб-сайти, мобільні послуги, електронні квитки та всі джерела інформації для послуг повітряного, автобусного, залізничного та водного транспорту та інші [6]. Даний закон охоплює доволі великий список послуг. Наразі він діє як рекомендаційний акт, проте починаючи з 28 червня 2025 року, компанії повинні забезпечити доступність нових продуктів і послуг, на які поширюється Закон. Держави-члени можуть вирішити зробити деякі винятки. Малий бізнес (з менш ніж 10 працівниками), також звільняються від зобов'язань акту, проте все ще заохочується до того, щоб його дотримуватися. Отже, забезпечення належного рівня доступності у майбутньому для багатьох сервісів стане обов'язковим, а недотримання вимог каратиметься європейським законодавством. Планується, що з 28 червня 2025 року клієнти зможуть подавати скарги до національних судів або органів влади, якщо послуги чи продукти не відповідають новим правилам.

Більш відомим та розповсюдженим є гайдлайн WCAG - Web Content Accessibility Guidelines. Даний документ являється здебільшого набором рекомендацій щодо того, як зробити вебвміст більш доступним, насамперед для людей з обмеженими можливостями, а також для всіх агентів користувачів, включаючи пристрої з дуже обмеженими можливостями, такі як мобільні телефони. Версія WCAG 2.0 була прийнята Міжнародною організацією зі стандартизації як стандарт ISO - ISO/IEC 40500:2012. З 2018 року рекомендованою вважалася версія 2.1, яка являлася покращенням та розширенням попередньої версії. WCAG 2.2 станом на травень 2023 року є найостаннішим рекомендаційним варіантом, який команда планує завершити протягом третього кварталу 2023 року, але його вже можна вважати стандартом. Також, організація працює над новою мажорною версією стандарту WCAG 3.0 (або AG 3.0), яка суттєво розширить усі попередні стандарти, також додаючи певні поради та правила з User Agent Accessibility Guidelines 2.0 (UAAG 2.0) - керівництва по доступності агентів користувача та Authoring Tool Accessibility Guidelines 2.0 (ATAG 2.0) - керівництва по доступності інструментів розробки. Даний стандарт підніме базовий рівень забезпечення доступності на один щабель угору.

Для того, щоб зрозуміти, що означає фраза “достатній рівень доступності”, необхідно розглянути градацію даних рівнів у стандарті WCAG. Наразі у WCAG існує 3 рівні доступності - А, АА та ААА. Рівень А включає 23 базових пунктів WCAG. Це мінімальний рекомендований рівень. З базових пунктів, які вимагаються: не текстовий контент повинен мати доступне ім'я (Accessible Name), функціональність має бути доступна для користувачів, які використовують лише клавіатуру. Усі поля форм повинні мати ярлики. Рівень АА включає 20 нових пунктів стандарту, а також 30 пунктів рівня А. Для цього рівня можливі зміни дизайну, щоб відповідати вимогам щодо контрасту. Так само додаються вимоги щодо видимого фокусу, статусу повідомлень тощо. Рівень ААА, який відповідно включає АА і А рівні, додає ще 23 пункти, які сильно посилюють вимоги щодо контрасту, для складного тексту має бути спрощена версія, не має бути тексту як частини зображення та ін. Даний рівень передбачає жорсткі обмеження за контентом та за структурою онлайн рішення [7, 8]. Стандарт WCAG 3.0 буде вважати забезпечення рівня А за замовчуванням, рівень “Bronze” буде відповідати рівню АА, рівень “Silver” - відповідно рівню ААА, а рівень “Gold” стане новим рівнем з найбільш суворими та чіткими вимогами.

Говорячи про забезпечення всіх вищезазначених рівнів доступності, не можна не згадати про технічні аспекти їх забезпечення. В першу чергу, потрібно згадати семантичну розмітку, яка є основоположним компонентом усієї цієї системи. Основна її мета - у використанні відповідних тегів при побудові певних частин системи. Використання семантики допомагає вибудувати правильну логічну, ієрархічну структуру, навігацію, зручну та зрозумілу як людині, так і машині, а саме асистивним технологіям, які в подальшому будуть взаємодіяти з ресурсом. Використання атрибутів доступності може суттєво покращити рівень доступності веб-ресурсів для користувачів з обмеженими можливостями. Ці атрибути дозволяють розробникам надати додаткову інформацію та контекст елементам веб-сторінок, що може бути інтерпретованою асистивними технологіями, такими як читачі екрану або пристрої для зчитування тексту. Також, використовуючи інші атрибути, які є частиною HTML, відповідно до WCAG, можна підвищити рівень доступності надаючи різні альтернативні шляхи взаємодії з контентом. Так, наприклад, атрибут alt дає можливість задати альтернативний текст для зображення, який може бути зчитаний роботом, якщо людина не має змогу його побачити. Таким чином, при додаванні можливості увімкнути субтитри у людей з проблемами слуху з'являється шанс ознайомитися з відео у текстовому форматі, при збільшенні контрастності на вебсторінках, контент стає доступнішим для малозрячих людей, при можливості відключення чи зупинки анімацій людина може вберегти себе від приступу епілепсії, при проблемах з мишкою та тачпадом людина за допомогою коректно налаштованої комп'ютерної навігації та фокусу



елементів може користуватися послугами та продуктами різних онлайн сервісів. Отже, з технологічної сторони, забезпечення достатнього чи вище рівня вебдоступності означає не використання якогось одного чіткого підходу. Воно означає розуміння проблем та підхід до їх вирішення маленькими кроками з різних сторін, використовуючи можливості, які надають нам HTML, CSS, JavaScript та інші технології.

Проте для того, щоб робити певні висновки щодо рівня забезпечення доступності, потрібно вміти його виміряти. Для цього наразі є різноманітні інструменти, від вебсайтів, браузерних розширень до повноцінних програм. Найвідомішими з них можна вважати Lighthouse, Axe, Wave. Lighthouse є дуже популярним розширенням, яке крім доступності дозволяє також оцінювати продуктивність сторінки, SEO та інше. Цей додаток базується на документі WCAG, доволі простий в роботі, але дає замало інформації щодо проблем та можливостей їх рішень. Axe - інструмент який дає більш детальну та розгорнуту інформацію щодо проблем з accessibility. Стандартний режим покриває майже такий самий функціонал, що і Lighthouse, проте про-режим відкриває набагато більше можливостей для розробника, таких як наприклад можливість автоматичної перевірки клавіатурної навігації. Wave - повноцінний вебресурс, який надає можливість проаналізувати доступність певної платформи. Необхідно просто вказати посилання на сторінку, яка має бути проаналізована. Платформа генерує детальний звіт у блоці Summary. Цей вебресурс допомагає легко та зручно визначити, що означає кожна з помилок, чому вона важлива та як можна її вирішити. Також включає в себе гарний інструмент з аналізу контрастності основних елементів дизайну.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Доступність – це про сучасність і про майбутнє. Це про людей та для людей. На щастя, ми живемо у світі, який починає дивитися в напрямку забезпечення рівних умов доступу до всіх важливих ресурсів незалежно від обмежень, які має людина. Законодавство більшості розвинених країн світу розвиваються таким чином, щоб затвердити права усіх на належний рівень обслуговування та життя в цілому. Україна також проводить свої дослідження та виходить на новий рівень надання послуг. З'являються та покращуються нові стандарти щодо критеріїв забезпечення різних рівнів вебдоступності. Усе це каже про зростаючу актуальність даної теми на всеукраїнському та міжнародному рівнях. Отже дослідження доступності, її особливостей, рівнів та критеріїв, законодавчої бази та особливо інструментів для її аналізу. Також такі дослідження можуть бути корисними для розробників нових інструментів для аналізу та оцінки рівнів доступності, особливо, якщо вони будуть включати у себе порівняльні аналізи наявних інструментів, з виділенням їх повноти, наявності позитивних та негативних аспектів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Попов Д. Вебдоступність сайтів державних органів влади. Звіт за результатами моніторингу. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/accessibility-state-authorities-websites-report-study-results>
2. Kathrin Wille, Reiner R. Dumke, and Cornelius Wille. 2017. Measuring the Accessibility based on web Content Accessibility Guidelines. Proceedings - 26th International Workshop on Software Measurement, IWSM 2016 and the 11th International Conference on Software Process and Product Measurement, Mensura 2016: 164–169. DOI: <https://doi.org/10.1109/IWSM-Mensura.2016.032>
3. John Gill. Access-Ability. - 2004. – 40 p.
4. Elcessor Elizabeth. Access Ability: Policies, Practices, and Representations of Disability Online. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://asset.library.wisc.edu/1711.dl/INJMHXTKPWXDA85/R/file-65563.pdf>
5. Віталій Станішевський. Веб-доступність. Що варто знати кожному Front-end розробнику і дизайнеру. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://dou.ua/lenta/articles/web-accessibility/>
6. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services. - 2019 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://data.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj>
7. Ольга Єременко. Вебдоступність для початківців. Як зробити сайт інклюзивним, і чому це важливо. - 2023
8. ISO/IEC 40500:2012 [Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0]. - 2019 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.iso.org/standard/58625.html>

УДК 373.5.016.91

Анастасія ГРУШЕВСЬКА, Валентина МИРЗА-СІДЕНКО

МІСЦЕ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ У ПРОГРАМАХ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ “НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА”

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Мирза-Сіденко В. М.

У статті досліджено питання оновлення географічної освіти у закладах загальної середньої освіти у зв'язку із розробкою та поступовим впровадженням у шкільну практику нових навчальних програм з географії в умовах реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”. Пріділено увагу формуванню практичних компетентностей учнів під час виконання практичних робіт, які зорієнтовані на проведення досліджень, моделювання, роботи з географічними



картами, використання приладів, розв'язання розрахункових, проблемних, аналітичних задач, проведення досліджень, розробку проєктів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. На основі аналізу оновлених навчальних програм визначено зміст різних видів видів практичної діяльності учнів у процесі навчання географії у закладах загальної середньої освіти за рівнем «стандарт».

Ключові слова: шкільний курс географії, навчальна програма, практичні роботи, практичні компетентності

В умовах реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [3] вивчення географії неможливе без набуття практичних компетентностей, які формуються в процесі виконання практичних робіт. Географія в школі – це класична навчальна дисципліна, яка бере активну участь у формуванні в учнів наукової картини світу. Сучасний курс шкільної географії інтегрує одночасно природничі (фізична географія), суспільні (соціальна й економічна географія) та інформаційно-технічні (картографічна складова) галузі знань. Питань навчання географії стосуються публікації Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, Л. Зеленської, А. Покась, В. Самойленка, О. Топузова, Г. Уварової, В. Яценка та ін. Практичні аспекти формування географічної компетентності учнів висвітлюють вчителі-практики В. Кость, М. Познякова, П. Скавронський, Н. Фідря, Н. Чернявська та ін. [2]. Метою публікації є аналіз місця та ролі практичних робіт у формуванні практичних компетентностей учнів під час вивчення шкільного курсу географії рівня «стандарт».

У чинному Державному стандарті базової і повної середньої освіти географічна компонента послідовно представлена такими змістовими лініями: географія – система наук про природу, населення і господарство; географічний простір; регіональні географічні системи; географічні аспекти взаємодії людини і природи [1]. До головних завдань географічної освіти в основній школі слід віднести: розкриття та усвідомлення закономірностей розвитку природних і суспільних явищ та їх прояву на планетарному й регіональному рівнях; пізнання основних рис взаємодії природних умов і суспільної діяльності, шляхів здійснення стратегій сталого розвитку, раціонального природокористування й охорони навколишнього середовища в світі та Україні; ознайомлення з науковими методами географії, основними географічними теоріями та гіпотезами; розвиток логічного і теоретичного мислення та здатності виявляти загальні географічні закономірності, встановлювати наявні причинно-наслідкові зв'язки та залежності, робити висновки й складати прогнози; засвоєння географічного понятійно-термінологічного апарату та переліку необхідної географічної номенклатури; формування картографічної грамотності, умінь працювати з географічними картами, атласами, контурними картами, сучасними електронними навігаторами; розвиток здатності здійснювати пошук та аналізувати інформаційні джерела географічного змісту; вироблення навичок орієнтуватися на місцевості, проводити спостереження за географічними об'єктами, процесами та явищами; розвиток умінь характеризувати та порівнювати географічні об'єкти і явища за типовими планами; формування вмінь орієнтуватися в навколишньому середовищі, здійснювати дослідження, застосовувати географічні знання в повсякденному житті та діяльності; розвиток навичок творчого пізнання географічного середовища як основи для здійснення самостійного вибору і прийняття відповідальних рішень у різних життєвих ситуаціях.

Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. №898, застосовується з 1 вересня 2022 р. для 5 класів і відповідно з 1 вересня 2023 для 6 класів. Новою редакцією Державного стандарту уточнено перелік ключових компетенцій географічної освіти, внесено корективи до змістових ліній, посилено практичну спрямованість географічних знань, умінь і навичок, що здобувають школярі. Внаслідок цього відбулось певне розвантаження начальних програм з географії, конкретизовано переліки об'єктів необхідної для запам'ятовування учнями географічної номенклатури, оновлено практичні роботи. Шкільна географічна освіта охоплює 6-10 класи і послідовно представлена такими обов'язковими для вивчення курсами: «Загальна географія» (6 клас), «Географія материків і океанів» (7 клас), «Фізична географія України» (8 клас), «Економічна і соціальна географія України» (9 клас), «Соціально-економічна географія світу» (10 клас), «Географічний простір Землі» (11 клас). На сьогодні учні 7-9 класів продовжують вивчати географію за навчальною програмою, затвердженою наказом МОН від 03.08.2022 №698, та навчальною програмою для 8-9 класів з поглибленим вивченням географії, рекомендованою Міністерством освіти і науки України (лист МОН від 25.08.2020 №1/11-5718). Учні 10-11 класів вивчають географію на рівні стандарту (52 години, 1,5 години на тиждень – 10 клас; 35 годин, 1 година на тиждень – 11 клас) та за оновленою навчальною програмою, затвердженою наказом МОН від 03.08.2022 р. №698 [4;5]. Освітній процес у 6-х класах організовується за варіантами: 1) інтегрований курс «Пізнаємо природу» і предмет «Географія»; 2) інтегрований курс «Довкілля» і предмет «Географія»; 3) інтегрований курс «Природничі науки» (окремо предмет «Географія» не вивчається). Викладання географії у 6-х класах здійснюється за двома модельними навчальними програмами «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти: 1. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Запотоцький С.П., Карпюк Г.І., Гладковський Р.В., Довгань А.І., Совенко В.В., Даденко Л.М., Назаренко Т.Г., Гільберг Т.Г., Савчук І.Г., Нікітчук А.В., Яценко В.С.,



Довгань Г.Д., Грома В.Д., Горовий О.В.); 2. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Гільберг Т.Г., Даценко Л.М.) [6].

У змісті навчальних програм з географії наведено перелік обов'язкових для виконання практичних робіт та досліджень, які заплановані в усіх курсах. Практичні роботи і дослідження є специфічними видами самостійної навчальної діяльності учнів, у процесі виконання яких у школярів закладаються і формуються необхідні географічні вміння і дослідницький навички, реалізується зв'язок теорії з практикою. Практичні роботи, є важливою й обов'язковою складовою уроку географії. Вони передбачають розв'язування географічних, екологічних і соціально-економічних задач, здійснення порівняльного аналізу, проведення досліджень, дискусій, круглих столів, ділових ігор, моніторингових досліджень, підготовку презентацій, написання есе, творчих робіт, створення індивідуальних і колективних проєктів. Мета проведення таких робіт може бути різною – мотиваційною, узагальнювальною, контролюючою тощо. Кількість практичних робіт у шкільному курсі географії у 2023-24 н.р. : 6 клас - 8, 7 клас – 12, 8 клас – 12, 9 клас – 8, 10 клас – 7, 11 клас - 10.

Під час вивчення «Загальної географії» (6 клас) в учнів формуються уявлення про Землю як природний комплекс, особливості земних оболонок та їх взаємозв'язки. Курс «Загальна географія» охоплює Вступ та два Розділи: Розділ I. «Земля на глобусі й карті» знайомить учнів з темами «Глобус – модель Землі» та «Зображення Землі на карті», Розділ II. «Оболонки Землі»: «Літосфера», «Атмосфера», «Гідросфера», «Біосфера та ґрунти», «Природні комплекси» та «Антропосфера». Навчальна програма містить 8 практичних робіт. та передбачає різноманітні види практичної діяльності, а саме: користування учнями моделями, вимірювальними приладами, віртуальні мандрівки з використанням веб-ресурсів «Google Earth», «Google maps», моделювання: виготовлення макета річкової системи, створення ментальних карт «Людина і навколишнє природне середовище», проєктна діяльність: опис унікального природного комплексу (ділянки лісу, заплави, водойми, гора, печера тощо), дослідження: визначення швидкості вітру за місцевими ознаками, ведення та аналіз даних календаря погоди за місяць, проведення екскурсій у краєзнавчий музей, у природу, розв'язування задач на перетворення одного виду масштабу в інший, визначення відстаней між об'єктами на глобусі, карті й плані місцевості, позначення на контурній карті меж літосферних плит, сейсмічних поясів, окремих вулканів, гір і рівнин, назв океанів, морів, проток, заток, островів, річок, озер, визначення за планом місцевості, фізичними картами абсолютної і відносної висоти окремих об'єктів, складання й аналіз графіка добового і річного ходу температури повітря, рози вітрів, діаграми хмарності й опадів, характеристика погоди у даній місцевості з використанням метеоприладів та з допомогою онлайн-застосунків погоди, користування вимірювальними приладами, опис водного об'єкта за картою тощо. У навчанні географії учнів 6 класу особливо важливими є практичні роботи на місцевості, які формують уміння здійснювати вимірювання, користуватися різними географічними приладами, скласти описові характеристики природних об'єктів

Навчальною програмою 7-го класу передбачено виконання 12 практичних робіт, більшість яких виконується на основі використання різноманітних тематичних карт атласу та контурних карт. Наприклад: аналіз тектонічної та фізичної карт світу: виявлення зв'язків між тектонічною будовою і формами рельєфу, визначення географічних координат крайніх точок і протяжності материка з півночі на південь та із заходу на схід, позначення на контурній карті назв основних географічних об'єктів материка, визначення типів клімату за кліматичними діаграмами, позначення географічних об'єктів та течій океанів на контурній карті. Практичні компетентності учнів формуються через опрацювання комплексу тематичних карт та засвоєння географічної номенклатури у процесі позначення об'єктів на контурних картах материків та океанів.

Курс географії «Україна у світі: природа, населення» у 8 класі формує уявлення учнів про фізико-географічні особливості території України, населення України та світу, природу та населення свого адміністративного регіону. Програмою передбачено виконання 12 практичних робіт, зокрема: визначення напрямків, відстаней, площ, географічних і прямокутних координат, висот точок за топографічною картою, позначення на контурній карті кордонів сусідніх держав, крайніх точок, географічних центрів України та Європи і зазначення їхніх назв; визначення координат точок, протяжності території України в градусах і кілометрах, аналіз карти годинних поясів Землі, розв'язування задач на визначення часу, складання порівняльної характеристики природних зон України (на вибір), позначення на контурній карті об'єктів природно-заповідного фонду України, аналіз статево-вікових пірамід України та окремих країн світу та ін. Вони спрямовані на розвиток компетенцій роботи з картами та іншими джерелами географічної інформації та сприятиме розвитку в учнів навчально-пізнавальної, ціннісно-сислової та соціально-професійної компетенцій.

Навчальний курс «Україна і світове господарство», 9 клас спрямований на формування знань учнів про особливості розвитку національної та світової економіки, місце України у світогосподарській системі, геополітичних процесах, міжнародних зв'язках.. Навчальною програмою курсу передбачено виконання 8 практичних робіт., як от: аналіз секторальної моделі економіки, позначення на контурній карті країн «Великої двадцятки» (G-20) і визначення їх місця в сучасній типізації країн за рівнем економічного



розвитку, позначення на контурній карті України найбільших електростанцій та пояснення чинників їх розміщення, побудова та аналіз діаграм виробництва електроенергії на електростанціях різних типів в Україні, країнах Європи та світу, позначення на контурній карті сировинної бази та основних центрів виробництва чорних металів в Україні, позначення на контурній карті України центрів виробництва транспортних засобів та пояснення чинників їх розміщення та ін.

Географія 10-11 класів має чітко визначену практичну спрямованість, яка реалізується в ході виконання практичних робіт, аналітичних завдань та досліджень. Курс географії «Географія: регіони та країни» формує в учнів наукову картину світу, орієнтує у світових і регіональних соціальних, економічних, геополітичних процесах. Програмою географії 10 класу передбачено виконання 7 практичних робіт. Такими є: порівняльна характеристика структури промислового виробництва двох економічно розвинених не великих країн Європи, складання картосхеми просторової організації економіки однієї з європейських країн «великої сімки», аналіз статево-вікових пірамід Японії, Китаю та Індії з метою оцінювання працересурсного потенціалу країн, складання картосхеми типології країн Америки за рівнем їх економічного розвитку, порівняльна характеристика машинобудування США, Канади та Бразилії, позначення на контурній карті Африки основних районів видобування нафти, залізних, мідних та алюмінієвих руд, центрів їх переробки (збагачення), основних транспортних магістралей та портів експортування.

Вони спрямовані на розвиток умінь і навичок роботи з географічними картами та іншими джерелами інформації, здійснення порівняльного аналізу, проведення досліджень, презентацій, ділових ігор, індивідуальних і колективних проектних робіт.

Навчальна програма курсу «Географічний простір Землі» (11 клас) інтегрує знання із фізичної і суспільної географії, узагальнює уявлення про основні закономірності ландшафтної оболонки та загальні суспільно-географічні закономірності. Практична спрямованість курсу реалізується у процесі виконання 10 передбачених програмою практичних робіт, зокрема: визначення на топографічній карті географічних (з точністю до секунд) та прямокутних координат окремих точок, географічних та магнітних азимутів, абсолютних та відносних висот точок, падіння річки, читання схем руху транспорту свого міста (обласного центру), визначення за градусною сіткою географічних координат точок, азимутів, відстаней у градусах і кілометрах між точками на різних за просторовим охопленням на картах, складання та аналіз схеми системи течій у Світовому океані; порівняння впливу холодної та теплої океанічних течій на клімат одного з материків, позначення на контурній карті (знаками руху) глобальних ланцюгів доданої вартості «*видобування алюмінієвої сировини – виробництво глинозему – виробництво первинного алюмінію – споживання алюмінію*» та ін.

Отже, шкільний курс географії має чітку практичну спрямованість. Формування практичних компетентностей учнів відбувається під час виконання практичних робіт, які зорієнтовані на проведення досліджень, моделювання, використання веб-ресурсів, роботи з географічними картами, аналізу інформації, поданої на географічних картах, картосхемах, таблицях, діаграмах, графіках; використання приладів, здійснення вимірювань та оцінювання їх точності, розв'язання розрахункових, проблемних, аналітичних задач, здійснення пошуку, обробка, зберігання інформації географічного змісту та створення цифрового контенту, проведення досліджень, розробка проектів за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, організацію екскурсій, роботу з навчальною й науково-популярною літературою, цифровими ресурсами, аналіз географічної інформації, отриманої з різних джерел, усвідомлення значення географічної науки у житті суспільства, охороні та збереженні природного середовища. Шкільний курс географії спрямований на розвиток наскрізних умінь: критично і системно мислити, висловлювати та логічно обґрунтовувати власну думку, творчо діяти, виявляти ініціативу, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми самостійно та у співпраці з іншими.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. №898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> 154
2. Вішнікіна Л., Топузов О. Структура предметної географічної компетентності учнів (рекомендації для вчителів географії) *Українська професійна освіта*. 2017. №1. С. 103 – 112.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 №988-р). URL: <https://cutt.ly/PXrsKAs>.
4. Міністерство освіти і науки України. Інформаційний сайт. Географія. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 7-9 класи. Наказ МОН України від 3.08.2022 року №698
5. Міністерство освіти і науки України. Інформаційний сайт. Географія. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 10-11 класи. Наказ МОН України від 3.08.2022 року №698
6. Міністерство освіти і науки України. Інформаційний сайт. Модульна навчальна програма «Географія» для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН України від 12.07.2021 року №795 (із змінами, наказ МОН України від 11.04.2022 року №324)



УДК 378.147

Владислав ГУБЕНКО**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС З ДИСЦИПЛІН «КОМП'ЮТЕРНІ МЕРЕЖІ» ТА «ОБСЛУГОВУВАННЯ КОМП'ЮТЕРІВ»**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Трифонова О. М.

У статті обґрунтовано висвітлено особливості та переваги застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі з дисциплін «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів», визначені переваги та досягнення, що отримуються за рахунок використання цих технологій у освітньому процесу.

На основі аналізу наукових досліджень запропоновано способи запровадження інтерактивних технологій в освітній процес з дисциплін «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів».

Ключові слова: інтерактивні технології, освітній процес, комп'ютерні мережі, обслуговування комп'ютерів.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що постійно еволюціонує за допомогою цифрових технологій, питання ефективності освіти набуває все більшої актуальності. Традиційні та застарілі методи навчання втрачають свою ефективність перед новими вимогами сучасного освітнього процесу. Для вирішення цієї потреби потрібно розглянути новітні можливості впровадження інтерактивних технологій у процес навчання здобувачів освіти, що сприятиме підвищенню якості отриманих знань та навичок здобувачів освіти. Впровадження інтерактивних методів навчання допомагає здобувачам освіти оновлювати свої знання та навички для працевлаштування в галузі комп'ютерних мереж і обслуговування комп'ютерів. Дисципліни «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів» передбачають велику кількість практичних навчальних завдань. Інтерактивні технології навчання дозволяють студентам набувати практичний досвід у віртуальних або симульованих середовищах, що підготовлює їх до реальних ситуацій на робочих місцях.

Аналіз досліджень і публікацій. Інтерактивні методи навчання стали предметом дослідження для ряду вчених, серед яких Л. Ампілогова [1], І. Гейко [2], Л. Гриценко [3], С. Сисоєва [6]. При цьому стрімка цифровізація вимагає перегляду можливостей для раціонального використання інтерактивних технологій в освітньому процесі, зокрема, з дисциплін «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів».

Метою даної статті є окреслити переваги та можливості впровадження інтерактивних технологій в освітній процес з дисциплін «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів».

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Зростаюча цифрова трансформація суспільства створює попит на кваліфікованих спеціалістів у галузі комп'ютерних мереж і обслуговування комп'ютерів. Впровадження інтерактивних методів навчання готує здобувачів освіти до викликів цифрової економіки.

У сучасному цифровому суспільстві інформаційні технології стають все більше ключовим компонентом розвитку і прогресу. Комп'ютери та комп'ютерні мережі відіграють важливу роль у функціонуванні практично всіх галузей бізнесу та наукових досліджень. У цьому контексті важливим завданням є підготовка кваліфікованих фахівців, які володіють навичками роботи з комп'ютерами та мережами. Для досягнення цієї мети впровадження інтерактивних технологій навчання в дисципліні «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів» стає важливою стратегією. На основі аналізу досліджень [1; 2; 3; 4; 5; 6] нами було запропоновано запровадження в освітній процес інтерактивних технологій під час навчання дисциплін «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів».

Суть ідея полягає в тому, щоб зробити освітній процес для здобувачів освіти більш цікавим і різноманітним.

Впровадження інтерактивних технологій сприяє:

– залученню здобувачів освіти до активного освітнього процесу (замість пасивного слухання лекцій, здобувачі освіти мають змогу брати активну участь, вирішувати завдання та взаємодіяти з освітніми матеріалами);

– розвитку практичних навичок (дисципліни «Комп'ютерні мережі» та «Обслуговування комп'ютерів» передбачають велику кількість практичних завдань. Інтерактивні технології дозволяють здобувачам освіти набувати практичний досвід у віртуальних або симульованих середовищах, що підготовлює їх до реальних робочих умов);

– готовності до викликів цифрової економіки (здатність адаптуватися в сучасному суспільстві, бути успішними, мати перспективи розвитку).

З метою запровадження інтерактивних технологій нами запропоновано під час освітнього процесу з визначених навчальних дисциплін проводити заняття з закріплення та застосування знань, умінь і навичок



на практиці. Прикладом такого заняття є групова робота здобувачів освіти над вирішенням певних проблем із різним рівнем складності, і презентацією своїх методів вирішення проблеми іншим групам, які в свою чергу можуть задавати питання, як це було вирішено або надавати поради щодо вирішення іншим шляхом.

Ще одним методом інтерактивного навчання є метод реклами. Цей метод зацікавлює здобувачів освіти своєю новизною та сучасністю. Вони усвідомлюють важливість реклами в житті. Використовуючи цей метод під час власної педагогічної діяльності ми пропонуємо здобувачам освіти виконати завдання підготувати рекламу про елемент комп'ютера, або програмний засіб, і вони підготовлюють рекламу про характеристики сфери застосування своїх предметів реклами. Безпосередньо під час заняття «Транслюється» така реклама.

Також корисно запровадити на заняттях «Комп'ютерні мережі», «Обслуговування комп'ютерів» віртуальну та реальну збірку та розбірку комп'ютера на складові елементи, або програмно за допомогою відео гри «PC Builder Simulator, PC Creator». Зазначені програмні засоби будуть дуже корисними під час навчання обраних нами предметів особливо під час дистанційного навчання, адже здобувачі освіти матимуть змогу на практиці виконати процес збірки та розбірки персонального комп'ютера без додаткових для цього фінансових та матеріальних потреб (рис. 1).



Рис. 1. Процес збірки персонального комп'ютера в PC Builder Simulator

Для занять з предмету «Комп'ютерні мережі» ми пропонуємо використовувати програмне забезпечення від компанії Cisco, а саме Cisco Packet. Вказаний програмний засіб дає змогу здобувачам освіти моделювати та налаштовувати свої мережі, перевіряти їх працездатність та підраховувати скільки потрібно мережевих розеток, маршрутизаторів, роз'ємів RJ45 для побудови локальних мереж (рис. 2).

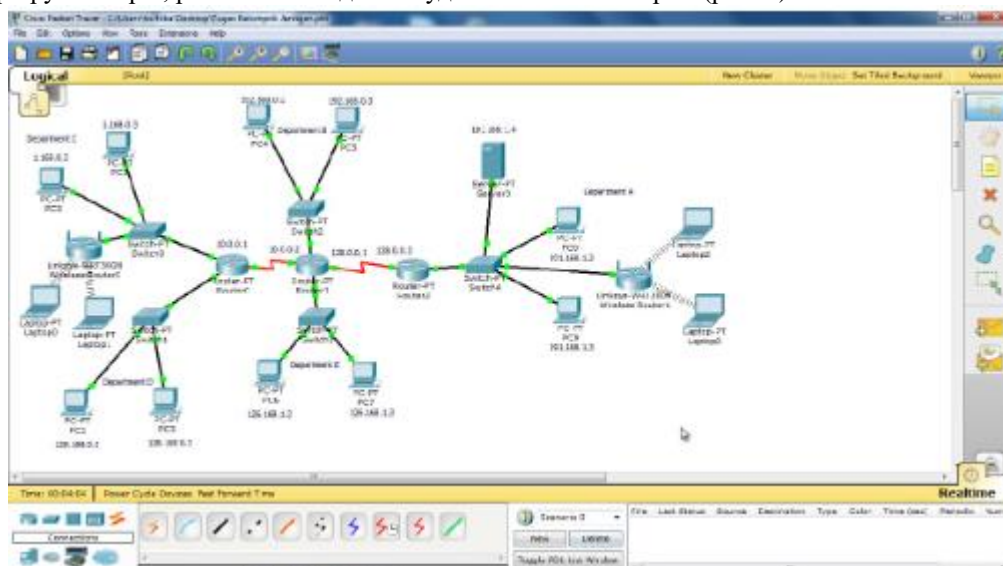


Рис. 2. Побудова локальної комп'ютерної мережі за допомогою Cisco Packet

Під час очного навчання варто запропонувати такі інтерактивні засоби як розбірка та збірка реального комп'ютера, принтера побудова стенда з реальних компонентів персонального комп'ютера, який дасть змогу наочно продемонструвати роботу елементів персонального комп'ютера, забезпечить швидку зміну його комплектуючих для практичного досвіду і дослідження, що буде з персональним комп'ютером при вдосконаленні або відсутності його елементів. Наприклад, що видають персональні комп'ютери без встановленого в нього жорсткого диску, які сигнали буде подавати Spiker, або що буде якщо встановити оперативну пам'ять різних частот. Відповіді на ці та інші питання дадуть змогу отримати гарний досвід з обслуговування офісної техніки, під час такої експериментальної роботи з наочним результатом здобувачі

освіти краще запам'ятовують наданий їм матеріал. Під час навчання «Комп'ютерних мереж» крім програм, які дають змогу наочно побачити роботу мережі, IP адреса усіх робочих станцій, варто демонструвати відео з процесу збірки налаштування мереж. Показати на власному прикладі процес обтискання роз'ємів RJ45, надати змогу здобувачам освіти самостійно виконати обтиск кабелю та перевірити його працездатність на створених ними стендах з комп'ютерів (рис. 3).

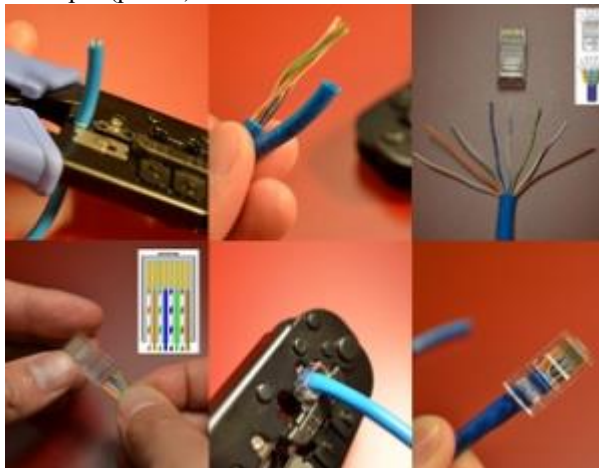


Рис. 3. Процес обтискання роз'ємів RJ45

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В сучасних умовах освіта істотно розширює своє функціональне призначення, набуває нових рис і характеристик. Опорою на практичний розвиток сучасної освіти є інновації, як нововведення, нові шляхи розвитку освіти. Для того, щоб освіта задовольнила всі освітні рівні людини, використовують все нові і нові досягнення науки й освіти. Інновації в освіті виражаються в створенні освітніх технологій. Одним із аспектів модернізації навчання є інтерактивне навчання, яке ґрунтується на взаємодії суб'єкта і об'єкта навчання. Таке навчання має багато переваг. Основні з них:

- в центрі навчання знаходиться здобувач освіти;
- основним засобом взаємодії є діалог, що має змістовний, формотворчий характер;
- є принципом і засобом організації людської свідомості;
- забезпечує підвищення педагогічної культури.

Отже, переваги застосування інтерактивних форм і методів роботи полягають передусім в тому, що вони дають змогу сформувати творчу особистість, сприяють створенню сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу здобувача освіти, для саморозкриття, самоствердження. Велике розмаїття методів інтерактивного навчання дозволяє здобувачу освіти виступати не просто пасивним об'єктом (на якого спрямована діяльність педагога), а й активним суб'єктом, бути співавтором заняття. Проте, окрім того, що здобувач освіти під час взаємодії з викладачем оволодіває прийомами спільної діяльності з педагогом, він активно співробітничує з іншими здобувачами освіти своєї групи, колективно обговорюючи проблемні питання, дискутуючи над спірними та суперечливими аспектами. Під час навчально-пізнавальної діяльності, в ході якої застосовуються інтерактивні методи навчання здобувачі освіти не просто вчаться вільно висловлювати власну точку зору, а й критично оцінювати як свої думки, так і думки своїх колег. Використання інтерактивних методів в освітньому процесі має характеризувати професійну діяльність кожного викладача. Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ампілогова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу. *Завуч*. 2003. № 11. С. 4–5.
2. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. *З досвіду роботи*. 2004. № 3/4. С. 229–232.
3. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-розвиваючого навчання. *Завуч*. 2003. № 15. С. 4.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій; за ред. Н.П.Наволокової. Х.: Основа, 2014. 176 с.
5. Садовий М.І., Трифонова О.М. Методика вивчення нормативних та методологічних джерел з формування концепції становлення фахівця. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки / Pedagogical sciences*. Глухів, 2023. Вип. 51. С. 226–232.
6. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібн. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/book_sisoeva-internet.pdf
7. Трифонова О.М., Соменко Д.В., Губенко В.А., Доброван К.М., Лисиця А.Г. Інтерактивні технології як елемент сучасного освітнього середовища. *Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 березня 2023 р. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 192–195.



УДК 681.5:004.62

Вадим ЗАВОЛКО**ПРОЄКТУВАННЯ АДМІНІСТРАТИВНОЇ ПАНЕЛІ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОГО ВЕБ-ДОДАТКУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Баранюк О. Ф.

Туристичні платформи стикаються з необхідністю вдосконалення інфраструктури для забезпечення конкурентоспроможності та задоволення потреб користувачів. У статті розглянуто процес проєктування адміністративної панелі для туристичного додатку з метою полегшення управління та покращення обслуговування туристичного додатку. Наведено ключові аспекти, пов'язані з організацією рівневої архітектури додатку, дизайном адміністративної панелі, вибором технологій та інструментів розробки. Розкрито ефективні підходи для покращення адміністративних функцій туристичних додатків та вказано на важливість ефективної адміністративної панелі для забезпечення успішної роботи додатку в туристичній індустрії.

Ключові слова: туристичний додаток, адміністрування, адміністративна панель, проєктування, технології розробки.

Туристична індустрія безперервно вдосконалюється – в епоху цифрового та глобального світу туризм став неабияк складною та конкурентною галуззю. Завдяки поширенню смартфонів подорожі стали більш доступними та зручними для мільйонів людей по всьому світу. В цьому контексті, сфера туризму стає надзвичайно привабливою, пропонуючи нові можливості та виклики для подорожуючих та індустрії у цілому. З'являються нові можливості для розвитку туристичних додатків, які допомагають подорожуючим знаходити місця для відпочинку, планувати маршрути та забезпечувати інформацією про туристичні об'єкти.

Проте, саме в цьому динамічному середовищі розробники та адміністратори туристичних додатків стикаються зі значними викликами у забезпеченні ефективного управління та обслуговування користувачів.

Адміністративна панель, часто яку називають "адмін-панеллю" стала ключовою складовою успішного туристичного додатку. Вона займає важливу роль у спрощенні процесів управління, а також надає можливість забезпечити високоякісний сервіс для користувачів. Проєктування ефективної адміністративної панелі вимагає ретельного аналізу та розробки, яка враховує потреби адміністраторів та користувачів.

Метою статті є дослідження процесу проєктування адміністративної панелі для туристичного додатку, що дасть можливість поліпшити управління додатком та надання якісних послуг користувачам. Стаття спрямована на визначення ефективних рішень проєктування адміністративних інтерфейсів для туристичних додатків. Основна увага приділяється таким аспектам, як вибір технологій та дизайн системи, оскільки вони визначають успішність використання адміністративних панелей в туристичних додатках.

Виклад основного матеріалу. Адміністративна панель, часто відома під такими назвами як адмін-панель або адмін-інтерфейс, для туристичного додатку є ключовою складовою, яка забезпечує ефективне управління та надання послуг користувачам у сфері туризму. Вона може надавати ряд переваг, такі як керування контентом, обробка бронювань, аналітика та багато інших функцій, які стосуються оптимізації роботи туристичного бізнесу.

Основні функції адміністративної панелі:

1. Керування контентом: надає можливість легко додавати, редагувати та видаляти контент додатку, такий як описи готелів, туристичні маршрути, фотографії тощо. Це дозволяє підтримувати актуальну інформацію для користувачів.

2. Аналітика та звіти: може надати доступ до аналітичних даних, що допомагають в оцінці ефективності додатку, виявленні тенденцій та визначенні областей для покращення.

Сама розробка адміністративної панелі вимагає уваги до дизайну, інтерфейсу та функціональності, щоб забезпечити зручну та продуктивну роботу адміністраторів без перевантаження зайвою інформацією та покращений досвід користування туристичним додатком.

Додаток, для якого буде створюватися адмін-панель, не має системи бронювань та якихось особливих користувачів додатку, тому основною проблематикою є ефективне керування контентом. Такі системи як аналітика, керування користувачами та сповіщення не мають сенсу на даному етапі та будуть просто перевантажувати інтерфейс зайвою інформацією.

Додаток "Pniv Fortress. Virtual Guide" є мультимовним додатком, наразі підтримує роботу з англійською та українською мовами. Надає доступ для перегляду турів та дає вибір пройтись туром замовивши гіда або за допомогою вбудованого аудіогіда, який використовується разом з картою. Має такі додаткові послуги – рекомендації готелів та ресторанів навколо, а також цікавих місць, які можна переглянути у вільний час. Враховуючи все наведене вище, ми можемо виділити такі основні завдання адмін-інтерфейсу:



1. Забезпечити створення та редагування такої інформації як Тури, Гіди, Контакти, Послуги, Цікаві місця;

2. Для роботи з інформацією повинна бути можливість обирати між двома мовами.

Використання сучасних інструментів та технологій грає важливу роль у створенні високоєфективних адмін-панелей, які допомагають туристичному бізнесу зберігати конкурентоспроможність.

Технології та інструменти. Для успішного проектування та розробки адміністративної панелі для туристичного додатку використання правильних технологій та інструментів є надзвичайно важливим. Оскільки вибір підходящих технологій та інструментів призведе до покращення продуктивності розробки, забезпечить зручний та безпечний досвід адміністраторів та користувачів туристичного додатку.

Якщо розглядати веб додатки можна виділити три їх складові, такі як HTML, CSS, JavaScript.

Однак теперішньому даний час ці технології у своєму чистому прояві використовуються рідко через такі недоліки які коротко можна виділити як *Структура*, *Імперативний код*, *Маніпуляція DOM*. Тому, щоб позбутися цих недоліків, у сучасній розробці використовуються бібліотеки або фреймворки для створення користувацьких інтерфейсів такі як React або Angular.

React [1, 2] є однією з найпопулярніших бібліотек для розробки інтерактивних та динамічних веб-додатків. Вона відома своєю ефективністю, зручністю використання та широкою підтримкою, що робить її важливим інструментом для веб-розробки.

В даному випадку нам важливо зберегти гнучкість можливих інтеграцій, тому вибір надається React. Також React, на відміну від старих підходів, надасть нам такі переваги написання веб-додатків як: *Компонентний підхід*, *Віртуальний DOM*. У цілому він дозволяє створювати додатки більш швидко та легше завдяки своєму компонентному підходу та ефективному управлінню станом. Це робить його однією з найпопулярніших бібліотек для розробки веб-додатків.

Остання проблема, яку нам потрібно вирішити, це типізація програмного коду нашого додатку, оскільки JavaScript не надає цієї можливості, а цей елемент може допомогти нам прогнозувати можливі помилки та виконувати роботи з інтеграції більш просто та швидко. З цим нам допоможе TypeScript [3] – мова програмування, яка є розширенням JavaScript і надає більше можливостей для розробки великих та складних веб-додатків такі, як *розширені можливості типізації та ООП*.

Інструмент, який буде використовуватися для написання програмного додатку, це Visual Studio Code – безкоштовне відкрите середовище розробки (IDE) від Microsoft, призначене для написання, редагування та налагодження коду. Загалом він є потужним інструментом, який використовують розробники для роботи над різноманітними проектами, включаючи веб-розробку, розробку мобільних додатків та багато іншого.

Спільне використання цих інструментів та технологій дозволить нам написати гнучкий та легко розширюваний веб-додаток.

Проектування Адміністративної панелі. Перед тим, як почати проектувати систему, варто виділити ще кілька обов'язкових пунктів, яких наша система повинна дотримуватися:

- зручна та зрозуміла навігація;
- створення та редагування основної інформації додатку: Тури, Послуги, Місця;
- створення та редагування додаткової інформації.

Основний користувач додатку Системний адміністратор – це клієнт, який взаємодіє з усім контентом адміністративної панелі. Останнім важливим елементом нашої системи є наявність двох мов для наповнення контенту.

Проектування моделей адміністративної панелі є важливою частиною розробки веб-додатку. Моделі визначають структуру та взаємозв'язки даних, які будуть використовуватися в адмін-панелі для керування вмістом, користувачами, статистикою та іншими аспектами додатку. У процесі проектування моделей можна відфільтрувати незначущі або зайві елементи системи. Це дозволяє сфокусуватися на ключовому функціоналі та досягненні необхідного рівня абстракції. Далі наведено основні моменти, які потрібно врахувати в процесі проектування системи:

1. Формування вимог до системи: Важливо з'ясувати, які дії користувач повинен виконувати в адмін-панелі, які дані він повинен переглядати та змінювати.

2. Визначення основних сутностей: Визначення сутностей або об'єктів, які будуть керуватися в адмін-панелі.

3. Взаємозв'язки між сутностями: Визначення взаємозв'язків між сутностями.

4. Валідація даних: Це допомагає забезпечити цілісність даних та запобігти помилкам.

Перш за все, слід провести структурний аналіз елементів, які складають систему. Далі, розподіливши додаток на структурні модулі, ми можемо приступити до побудови моделі. На рис. 1. показано структурну модель адміністративної панелі.

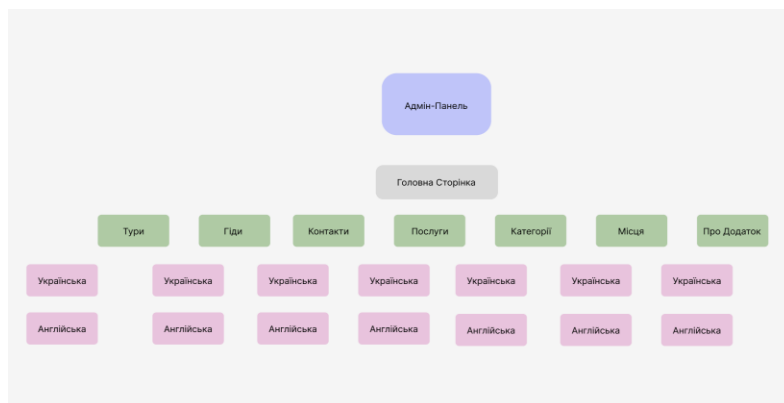


Рис. 1. Структурна модель адміністративної панелі

На початку важливо провести аналіз додатку і виявити основні випадки використання. Для прикладу, коли Користувач натискає на назву об'єкта зі списку, через деякий час на екрані з'являється сторінка конкретного туру. На основі аналізу структурної моделі адміністративної панелі можна визначити, що додаток можна розділити на кілька структурних компонентів (шарів):

- User Interface (UI) [4]. Цей компонент відображає користувачеві інтерфейс, з яким він взаємодіє.
- Business Logic Layer (BLL) [5]. У цьому компоненті проводяться всі необхідні операції та маніпуляції з даними.
- Data Access Layer (DAL). Ця частина відповідає за отримання даних, з якими додаток потім працює.

Згідно принципу відокремлення моделі від подання (Model-View Separation) за допомогою компонентів BLL та DAL ми створюємо абстракцію, яка відокремлює процес отримання даних від логіки обробки дій користувача. Це забезпечує, що дані завжди залишаються відокремленими від користувача і ніколи не змішуються з діями користувача.

Розподіл програми на рівні BLL та DAL є ключовим аспектом у процесі розробки програмного забезпечення. Ця структурна відокремленість логіки грає важливу роль, оскільки допомагає нам краще розуміти розташування та функціональність кожної частини додатку і сприяє швидкій розробці. Зв'язки між рівнями є двонаправленими. Коли користувач ініціює якусь із визначених подій на рівні UI, вона переходить до BLL, обробляється та може ініціювати або наступну подію на рівні DAL, або отримати з DAL дані, які передаються в іншому напрямку. На рис. 2. наведено модель взаємодії рівнів.

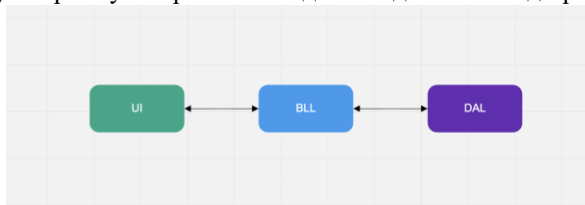


Рис. 2. Модель роботи додатку

Крім цього, варто створити моделі для кожного з цих рівнів. Модель для UI можна переглянути на рис. 1.

Розумно розпочати розробку, починаючи з рівня DAL, оскільки цей рівень відповідає за отримання даних для системи. Аналізуючи, які дані використовує адміністративна панель, можна виділити такі типи даних: тури, гідів, контакти, послуги, категорії місць, додаткові сторінки. На основі цих даних можна побудувати модель для рівня, який зображено на рис. 3.

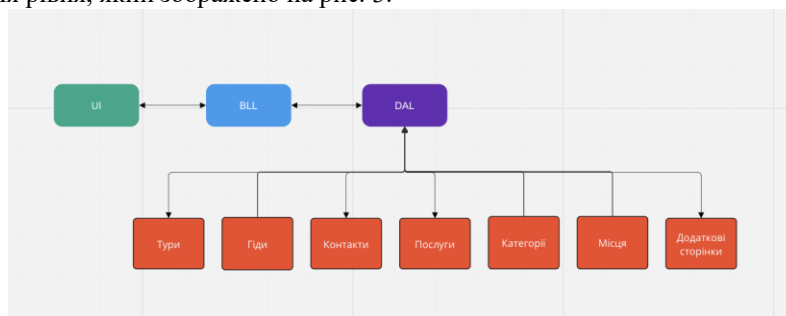


Рис. 3. Модель рівня DAL

Перейшовши до рівня BLL та проаналізувавши його дані, бачимо, що рівні DAL та BLL подібні один до одного, але різниця полягає в тому, що BLL також включає управління сеансами користувача. Наприклад, він зберігає інформацію про авторизацію користувача, тему та у цілому може зберігати обрані тимчасові параметри, пов'язані з користувачем, який взаємодіє з інтерфейсом у даний момент. З іншого боку, DAL відповідає за доступ до даних, включаючи їх збереження, отримання та оновлення в базі даних або інших джерелах інформації. Отже, їхня схожість полягає лише у типах даних. Модель BLL рівня зображена на рис. 4.

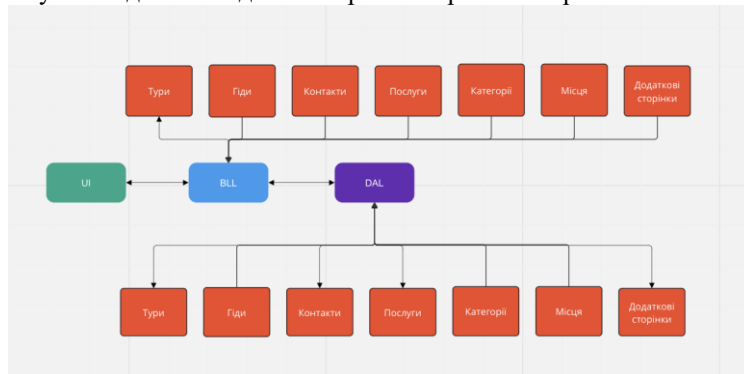


Рис. 4. Модель рівня BLL

У подальшому ці моделі можуть бути розширені для додавання нового функціоналу але основний кістяк системи в них уже закладено.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У даній статті досліджується процес проектування адміністративної панелі для туристичного додатку. Наголошується на важливості рівневої архітектури та створення моделей для кожного рівня. Щоб отримати ясне уявлення про структуру та взаємозв'язки рівнів, визначено ролі кожного з них і відображено це в моделях. Загальний аналіз моделей DAL і BLL показав, що обидва рівні мають схожість у типах даних, але різняться у функціоналі. DAL відповідає за доступ до даних, в той час як BLL включає бізнес-логіку.

Розглянуто використання різних технологій для розробки інтерфейсу, зокрема React дозволяє легко створювати інтерактивні та швидкодіючі інтерфейси, що робить його ідеальним вибором для адміністративних додатків. Для розробки додатку використане середовище розробки VS Code, яке надає потужний набір інструментів, включаючи підтримку React, розширення для JavaScript і TypeScript, інтегровану систему керування версіями та багато інших корисних функцій. Це IDE спрощує і прискорює розробку адміністративних панелей та забезпечує зручний робочий процес для розробників.

Отже, правильне проектування рівнів системи, їхніх моделей та розподіл функціоналу допомагають організувати процес розробки і створити потужні та ефективні інструменти для управління туристичним контентом.

На основі отриманих результатів у подальшому можна створити потужний та легко розширюваний інструмент для управління туристичним контентом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gackheimer C. Introduction to React. New York : Apress, 2015. 129 pp.
2. Banks A., Porcello E. Learning React. Functional Web Development with React and Redux. Sebastopol : O'Reilly Media, 2017. 348 pp.
3. Cherny B. Programming TypeScript. Making Your JavaScript Applications Scale. Sebastopol : O'Reilly Media, 2019. 322 pp.
4. Cohen E. The Benefits of Separating UI and Business Logic in Web Apps. Frontend Weekly, 2023. URL: <https://medium.com/frontend-weekly/can-your-code-power-both-web-app-and-cli-26b564726d4f> (дата звернення: 13.10. 2023).
5. Rubin D. The Three Layered Architecture. Medium, 2021. URL: <https://medium.com/@deanrubin/the-three-layered-architecture-fe30cb0e4a6> (дата звернення: 13.10. 2023).

УДК 372.853

Уляна КАНЧУК

STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Трифонова О. М.

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в освітньому процесі дослідницького STEM-проекту «Принцип роботи сонячної панелі». Зокрема, окреслені етапи виконання



проєкту та, безпосередньо, методика реалізації. У дослідженні проведено педагогічний експеримент, здійснено аналіз його результатів та ефективність впровадження в освітній процес STEM-технологій.

Ключові слова: освітній процес, методика навчання фізики, сонячна батарея, альтернативні джерела енергії, дослідницька компетентність, STEM-технології.

Постановка проблеми. Техногенно-інформаційне суспільство XXI ст. визначає нові виклики до системи освіти. Нині в складних умовах воєнного стану особливої уваги набуває процес формування творчої патріотичної особистості. Стратегія Нової української школи ґрунтується на 11 освітніх галузях, де цільовими орієнтирами є STEM-технології. Тоді формальна освіта школярів поряд із STEM-освітою виходить за межі змісту загальної середньої освіти і логічно потребує інтеграції з неформальною освітою: дослідниками, спеціалістами виробничої сфери та ін. [6]. На рівні 9 кл. при навчанні електрики важливу роль можуть відіграти технології проєктної діяльності. В умовах, коли значної актуалізації набуває забезпечення споживачів держави електричною енергією, ми пропонуємо мотивувати увагу учнів на процес формування в них дослідницької компетентності на прикладі виконання проєкту створення власної сонячної панелі, як альтернативного джерела енергії [4], якою можна жити деякі малопотужні споживачі.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід спрямований на мотиваційну сферу освіти. Мотивація учнів значно зростає за їхньої проєктної діяльності. Особливе місце тут займає технічне моделювання, практична енергетика, автоматика. На нашу думку, інноваційне (таке, що передбачає появу чогось нового) освітнє середовище можна створити через упровадження освітнього проєкту засобами цифровізації й STEM-освіти. Таке бачення проблеми відповідає вимогам Концепції Нової української школи. Дослідники С.П. Мовчан, О.К. Чаплигін розглянули філософію техніки. Ю.М. Багно вивчала технологічні аспекти розвитку особистості. У дослідженні О.М. Трифонової [10] здійснено аналіз STEM-освіти та засад цифровізації, окреслено загальнотеоретичні аспекти формування компетентності. Проблемою реалізації компетентнісного підходу в навчанні фізики займалися П.С. Атаманчук, Т.М. Засекаїна, Б.Г. Кремінський, А.М. Кух, М.Т. Мартинюк, О.С. Мартинюк, М.І. Садовий, О.М. Трифонова та ін.

Окрему увагу дослідницькій компетентності приділяли М.С. Головань, О.В. Мерзликін, В.В. Яценко [3; 5] та ін. Аналіз праць учених показав їхні вагомі результати у формуванні дослідницької компетентності, але нові виклики сучасності вимагають перегляду та модернізації методики її формування за практичного застосування методу проєктів у STEM освітньому середовищі.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності формування STEM-середовища та застосування STEM-проєктів як засобів розвитку дослідницької компетентності на прикладі експериментального проєкту «Створення сонячної панелі як альтернативного джерела енергії» [4; 7].

Виклад основного матеріалу. Фізичний експеримент є системою відтворення фізичних явищ у лабораторних умовах із наступним аналізом і узагальненням одержаних результатів. У методиці навчання фізики його засобами займалися О.І. Бугайов, І.С. Войтович, С.У. Гончаренко, Є.В. Коршаком М.І. Садовий, В.П. Сергієнко, І.А. Сліпухіна, О.М. Трифонова [8; 10] та ін.

Кінець XX – початок XXI ст. окреслив перехід освіти на іншу парадигму – формування уміння навчатися впродовж усього життя. Відповідно зроблено акцент на особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи у навчанні. Це привело до розробки та впровадження в освітній процес інноваційних технологій, зокрема STEM-технологій, STEM-середовища, проєктної діяльності та ін. На основі окресленого ми розробили модель STEM освітнього середовища для забезпечення реалізації прикладного STEM проєкту (рис. 1).

У моделі (рис. 1) STEM освітнє середовище є центральним поняттям. STEM проєкт розглядається як творча дослідницько-пошукова діяльність учнів, яка ґрунтується на принципах науковості, креативності та розвитку, передбачає фізико-технологічну інтеграцію STEM-дисциплін та спрямована на формування предметної компетентності з математики, фізики, технології. Крім цього, STEM-компетентності, що формуються внаслідок виконання проєкту з виготовлення діючої сонячної панелі має рівні: науково-дослідницький, інженерного дизайну, проєктно-конструкторський, інформаційний, організаційний, технологічний та оцінювальний. Тут фокусується розвиток творчого начала спрямованого на розв'язання потреб повсякденного життя, розвиває наукове й інженерне мислення. Під творчістю розуміється забезпечення самостійної пошукової діяльності учнів спрямованої на створення нового результату навчання. При виконанні експериментального проєкту ми передбачали STEM формування наукової (потреба узнати світ), технічної (задоволення практичних завдань) й технологічної (сукупність методів виготовлення виробу) творчості [9]. Кінцевою метою є одержання нового знання.

Ми пропонуємо варіантно-альтернативний підбір дослідів, який ґрунтується на STEM технологічному підборі STEM-проєктів. При навчанні альтернативної енергетики в основній школі ми розглянули принципи роботи сонячної панелі [4], як практичне вивчення фізики на полі моделі формування дослідницької компетентності учнів (рис. 2). Головне – якість розвитку творчості: наукової, технічної та технологічної. Не залишається поза уваги процес інженерного дизайну – дотримання визначеного набору правил діяльності



інженера, що спрямовані на досягнення поставленої мети. Структурно-логічна схема (рис. 2) є моделлю ключових аспектів STEM-підходу в навчанні, яка містить елементи зовнішніх впливів на розвиток дослідницького мислення і творчість учня, вказує на формування Soft skills, визначених Framework P21.

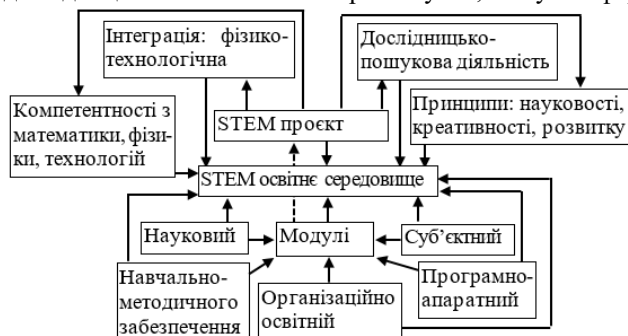


Рис. 1. Модель STEM освітнього середовища

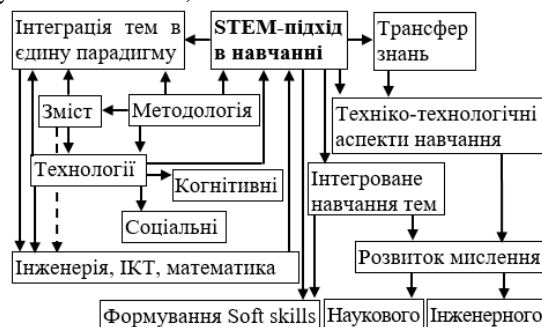


Рис. 2. Модель ключових аспектів STEM-підходу в навчанні

На основі означених моделей (рис. 1, рис. 2) ми здійснили практичну їх реалізацію на прикладі створення та виконання експериментального проєкту побудови сонячної батареї. Були обрати селенові, германієві, кремнієві прилади.

Ми окреслили етапи виконання проєкту: **мотиваційний** – як виклик енергетичними проблемами і відповідно необхідністю підвищення рівня пізнавального інтересу учнів; **підготовчий** – конкретизація теми експериментального проєкту; **планування** – формування завдань, вибір методу дослідження, передбачення результату; **організаційно-технологічний** – інформаційно-матеріальний пошук напівпровідникових приладів, провідників, клем та монтаж на диску, **експериментальна перевірка** виконавчих вузлів, аналіз та синтез результатів; **представлення результатів** – підготовка статті, виступ на конференції. Залучалися до оцінювання STEM проєкту учителі, фахівці, здійснено самооцінювання.

Використовуючи вказану властивість ми скористалися досвідом конструкторів одного з проєктів [11] побудували просту сонячну панель.

У ході **мотиваційного** підготовчого етапу здійснено вибір напрямку дослідження, конкретизацію теми експериментального проєкту та підбір конкретних приладів і матеріалів: CD-диск (1 шт.), мідна дротина (1,5 м), 3 стабілітрони (діоди Зенера) КС-168, 2 з'єднувальні провідники для мультиметра, яким вимірюємо напругу. Для складання установки використали гарячий клей та супер-клей, паяльник із витратними матеріалами для пайки. Передбачалося забезпечення вивчення фізичних властивостей напівпровідників та інших матеріалів, виконувалися математичні обрахунки опорів напівпровідникових приладів, обиралися робочі інтервали температур та ін. Акцентована увага на інженерну та технологічну складові будови та дії напівпровідникових приладів, межі вимірювань приладів тощо.

На етапі **планування** проєкту сформовано покрокове виготовлення моделі батареї, вибір методу дослідження, передбачення результату.

Організаційно-технологічний етап виготовлення сонячної батареї включає пошук кріплення напівпровідникових приладів і провідників на CD-диску, паяння та ін. На диск приклеюємо три окремо зігнуті П-подібні провідники (рис. 3).



Рис. 3. Сонячна напівпровідникова батарея

Відстань між сторонами зігнутого провідника складає 0,5 см. Повна довжина провідника складає 50 см. Далі почергово до початку та кінця кожної частини системи припаюємо стабілітрони КС-168. Один із П-подібної форми провідника розрізаємо для з'єднання з мультиметром чи приєднання споживача.

Після завершення технологічної збірки батареї переходимо до її дослідження. Спочатку це робимо у приміщенні, де є вікна зі сторони сонця. До виводів батареї приєднуємо мультиметр для вимірювання напруги, одержується напруга порядку 0,4 В. Поза приміщення під дією прямих сонячних променів батарея дає напругу до 1,5 В. Дані заносимо до таблиці 1. Проєкт можна виконати з іншими напівпровідниковими приладами і підложкою.



Таблиця 1

Результати випробування сонячної батареї

Умови освітленості	Значення напруги	Складові сонячної установки	Покази мультиметра
Кімнатне приміщення без додаткових ламп	0,25 В	Стабілітрони з диском	0,55 В
Кімнатне приміщення з лампами	0,38-0,4 В	Стабілітрони з мідним дротом	0,98-1 В
Вулиця, прямі сонячні промені	1,45-1,5 В	Повний варіант установки	1,45-1,5 В

Потім вивчалася роль елементів виконаної електронної схеми. З'ясуємо як працює установка без обмотки дроту (опорів), коли спаяно стабілітрони, які кріпляться клеєм до диска. В одному з дослідів на мультиметрі фіксується напруга рівна 0,55 В.

Наступним кроком є перевірка роботи установки без диска, але з обмоткою дроту (табл. 1). Знову спаюємо три частини дроту зі стабілітронами, робимо надріз на одній з верхніх частин обмотки й приєднуємо до мультиметра з'єднувальними провідниками. Мультиметр фіксує результат, який дорівнює 0,98-1 В.

Таким чином, спостерігається, що значення напруги окремо без диска і мідного дроту значно менша, ніж за початкового варіанту сонячної панелі. Розглянутий експериментальний проект створення та випробування сонячної батареї наочно поєднує всі складові STEM.

Розглянутий проект включає систему досліджень, дає можливість перевірити значимість кожного компонента конструкції. Стабілітрони перетворюють сонячну енергію на напругу, на мідних провідниках має місце спад напруги, і вона є істотно більша, а диск є звичайним рефлектором (відбивачем). Ці фактори доводять, що найбільша вихідна напруга зазначається лише при першому варіанті установки.

У випадку, коли замість диска взяти інші основи: лист заліза, лист паперу, деревину, цеглу, пластмасу, то напруга буде дещо меншою.

Запропонована нами методика виготовлення та випробування батареї отримали впровадження на уроках і в гуртковій роботі з учнями Нікопольська гімназія №3 Нікопольської міської ради та одержала схвальні відгуки вчителів-практиків.

Перевірка ефективності формування дослідницької компетентності при навчанні альтернативної енергетики здійснена з використанням технологій Є.П. Льїна, М.І. Лукянової, В.Л. Бузько [2]. Ми розробили анкети та провели анкетування учнів за п'ятьма блоками. Щоб уникнути випадковості вибору й отримати найбільш об'єктивні результати, учням пропонували вибирати два варіанта відповіді по кожному питанню анкети. Кожне питання анкети має вагу в 1 бал. Бали вибраних варіантів додавалися. В опитуванні брали участь 52 учнів.

Оцінки рівня мотивації в **першому блоці** виявлявся особистий сенс учня зануритися у STEM-середовище і виконувати STEM-проект. Це є вищою оцінкою рівня мотивації до виконання проекту: в контрольних (КК) класах проявилася у 4,25 % учнів; у експериментальних класах (ЕК) – 10,4 %.

У **другому блоці** досліджувався рівень логіко-конструктивного уміння визначати цілі у бажанні виконувати STEM-проект, уміння створювати алгоритм уміння, з'ясувався рівень мотивації досягти запланованих результатів. Цей показник є достатнім рівнем мотивації і виявлений у 18,75 % учнів КК та 26,6% – ЕК.

У **третьому блоці** оцінювався середній рівень мотивації, як здатність учні долати труднощі при виконанні проекту, реакцію на невдачі, примушувати себе повторювати неякісну роботу. Цей показник є характерним для 30,5% учнів КК та 40,45% – ЕК.

Знижений рівень мотивації визначається за **четвертим блоком**, що проявляється через неадекватну самооцінку учнів при виконанні проекту, низьку працездатність в 36,25% учнів КК та 18,35% – ЕК.

Низький рівень викликаний зневірюванням учнів в здатності виконати проект. Він характерний для 10,25% учнів КК і 4,2% – ЕК.

Визначальними для оцінки рівня мотивації є другий – достатній рівень мотивації та третій – середній рівень мотивації блоки. Для контрольних класів їх сума складає 49,25%, а для експериментальних класів 67,5%. З урахуванням першого блоку мотивації ці складові відповідно складають 53,5% та 77,9%.

Висновки. Таким чином, за першими трьома блоками мотивації виконання проекту значно вплинуло на розвиток мотивації учнів до навчання, а відповідно на формування дослідницької компетентності при навчанні STEM-проекту з вивчення будови дії кожного елемента сонячної батареї. На 24,4% покращилася мотивація учнів до формування дослідницьких навичок діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик Ж.І., Постова К.Г. Методика та організація навчально-дослідницької діяльності учнів з біології з огляду на STEM-підхід в освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 6. С. 22–25.



2. Бузько В.Л. Наступність у формуванні пізнавального інтересу до фізики учнів початкової та основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. КДПУ ім. В.Винниченка. Кіровоград, 2014. 358 с.
3. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Вип. VII. С. 55–62.
4. Канчук У.І., Садовий М.І., Трифонова О.М. Створення власної сонячної панелі як альтернативного джерела енергії. *Технологічна та професійна освіта*. 2021. Вип. 7. С. 57–62. 4
5. Мерзликін О.В. До визначення поняття «дослідницькі компетентності старшокласників з фізики». *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. С. 192–197. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/228639866.pdf>
6. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2019/2020 н.р.: лист ІМЗО № 22.1/10-2876 від 22.08.2019. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65463.
7. Садовий М.І., Канчук У.І., Трифонова О.М. Формування дослідницької компетентності учнів при навчанні альтернативної енергетики в курсі фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2022. № 82. С. 125–129. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.21>
8. Садовий М.І., Сергієнко В.П., Трифонова О.М., Сліпухіна І.А., Войтович І.С. Методика і техніка експерименту з оптики: посібн. Луцьк: Волиньполіграф, 2011. 292 с.
9. Тара А.М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності: посібн. К.: Пед. думка, 2014. 134 с.
10. Трифонова О.М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.
11. Invox lab. Сонячна панель з dvd дисків та стабілітронов. URL: https://www.youtube.com/watch?v=XUx9HPbS_Qg&ab_channel=Invoxlab (дата звернення: 05.04.2022).

УДК 004.942

Владислав КРОПИВКА**ПРОЄКТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА МОБІЛЬНОЇ ГРИ В ЖАНРІ ХОРРОР**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Пузікова А. В.

У статті представлено результати розробки гри в жанрі хоррор для мобільних пристроїв з операційною системою Android. Окреслені питання проєктування та розробки алгоритмів та механік гри, користувацького інтерфейсу, проєктування та створення ігрових локацій, а також розробки сценарію. Зазначено технології та інструменти, які були задіяні під час розробки гри.

Ключові слова: мобільна гра, хоррор, операційна система Android.

Постановка проблеми. У сучасному світі мобільні ігри завоювали популярність і визнання серед мільйонів гравців. Особливою привабливістю для багатьох геймерів є жанр хоррор, який відрізняється від інших жанрів більш напруженою атмосферою та здатністю створювати незабутні враження. Саме ці особливості мають значний вплив на геймплей та емоційний досвід гравців. Урахування цих факторів при розробці допомагає розробникам створити захоплюючу гру, яка викликає гострі емоції у гравців, і врешті стає конкурентоспроможною.

Аналіз досліджень і публікацій. Напрямок розробки мобільних ігор не викликає великого інтересу у науковців, натомість дуже популярний серед розробників-початківців, що і відображено у достатньо великій кількості дипломних проєктів, доступних на інформаційному ресурсі Google Scholar. Більшість ігрових додатків створюються під операційну систему (ОС) Windows, частина робіт присвячена розробці 2D мобільних додатків (наприклад, [1]), деякі – створені з метою ознайомлення з процесом розробки 3D гри на ОС Android (наприклад, [2]). Більшість робіт містить опис результатів досліджень, виконаних у середовищі Unity.

Метою статті є стислий виклад результатів проєктування та розробки гри в жанрі хоррор для мобільних пристроїв з операційною системою Android.

Виклад основних результатів дослідження. Розробка виконувалася з використанням програмного застосунку Unity, який надає можливість для створення гарної оптимізованої графіки. Під час роботи над проєктом було виконано планування основних елементів гри. Планування дозволяє чітко визначити мету та завдання, розподілити ресурси та визначити стратегію дій і, як наслідок, – покращує продуктивність, забезпечує якість та сприяє досягненню поставленої мети [3].

Проєктування блок-схем алгоритмів та механік дозволяє на ранніх етапах розробки визначити послідовність подій та взаємодію об'єктів у грі. Основною метою цього кроку є забезпечення логічності, ефективності та співпраці всіх компонентів гри.

На рисунку 1 наведена блок-схема керування ігровим персонажем, яка визначає поведінку персонажа у відповідь на дії гравця. У цій блок-схемі описується переміщення, керування поглядом, присідання,



взаємодія з предметами та об'єктами, використання предметів, а також враховуються умови, за яких персонаж буде виконувати перелічені дії.

Під час проектування користувацького інтерфейсу гри особлива увага була приділена забезпеченню комфортного та інтуїтивно зрозумілого розміщення елементів для взаємодії гравця з програмним продуктом. Ігрове меню та панель керування ігровим персонажем було спроектовано для забезпечення зручності використання в будь-яких ситуаціях гри та для максимальної точності керування рухом ігрового персонажа. Розміщення важливих елементів, таких як: джойстик керування, панель керування камерою виду, панель інвентаря та кнопки додаткових можливостей, було виконано, як показано на рисунку 2, з урахуванням зручності їх використання для гравця.

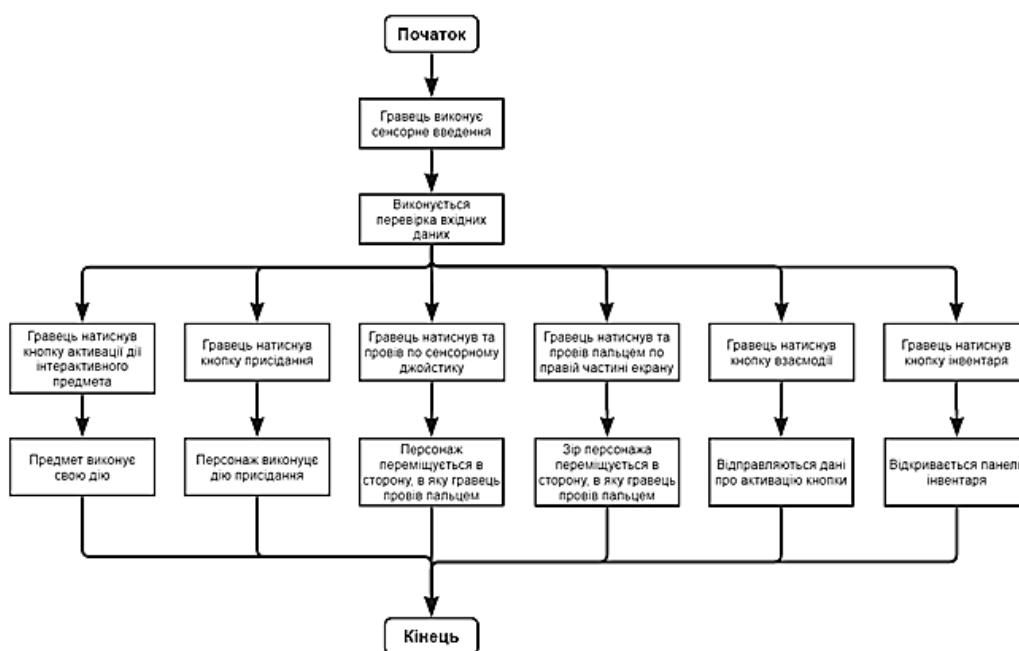


Рис. 1 – Блок-схема алгоритму керування ігровим персонажем

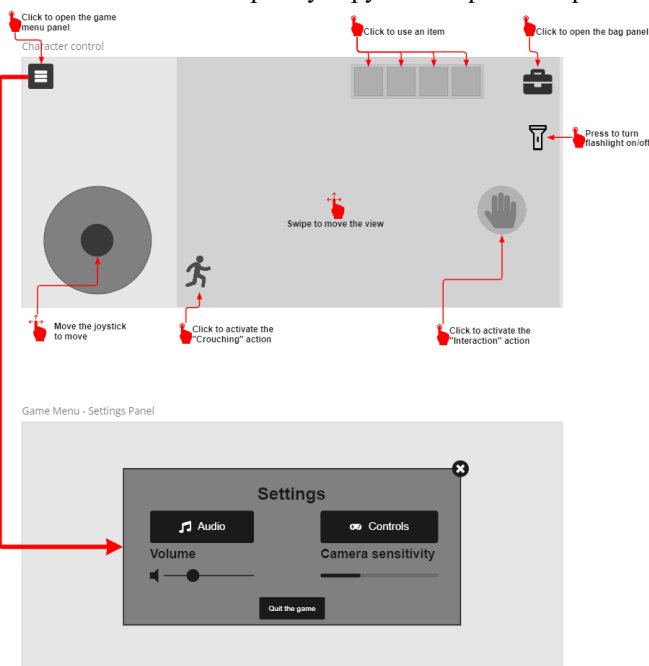


Рис. 2 – Схема проектування інтерфейсу керування та панелі налаштувань ігрового меню.

Процес проектування ігрового світу було виконано в два етапи:

1. загальний опис будинку, в якому відбуваються дії гри;
2. проектування структури двоповерхового будинку з підвальним приміщенням (рис. 3).



Відповідно до спроектованих планів ігрового світу було виконано його розробку в середовищі розробки Unity. Для побудови було використано модульну систему (рис. 4), яка дозволяє в будь-який момент змінювати структуру локацій [4].

Сюжет та сценарій – це і способи розповіді історії, і засоби залучити гравця до гри. Сюжет створює загальну концепцію гри, що визначає її жанр, світ, персонажів та конфлікти. Сценарій розкриває деталі гри, що показують, як гравець взаємодіє з грою, які вибори він має, які наслідки його дій та як вони впливають на сюжет. Оскільки сюжет та сценарій гри повинні бути цікавими, логічними та узгодженими між собою, було обрано стиль планування послідовності сценарію за допомогою побудови послідовної схеми ігрових подій та дій самого гравця. На рисунку 5 представлено схему послідовності ігрових подій на початку гри та перехід до другого пункту сценарію.



Рис. 3 – Схема проектування структури ігрових локацій.

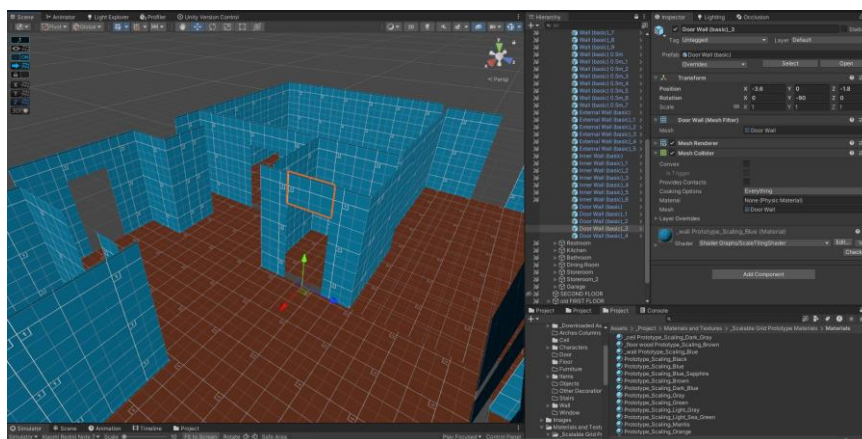


Рис. 4 – Побудова локації першого поверху за допомогою модулів.

Одним із найважливіших етапів розробки мобільного додатку є розробка користувацького інтерфейсу (англ. User interface, UI). Оскільки вся взаємодія користувача з програмним продуктом виконується через сенсорне уведення з екрану, при розробці UI пріоритетом було забезпечити зручність, доступність та оптимізованість для отримання позитивних емоцій від гри [5]. Розробка користувацького інтерфейсу для мобільних телефонів має свої особливості, які виникають з унікальних характеристик цих пристроїв. Мобільні телефони мають обмежений екран, що вимагає розробки інтерфейсу, який ефективно використовує обмежений простір і забезпечує зручну навігацію. Крім того, мобільні телефони мають різні розміри екранів, що вимагає адаптації UI до різних пристроїв і роздільних здатностей. Також потрібно враховувати можливості сенсорного керування та інші особливості, які притаманні мобільним платформам.

При розробці головного меню необхідно було забезпечити привабливий та інтуїтивно зрозумілий дизайн, який відображає стиль гри та залучає гравця до подальшої взаємодії. Меню повинно бути легким у використанні та навігації, зручним для вибору опцій та налаштувань. Таким чином, головне меню складається з таких компонентів: Start (почати гру); Continue (продовжити гру); Settings (налаштування); Ads (відключення реклами); Collections (перегляд знайдених предметів); Exit (вихід) (рис. 6).

Переміщення персонажа є однією з основних функцій у більшості ігрових проєктів. Гравець повинен мати можливість керувати рухом персонажа у грі. Для досягнення цієї функціональності було створено відповідні скрипти.

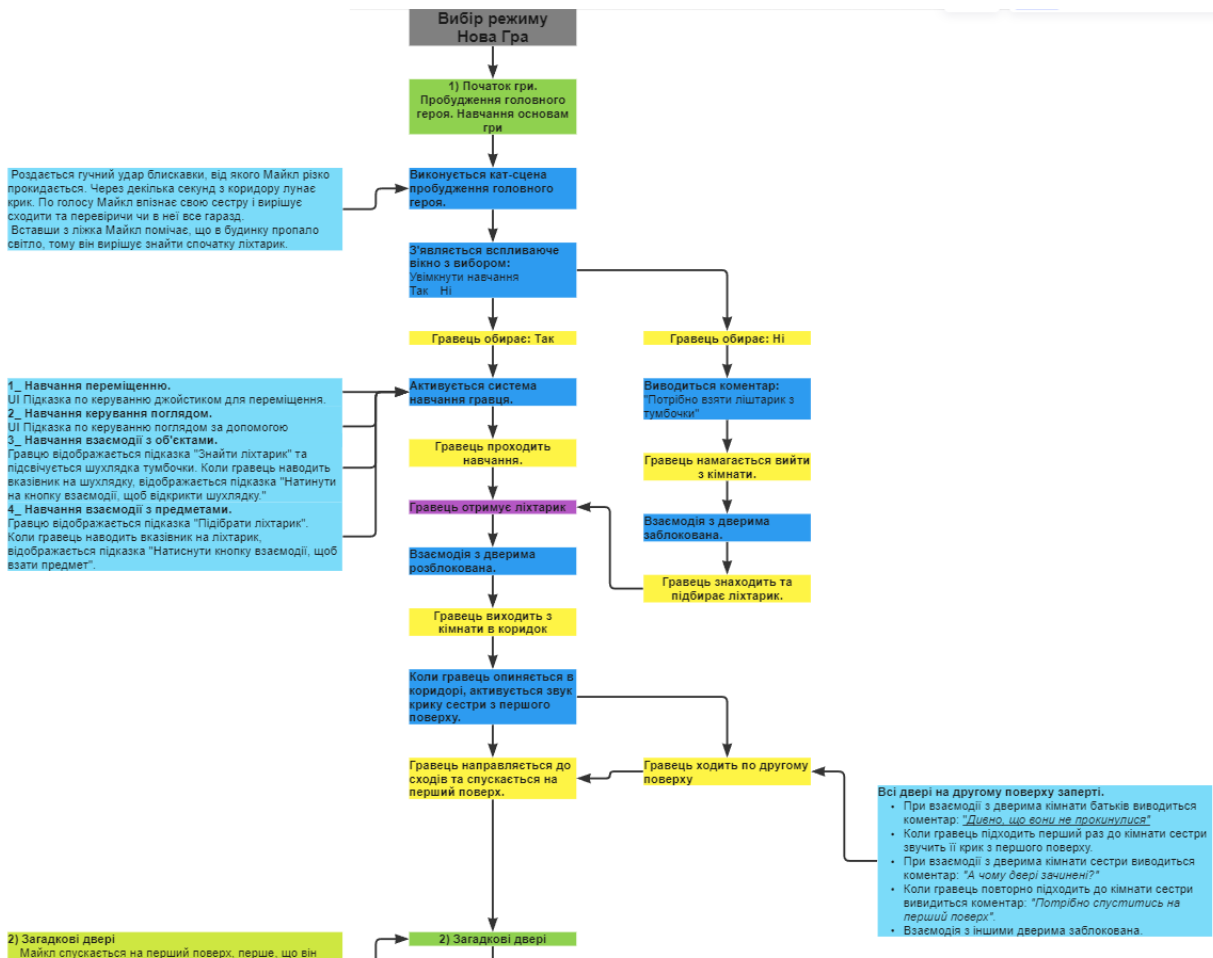


Рис. 5. Схема послідовності подій сценарію.

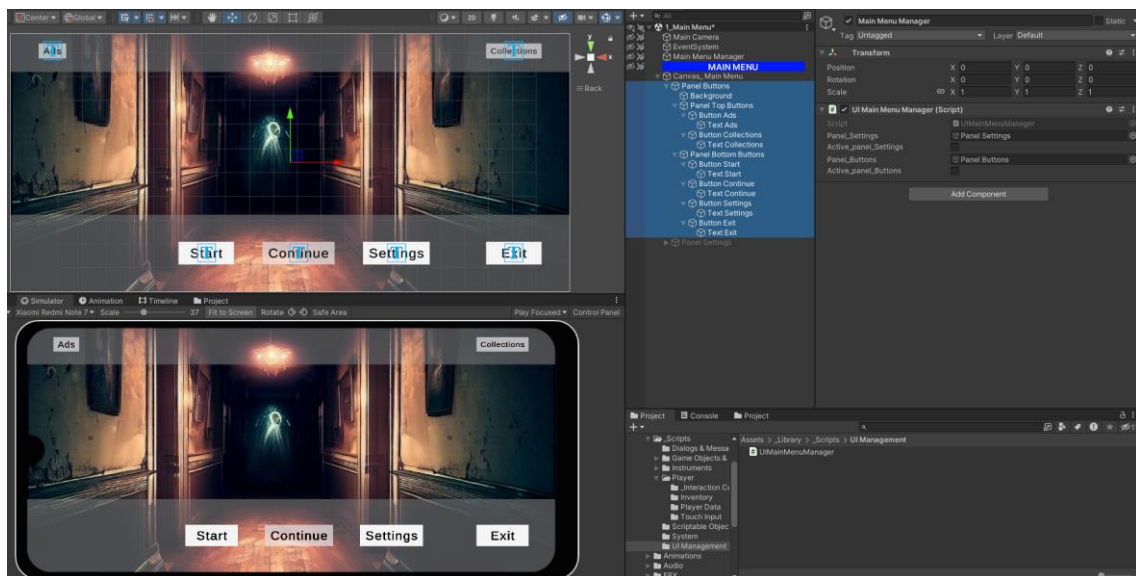


Рис. 6. Структура та зовнішній вигляд головного меню.

Скрипт `PlayerCamera` відповідає за керування камерою головного героя. Він містить посилання на компонент камери та скрипт `PlayerInputManager`, який відповідає за керування введенням користувача. Скрипт має такі параметри як: чутливість камери, обмеження нахилу по вісі X та позиції камери в різних станах персонажа. Цей скрипт має метод `UpdateCameraLook` який отримує введення від користувача зі скрипта `PlayerInputManager`. Чутливість камери масштабується за допомогою параметра `cameraSensitivity` та

обмежується значенням `_angleXRotation`. За допомогою цих значень скрипт обчислює новий нахил камери по вісях X та Y .

Скрипт `PlayerMove` відповідає за переміщення ігрового персонажа. Для руху було використано компонент `CharacterController` і скрипт `PlayerInputManager`, через який передаються дані про введення користувачем. Скрипт також має параметри, що визначають різні можливості персонажа, швидкість руху, згладжування руху, параметри присідання, гравітацію та перевірку знаходження персонажа на землі.

Однією з основних механік ігрового персонажа є система взаємодії з інтерактивними об'єктами. Для цього були розроблені два класи: `Interaction` і `Interactable`. Клас `Interaction` відповідає за виявлення та обробку взаємодії гравця з інтерактивними об'єктами. Клас `Interactable` відповідає за представлення інтерактивних об'єктів у грі. На рисунку 7 продемонстровано роботу системи такої взаємодії.

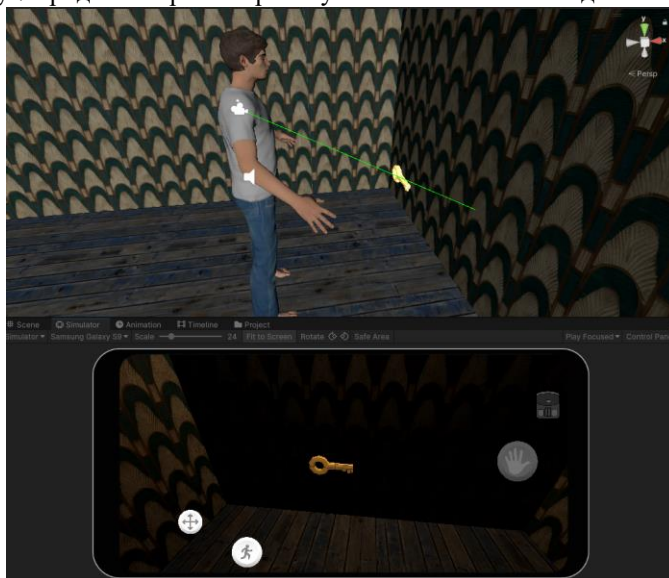


Рис. 7. Демонстрація роботи скриптів системи взаємодії.

Для досягнення поставлених задач використовувались такі програмні засоби: `Unity Editor` – для розробки самої гри; `Microsoft Visual Studio` – для написання програмної логіки; `Blender 3D` – для створення 3D моделей та їх анімації [6]; `Adobe Illustrator` – для створення елементів UI та проєктів ігрових локацій; `Adobe Photoshop` – для малювання текстур та редагування рисунків. Також для проєктування та контролю процесу розробки було використано програми `Todoist` та `Miro`.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розроблений програмний продукт є не лише 3D грою в жанрі хоррор, але й корисним інструментом для розвитку логічного мислення та тренування реакційних навичок гравця. Результати дослідження можна використовувати в навчальному процесі при вивченні курсу "Програмування мобільних додатків". Розроблена гра має потенціал для подальшого розширення та вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Климова А. М. Розробка цифрового 2D додатку для Android у середовищі Unity. URL: <http://surl.li/mkldm> (дата звернення: 20.10.2023).
2. Проєктування та розробка мобільної гри «Nibiru». URL: <http://surl.li/mkldt> (дата звернення: 20.10.2023).
3. Mobile Game Design: A Complete Guide on Designing Awesome Mobile Game. URL: <https://www.expertappdevs.com/blog/mobile-game-design> (дата звернення: 20.10.2023).
4. 3D modelling and visualization on the Unity game engine / Ismail Buyuksalih and other. Safranbolu, 2017. 166 с.
5. A Full Guide To Mobile Game Design: Theory and Best Practices. URL: <https://www.innovecsgames.com/blog/mobile-game-design/> (дата звернення: 20.10.2023).
6. Brito A. Blender 3D: підручник. Carolina Kuwabata: Novatec Editora Ltda, 2011. URL: <https://s3.novatec.com.br/capitulos/capitulo-9788575222805.pdf>.



УДК 004.9

Сергій МЕЛЬНИКОВ**РОЗРОБКА МОДУЛЯ СЕРВІСУ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ УНІВЕРСИТЕТУ**

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – кандидат фізико-математичних наук, доцент Пузікова А. В.

У сучасних умовах ефективно управління університетом неможливе без добре організованого документообігу. Цифровізація документообігу є викликом сьогодення, сприяє підвищенню ефективності діяльності та конкурентоспроможності установи.

У статті представлено результати розробки першого модуля сервісу електронного документообігу університету, який дозволяє покращити ефективність та швидкість обміну документами в університетській спільноті, а також організувати безпеку даних та знизити витрати на паперову документацію.

Ключові слова: університет, сервіс електронного документообігу, користувачі, запити, розробка, тестування.

Постановка проблеми. У зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій, електронний документообіг є невід'ємною складовою багатьох сфер діяльності, зокрема університетської. Сервіс електронного документообігу для університету має велику практичну значимість, оскільки такий сервіс дозволить:

- покращити ефективність та швидкість обміну документами в університетській спільноті;
- забезпечити доступ до документів з будь-якого місця та в будь-який час, працювати з ними в режимі онлайн;
- підвищити ефективність та точність обчислень і вибірки даних;
- підтримувати безпеку даних, у тому числі за рахунок використання електронних цифрових підписів, які підтверджують авторство (достовірність) та забезпечують недоступність даних для несанкціонованого користувача;
- знизити витрати на паперову документацію тощо.

Таким чином, розробка сервісу електронного документообігу має на меті спростити процеси організації навчання, сприяти підвищенню ефективності роботи викладачів, адміністрації та студентів, забезпечити оперативну взаємодію між всіма учасниками університетського співтовариства.

Аналіз досліджень і публікацій. Цифровізація – це процес, який передбачає перехід на цифрові пристрої та методи обміну інформацією. У контексті управління підприємством, цифровізація документообігу може значно підвищити ефективність роботи.

В Україні діє нормативно-правова база, яка регулює впровадження електронного документообігу. Ця база передбачає регулювання інформаційної діяльності, підходів до електронного урядування, захисту інформації тощо. Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг» встановлює основні організаційно-правові засади електронного документообігу та використання електронних документів [1].

Цифровізація документообігу у вищих навчальних закладах є актуальним питанням сьогодення в Україні, якому присвячена достатня кількість науково-дослідних робіт. Так, у роботі Лучинського Я. І. і Петришина М. Л. обговорюється план розробки системи електронного документообігу з ціллю не тільки оптимізувати роботу з документацією у вищих навчальних закладах, а й для зберігання документів в електронному вигляді [2]. У роботі Гордійчук Г., Булатецької Л. і Булатецького В. досліджено основні вимоги та необхідну функціональність для вебсервісу електронного документообігу факультету закладу вищої освіти, запропоновано концепцію та методи розробки програмного забезпечення, досліджено принципи побудови SSA (Server Side Application) та API (Application Programming Interface), розглянуто принципи розробки бази даних та структурування даних для забезпечення швидкого доступу до інформації, а також можливості інтеграції ботів месенджера Telegram для забезпечення швидкого доступу до документів, запропоновано організацію ролей і дозволів для створення, перегляду, редагування, видалення або завантаження електронного документа, обрано базову бізнес-схему користувача [3].

Метою статті є стислий опис результатів розробки першого модуля сервісу електронного документообігу Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Виклад основних результатів дослідження. Відповідно до проектної документації основними вимогами до модуля сервісу електронного документообігу є:

- створення, редагування та зберігання документів;
- проведення реєстрації документів;



- відправка та отримання документів;
- контроль виконання документів;
- пошук документів.

На етапі добору інструментів групою розробників було обрано такі:

– серверна платформа Node.JS – вільне та відкрите асинхронне орієнтоване на події середовище виконання JavaScript. Це дозволяє ефективно обробляти багатопотокові операції та запити [4];

– фреймворк Nest.JS, що базується на платформі Node.js і надає розширені можливості для побудови масштабованих та ефективних веб-додатків і API. Nest.js використовує модульну систему, яка дозволяє легко організувати функціональні блоки додатку і використовувати їх повторно [5];

– фреймворк Admin.js для забезпечення зручного користувацького інтерфейсу, що є однією з важливих вимог до веб-сервісу. Admin.js підтримує інтеграцію з наведеними вище технологіями Node.js та Nest.js для створення веб-сервісу, забезпечує гнучкість та розширюваність [6], надає розробнику потужні можливості для налаштування та управління даними та функціоналом веб-додатків з адміністративного інтерфейсу і водночас має інтуїтивно зрозумілий програмний код, що є зручним при створенні нових елементів сервісу;

– бібліотека TypeORM для збереження власне даних. Ця бібліотека дозволяє легко і зручно працювати з реляційними базами даних за допомогою об'єктно-орієнтованого підходу [7].

Відповідно до організаційної структури Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка [8] на першому етапі розробки модуля сервісу електронного документообігу університету було створено основні структури університету, а саме: департаменти, студенти, працівники, групи, навчальні плани, тощо.

Кожна з цих структур має власні характеристики і взаємозв'язки з іншими структурами. Наприклад, у наведеному нижче коді реалізується обмеження «Кожен працівник працює на деякому факультеті і деякій кафедрі».

```
@Entity('employee')
export default class Employee extends BaseEntity {
  @PrimaryGeneratedColumn()
  readonly id: number;
  @Column({ type: 'varchar' })
  personalId!: string;
  @Column({ type: 'varchar' })
  position!: string;
  @Column({ type: 'varchar' })
  rollNumber!: string;
  @Column({ type: 'int' })
  individualIdentificationNumber!: number;
  @ManyToOne(() => DepartmentEntity, (department) => department.employees)
  faculty!: DepartmentEntity;
  @ManyToOne(() => DepartmentEntity, (department) => department.employees)
  cathedra!: DepartmentEntity;
}
```

На наступному етапі для організації роботи з документами та функціями сервісу виконувалась розробка користувацького інтерфейсу з використанням фреймворку Admin.JS. Наприклад, у наведеному нижче фрагменті коду Admin.JS використовує дані з внутрішньої частини сервісу Nest.JS, обробляє їх та передає у форму для заповнення даних про працівника (рис. 1).

```
export default () => ({
  resource: EmployeeEntity,
  options: {
    navigation: { icon: 'User' },
    properties: {
      [EmployeeConstants.FIELDS.FACULTY]: {
        reference: ResourcesConstants.IDS.DEPARTMENT,
      },
      [EmployeeConstants.FIELDS.CATHEDRA]: {
        reference: ResourcesConstants.IDS.DEPARTMENT,
      },
      [EmployeeConstants.FIELDS.FULL_NAME]: {
        isTitle: true,
      },
    },
  },
});
```



```

    },
    [EmployeeConstants.FIELDS.WORK_STATUS]: {
      availableValues: workStatus,
    },
  },
  listProperties: EmployeeConstants.LIST_PROPERTIES,
}, } as ResourceWithOptions);

```

Версія додатку: 0.0.1 vlad@cuspu.edu.ua

Панель приладів / Працівники / Створити новий Імпортувати Експортувати

Створити новий

ПІБ
Пантюхов Віктор Володимирович

ІД працівника
15

Посада
Старший викладач

Табельний номер
18

Індивідуальний ідентифікаційний номер
1246993119

Факультет/Відділення/Інститут
Факультет математики, природничих наук та технологій

Кафедра/Науковий підрозділ тощо
Кафедра математики, статистики та інформаційних технологій

Рис. 1. Інтерфейс форми для створення працівників.

Подальша робота полягала в розробці додаткового функціоналу. Так, функція імпортування даних з файлу є корисною для швидкого додавання великої кількості даних в систему. Ці дані можна отримати з єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), зокрема: інформацію про студентів, працівників, освітні програми. Для роботи з імпортом було створено функцію, яка приймає файл у форматі CSV, «розбирає» його на частини за допомогою бібліотеки csv-parser та додає дані до бази даних. Відповідно для роботи з цією функцією з використанням бібліотеки react-dropzone було розроблено інтерфейс користувача – форму для вибору файлу та відображення прогресу імпортування даних (рис. 2).

Smart University Версія додатку: 0.0.1 vlad@cuspu.edu.ua

Панель приладів / Студенти / Імпортувати Імпортувати

Імпортувати

Pick or Drop File here to upload it.

Завантажити

Імпортовано успішно

Панель приладів / Студенти / Імпортувати Імпортувати

Імпортувати

Бакалавр Денна Бюджет 30.06.2021 року.csv

Завантажити

Рис. 2. Форма для вибору файлу з даними імпорту.



На останньому етапі розробки модуля сервісу електронного документообігу з метою перевірки коректної функціональності розробленого сервісу та виявлення можливих помилок або проблем було проведено його тестування.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В результаті дослідження було створено перший модуль сервісу електронного документообігу університету, включаючи бекенд-модулі основного функціоналу та фронтенд-модулі, які надають зручний та ефективний інтерфейс для користувачів, а також реалізовано функцію для імпорту великих обсягів даних з файлів ЄДЕБО. Розроблений модуль сервісу електронного документообігу має потенціал для розширення та додавання нової функціональності у відповідності до вимог користувачів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Про електронні документи та електронний документообіг: Закон України від 22.05.2003 № 851-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-15?%20lang#Text> (дата звернення 22.10.2023).
2. Лучинський Я. І., Петришин М. Л. Розробка системи електронного документообігу для вищих навчальних закладів // Комп'ютерні науки, інформаційні технології та системи управління: матеріали міжнародної науково-технічної конференції молодих вчених, аспірантів та здобувачів вищої освіти (м. Івано-Франківськ 19–20 грудня 2022 р.) Івано-Франківськ, 2022. С. 38–40.
3. Гордійчук, Г., Булатецька, Л. Булатецький, В. Проєктування веб-орієнтованої системи документообігу факультету закладу вищої освіти. Прикладні проблеми комп'ютерних наук, безпеки та математики. Трав. 2023 (№ 1), С. 10–19.
4. Node.js: сайт. URL: <https://nodejs.org/uk> (дата звернення 22.10.2023).
5. NestJS: сайт. URL: <https://docs.nestjs.com> (дата звернення 22.10.2023).
6. AdminJS: сайт. URL: <https://adminjs.co/> (дата звернення 22.10.2023).
7. TypeORM – Amazing ORM for TypeScript and JavaScript: TypeORM. URL: <https://typeorm.io> (дата звернення 22.10.2023).
8. Організаційна структура ЦДУ ім. В. Винниченка. URL: https://cusu.edu.ua/images/stories/ou_CUSU.jpg (дата звернення: 22.10.2023).

УДК 681.5

Андрій МОСКАЛЕНКО

РОЗРОБКА ВЕБ-САЙТУ ДЛЯ ІНТЕРНЕТ-МАГАЗИНУ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету математики, природничих наук та технологій)
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Баранюк О. Ф.*

При розробці сайту інтернет-магазину виникає необхідність оптимізації інфраструктури та користувацького інтерфейсу з метою задоволення потреб користувачів. У статті розглянуто процес розробки веб-сайту для інтернет-магазину, зокрема сформовано вимоги до функціональності та користувацького інтерфейсу сайту, обрано інструменти розробки та використано сучасні технології на зразок React, Redux та Next.js. з метою підтримки компонентної архітектури, полегшення розробки та адміністрування сайту. Придільено увагу зручності використання сайту та захисту даних користувача, наголошено на важливості створення ефективної адміністративної панелі для забезпечення успішної роботи інтернет-магазину в сфері електронної торгівлі.

Ключові слова: інтернет-магазин, веб-сайт, фронтенд розробка, компонентна архітектура, користувацький інтерфейс.

Постановка проблеми. Розробка веб-сайту для інтернет-магазину є завданням, яке вимагає ретельного аналізу та вирішення численних технічних і функціональних аспектів. Використання сучасних технологій, таких як HTML, CSS, JavaScript, React, TypeScript, Redux, Next.js та Firebase, може спростити процес розробки і поліпшити користувацький досвід, проте виникають певні проблеми, які потребують вирішення.

Однією з цих проблем є розробка ефективної та зручної системи навігації для користувачів інтернет-магазину. Важливо створити інтуїтивний і привабливий інтерфейс, який дозволить користувачам легко переглядати товари, шукати їх та додавати до кошика. Слід забезпечити оптимальну навігацію та швидкий доступ до інформації для покупців.

Другою важливою проблемою є організація безпеки та захисту даних користувачів, особливо при здійсненні платежів онлайн. Як гарантувати конфіденційність та цілісність інформації, що обмінюється між користувачами та магазином, і як уникнути можливих загроз безпеці – це питання, на які потрібно знайти відповіді.

Третьою проблемою є оптимізація продуктивності та швидкодії веб-сайту. З підвищенням вимог до завантаження сторінок та роботи інтернет-магазину на різних пристроях, важливо розробити сайт так, щоб він працював ефективно та надавав швидкий відгук навіть за обтяжливих умов.

Отже, розробка веб-сайту для інтернет-магазину за допомогою зазначених технологій передбачає вирішення цих та інших технічних викликів для забезпечення успішного функціонування та задоволення потреб користувачів.



Аналіз досліджень і публікацій. Спеціалісти, веб-розробники та науковці активно досліджують і вдосконалюють підходи та технології для створення інтернет-магазинів, які б допомагали підприємствам та підприємцям ефективно впроваджувати свої товари та послуги в онлайн-середовище [6].

В роботі [1] зазначається, що зростання популярності React, фреймворка, відомого своєю швидкодією та здатністю побудови інтерактивних інтерфейсів, робить його ключовим інструментом у створенні інтернет-магазинів. При цьому TypeScript [3] використовується для створення безпечного та підтримуваного коду, а Redux допомагає у керуванні станом додатку великих масштабів. Використання серверного рендерінгу за допомогою Next.js покращує продуктивність та оптимізацію для пошукових систем. Firebase стає популярним рішенням для зберігання даних та аутентифікації користувачів [3]. Проблеми безпеки та конфіденційності даних користувачів залишаються актуальними, особливо в контексті онлайн-платежів. Адаптація до мобільних пристроїв та відповідність стандартам також є важливими завданнями [4].

Аналітика та персоналізація за допомогою машинного навчання розглядаються як шляхи покращення користувацького досвіду. Загалом, розробка інтернет-магазину застосовуючи вказані технології вимагає комплексного підходу для вирішення численних проблем та задач, таких як навігація, безпека, продуктивність та адаптація до змінного ландшафту мобільних пристроїв. Розвиток і дослідження в цьому напрямку тривають, надаючи нові можливості для покращення інтернет-магазинів та задоволення потреб користувачів.

Мета статті. Метою статті є дослідження процесу створення інтернет-магазину, обґрунтування його архітектури, аналіз та вибір засобів та технологій для розробки. Стаття спрямована на визначення ефективних рішень по створенню користувацьких інтерфейсів для інтернет-магазину. Основна увага приділяється технологіям, які дозволять покращити ефективність та продуктивність розробки, забезпечити швидкий та ресурсозберігаючий веб-сайт.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Створення веб-сайту для інтернет-магазину є ключовим етапом в будь-якому сучасному бізнесі. Інтернет-магазини надають покупцям можливість зручно та ефективно переглядати та купувати товари онлайн. У цій публікації розглянемо основні складові розробки веб-сайту для інтернет-магазину та технології, які використовуються для досягнення успіху в цій сфері.

Функціональність та дизайн інтернет-магазину грають важливу роль у залученні та утриманні користувачів. Основні функції інтернет-магазину включають в себе керування каталогом товарів, забезпечення зручного перегляду товарів, вибір товарів, обробку та оплату замовлень. Користувачі повинні мати можливість швидко і зручно знаходити товари, додавати їх у кошик, здійснювати оплату через різні платіжні системи та відстежувати стан замовлення. Адміністратори, у свою чергу, повинні мати доступ до панелі управління для додавання та редагування товарів, відстеження замовлень та аналізу даних про продажі.

Сучасний дизайн сайту інтернет-магазину повинен бути привабливим та зручним для навігації та користування. Він повинен підтримувати відображення товарів у вигляді списку або таблиць, карток з описами товарів, а також забезпечувати можливість пошуку та фільтрації товарів.

Завданням сайту інтернет-магазину є надання безперервного доступу до каталогу товарів для користувачів, можливості виконувати замовлення та оплату онлайн. Адміністратори повинні мати можливість ефективного керування контентом, додавати нові товари, відслідковувати стан замовлень і аналізувати дані про продажі.

Для розробки веб-сайтів, у тому числі для інтернет-магазинів, на сучасному етапі використовуються такі технології та інструменти як HTML, CSS, JavaScript, React, TypeScript, Redux, Next.js та Firebase. HTML та CSS використовуються для створення структури та стильового оформлення веб-сторінок. JavaScript та React забезпечують інтерактивність та динаміку веб-сайту. TypeScript та Redux допомагають у підтримці програмного коду та створенні зручного інтерфейсу для адміністраторів. Next.js забезпечує можливість серверного рендерінгу веб-сторінок та оптимізації продуктивності, а Firebase призначений для зберігання даних та аутентифікації користувачів.

Середовище Visual Studio Code є потужним інструментом для редагування та розробки коду, який спрощує процес створення веб-сайту для інтернет-магазину. Він надає розробникам зручну робочу обстановку та інструменти для відлагодження коду.

Одним із недоліків мови JavaScript є відсутність типізації, що часто спричиняє помилки у програмному коді. Мова програмування TypeScript [3] є розширенням JavaScript і надає більше можливостей для розробки великих та складних веб-додатків завдяки розширеним можливостям типізації та ООП, що дозволяє виконувати роботи з інтеграції більш просто та швидко.

Розгляд можливостей відображення та категоризації товарів є важливою складовою розробки веб-сайту інтернет-магазину. Ці можливості дозволяють зробити процес пошуку та навігації для користувачів зручним та ефективним.

Однією з можливостей дизайну є відображення товарів у вигляді сітки (grid) або списку (list). Сітковий вид показує товари у вигляді сітки з мініатюрами зображень, які швидко дозволяють переглянути багато товарів одночасно. Лінійний вид, з іншого боку, показує товари в одному рядку з більш детальною інформацією про кожен товар. Вибір між цими двома варіантами залежить від типу товарів та уподобань цільової аудиторії [2].

Категоризація товарів також відіграє важливу роль у веб-сайті інтернет-магазину. Товари можуть бути розділені на категорії та підкатегорії відповідно до їхнього типу, бренду, цінового діапазону та інших параметрів. Наприклад, одна з категорій може бути "Одяг", а підкатегорії – "Чоловічий одяг", "Жіночий одяг", "Дитячий одяг" тощо. Користувачі можуть переглядати товари за категоріями та підкатегоріями, спрощуючи процес пошуку потрібного товару.

Додатковою можливістю є використання фільтрів для подальшої категоризації товарів. Фільтри дозволяють користувачам обирати параметри, такі як розмір, колір, матеріал, функції та багато іншого, щоб точніше визначити свої вимоги щодо товару. Це значно скорочує час пошуку та допомагає знайти саме те, що потрібно.

Для полегшення навігації і покращення користувацького досвіду, також можуть використовуватися навігаційні ланцюжки (дослівно, хлібні крихти, breadcrumbs). Вони показують шлях користувача від головної сторінки до поточної сторінки товару або категорії, що дозволяє легко повернутися до попередньої сторінки без зайвих клацань.

Зазначені можливості відображення та категоризації товарів сприяють зручному та ефективному пошуку, навігації та вибору товарів для користувачів. Це допомагає створити позитивний користувацький досвід і підвищити шанси на успішну покупку [1].

Побудова архітектури сайту інтернет-магазину на базі Next.js, React, Redux Toolkit і Firebase забезпечує потужну та масштабовану платформу для розробки та впровадження інтернет-магазину з сучасними функціональними можливостями та високою надійністю.

Next.js є фреймворком для розробки веб-додатків на базі React, який пропонує серверний рендеринг (server-side rendering, SSR) та статичне генерування (static site generation, SSG). Це дозволяє швидко завантажувати веб-сторінки та поліпшує показники продуктивності. Крім того, Next.js підтримує маршрутизацію на клієнті (client-side routing), що дозволяє створювати багатосторінкові додатки зі зручною навігацією [6].

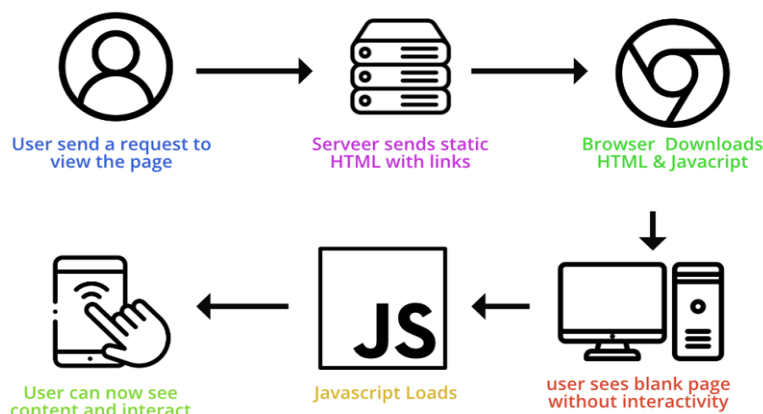


Рис. 1. Архітектура додатку з NextJS

Оскільки React є потужною JavaScript-бібліотекою для створення інтерактивних користувацьких інтерфейсів, його використання дозволяє створювати компоненти з розподіленим станом та реагувати на зміни даних у реальному часі. Це забезпечує швидку та ефективну роботу з відображенням товарів, додаванням їх у кошик, оновленням статусу замовлення та багато іншого.

Redux Toolkit є надбудовою над Redux, яка надає зручні інструменти для керування станом додатку. Redux дозволяє централізовано зберігати та керувати станом додатку, що полегшує управління даними та спільним доступом до них у різних компонентах. Redux Toolkit забезпечує спрощений підхід до роботи з Redux, включаючи вбудовану підтримку для асинхронних дій та автоматичну генерацію виразів типу reducer та actions [5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У даній статті досліджується процес проектування веб-сайту інтернет-магазину, розглядаються вимоги до його функціональності, користувацького інтерфейсу та адміністрування.

Вимоги до функціональності веб-сайту інтернет-магазину включають можливість реєстрації та аутентифікації користувачів, пошук та перегляд товарів, додавання товарів до кошика та оформлення



замовлення. Крім того, адміністратор повинен мати можливість керування товарами та користувачами. Важливо, щоб веб-сайт був продуктивним, забезпечував швидкий доступ до інформації та міцну безпеку персональних даних.

В процесі аналізу будови існуючих веб-сайтів інтернет-магазинів було виявлено, що використання Next.js, React, Redux Toolkit та Firebase дозволяє створити потужний та зручний веб-сайт. Ці технології надають можливість розробляти масштабовані та ефективні застосунки з багатофункціональним інтерфейсом користувача, надійним керуванням станом додатка та підтримувати безпеку даних.

У проектуванні фронтенду було використано Next.js та React. Це дозволило створити модульну структуру з використанням компонентного підходу, що сприяє повторному використанню коду та легкості розширення функціональності. Redux Toolkit був використаний для управління станом додатка, забезпечуючи зручний та прогнозований спосіб керування даними.

Firebase виступив в ролі бекенду, забезпечуючи зберігання даних, аутентифікацію користувачів та інші функції. Його хмарна платформа надає гнучкість та надійність, що дозволяє швидко розгорнути та масштабувати додатки.

В цілому, розробка веб-сайту інтернет-магазину з використанням Next.js, React, Redux Toolkit та Firebase є ефективним та сучасним підходом. Ці технології надають необхідні функціональність та можливості для створення інтерактивного та безпечного середовища для користувачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Krill P. React: Building Faster and Smoother Interfaces for Data-Driven Web Applications. InfoWorld. 2014, May 15. URL: <https://www.infoworld.com/article/2608181/react--making-faster--smoother-uis-for-data-driven-web-apps.html> (дата звернення: 14.10.2023).
2. Cantelon, Mike, et al. Node.js in Action. Greenwich: Manning, 2014. 31 pp.
3. Mikowski, Michael, and Josh Powell. Single page web applications: JavaScript end-to-end. Simon and Schuster, 2013. 252 pp.
4. Banks, Alex, and Eve Porcello. Learning React: functional web development with React and Redux. " O'Reilly Media, Inc.", 2017. 136 pp.
5. Thomas, Mark. React in action. Simon and Schuster, 2018. 53 pp.
6. Stone, Debbie, et al. User interface design and evaluation. Elsevier, 2005. 35 pp.

УДК 681.5

Дмитро НІЦЕМЕНКО

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТОКОЛУ MQTT ДЛЯ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ РОЗУМНОГО БУДИНКУ

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Баранюк О. Ф.*

У статті представлено результати розробки системи керування розумним будинком на основі протоколу MQTT, що сприятиме підвищенню ефективності взаємодії з розумним будинком, а також дасть можливість зручно систематизувати зібрані дані і передавати команди від користувача до контролера в будинку використовуючи будь-які пристрої з доступом до мережі Інтернет.

Ключові слова: *Інтернет речей, розумний будинок, MQTT, NodeMCU, Javascript, PHP.*

Постановка проблеми.

За останні роки стрімкий розвиток Інтернету речей змінив різні аспекти взаємодії людини на побутових речей, зокрема, перетворивши традиційні пристрої на «розумні» [1] та взаємопов'язані системи. Однією з важливих сфер, де технологія IoT досягла значних успіхів, є домашня автоматизація, керування та моніторинг.

В різних джерелах можна знайти визначення, що частково відрізняються один від одного, але загалом поняття Інтернету речей (IoT) [2] можна визначити як концепцію, яка описує мережу взаємопов'язаних фізичних пристроїв із вбудованими датчиками, програмним забезпеченням та іншими технологіями для підключення та обміну даними з іншими пристроями та системами через Інтернет. Загальна концепція IoT [3] базується на передумові, що повсякденні об'єкти, від побутової техніки до промислового обладнання, можна перетворити на інтелектуальні мережеві об'єкти. Оснастивши ці об'єкти датчиками та підключенням до мережі, стає можливим збирати та передавати дані, взаємодіяти з навколишнім середовищем і навіть приймати автономні рішення, що веде до підвищення ефективності та оптимізації процесів.

Підключивши побутові об'єкти до Інтернету, ними можна дистанційно керувати та інтегрувати їх у більш широкі системи. Наприклад, розумний дім, оснащений пристроями IoT, може дозволити власникам будинків керувати своїми системами освітлення, опалення та безпеки за допомогою мобільного додатку, а також отримувати оновлення в режимі реального часу та інформацію про споживання енергії та стан навколишнього середовища.



Крім того, IoT має значні наслідки для підвищення безпеки, стійкості та якості життя. Пристрої з підтримкою Інтернету речей можуть контролювати параметри навколишнього середовища, такі як якість повітря та рівень води, забезпечуючи раннє виявлення потенційних небезпек і сприяючи здоровішому та безпечнішому середовищу. У сільському господарстві системи IoT можуть оптимізувати зрошення та внесення добрив на основі даних про погоду в реальному часі, зменшуючи витрати води та збільшуючи врожайність.

Серед пропозицій з вільним доступом найпопулярнішим для будовання систем за принципом IoT є протокол MQTT (Message Queue Telemetry Transport) [4]. MQTT – це спрощений мережевий протокол, що працює на TCP/IP, використовується для обміну повідомленнями між пристроями за принципом видавець-підписник. В протоколі MQTT зв'язок будується між двома або більше пристроями за допомогою брокера (сервера). Підключені пристрої можуть створювати топіки (теми) та надсилати в них повідомлення, а для отримання цих даних пристрій повинен підписатися на топік.

Даний протокол може бути легко вбудований в будь-яку складну систему, зручний для систем з датчиками, дає можливість публікувати та отримувати повідомлення, що не були заздалегідь відомі, створює низьке навантаження на канал зв'язку, не має обмежень в типах даних. Отже, даний протокол підходить для виконання поставлених задач.

В протоколі MQTT зв'язок будується між двома або більше пристроями за допомогою брокера (сервера). Підключені пристрої можуть створювати топіки (теми) та надсилати в них повідомлення, а для отримання цих даних пристрій повинен підписатися на топік. Дані надходять моментально і одразу всім, хто на момент відправлення був підписаний на топік.

Послуги брокера можуть надавати різні сервіси, функціонал яких принципово не відрізняється один від одного.

Мета статті. Стаття присвячена дослідженню наявних бездротових систем управління розумного будинку та принципів, на яких вони будуються. Метою є створення онлайн системи управління для розумного будинку на основі протоколу MQTT з використанням доступних інструментів і пристроїв.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Відповідно до поставленої задачі, дані про розумний будинок потрібно збирати і передавати на сервер, а від сервера повинна бути можливість надсилати команди управління. Далі дані повинні відображатись на сторінці, за необхідності деякі дані зберігатись в сховищі даних. На боці сервера потрібно формувати сторінку, відображати основні елементи інтерфейсу, поточні дані, реалізовувати надсилання команд, будувати графік для перегляду даних користувачем.

Для реалізації збору та відправлення показників обрано плату розробника NodeMCU на базі чіпа ESP8266 [5]. Модель має інтерфейс USB, досить малий розмір, невелику ціну, підтримку Wi-Fi, вбудований стек протоколів TCP/IP.

Для демонстрації обробки команд, надісланих від користувача, використано звичайну світлодіодну лампу 220 В та модуль реле від Keyestudio [6], здатний витримувати напругу до 250 В та живиться від 5 В.

Для демонстрації відображення даних від датчиків виконується збір параметрів мікроклімату, для чого використано датчик відносної вологості та температури DHT11 [7].

Апаратна частина системи є перспективною та може бути легко розширена ще однією платою з чіпом ESP8266, до якого можна підключити аналогічні або інші датчики та модулі, та розмістити його, наприклад, в іншій кімнаті, реалізувати додаткові можливості системи. Кожний додатковий контролер може виконувати з'єднання з брокером, підписуватись та публікувати дані на новостворені для цього топіки, таким чином створюючи мережу із багатьох пристроїв, які віддалено керуються користувачем, а кожний із пристроїв відповідає за свої визначені розробником функції.

Програмна частина системи складається з серверної частини та локальної.

На локальній частині контролер виконує підключення до MQTT-брокера, підписання на топіки для отримання даних, збір та публікування значень від датчиків на відповідні топіки.

В ролі MQTT-брокера було обрано сервіс EMQX [8], тому що він швидко та надійно працює, дозволяє безкоштовно користуватись хмарним брокером та захищений протокол TLS.

Підключення до Wi-Fi виконується за допомогою бібліотеки «WiFiManager», вона дозволяє підключити контролер до мережі за параметрами, які вкаже сам користувач. Працює це таким чином що при появі живлення контролер буде намагатись під'єднатись до відомої йому мережі але, якщо відомих мереж немає або до неї неможливо під'єднатись, то контролер переходить в режим точки доступу. Після цього користувачу потрібно під'єднатись до Wi-Fi мережі, яку створив контролер, перейти за адресою 192.168.4.1 і на екрані з'явиться сторінка з меню, де потрібно ввести SSID нової мережі та її пароль. Контролер запам'ятає введені дані і намагатиметься під'єднатись до вказаної мережі.

Встановлення підключення до брокера реалізується за допомогою функцій з бібліотеки «PubSubClient». Встановлюємо відбиток, параметри підключення та відправляємо запит на підключення і чекаємо відповіді, якщо спроба виявилася невдалою, повторюємо спробу. Для обробки команд, що будуть надходити від



брокера, встановлюємо функцію `callback()`. Підписка на топик виконується функцією `subscribe()`, якій потрібно передати ім'я топіку. З топіку «`lamp`» контролер отримує значення стану яке потрібно встановити для лампи, його отриманням займається функція `callback()`. Сюди ж можна додати обробку отримання повідомлень з інших топиків при розширенні системи.

На сервері розташовується база даних та додаток. Додаток реалізовано за допомогою мови PHP і виконує наступні дії: створює сторінку з веб-інтерфейсом, відображає поточні дані, виконує з'єднання з базою даних та використовує дані з неї для будування графіку. Для будування графіків найдоступнішим варіантом є використання мови JavaScript, яка виконується браузером та має широкий вибір безкоштовних бібліотек для будування графіків. Відображати дані на сторінці та обробляти команди, надані користувачем, потрібно в реальному часі, що і дозволяє виконувати підхід AJAX (Asynchronous JavaScript And XML) мовою JavaScript.

Додаток і база даних працюють за допомогою операційної системи Linux Ubuntu Server 22.04 – вона використовує порівняно мало ресурсів для роботи, дозволяє розгортання веб-серверу, майже будь-яких баз даних, легко підтримує інструменти розробки PHP та JavaScript, дозволяє будь-які налаштування сервера та забезпечує високу надійність. Для збереження даних використано базу даних MySQL, яка швидко працює, не потребує багато ресурсів, може бути розгорнута на Ubuntu та приймає запити від PHP-скрипту.

Додаток складається з веб-сторінок `index.php` (основна сторінка, поточні показники та кнопки для надсилання команд), `stats.php` (відображення графіків на основі значень збережених в базі даних), `info.html` (основна інформація про систему) та php-скрипту `write.php` (отримання даних від топиків і їх запис для подальшої обробки). База даних зберігає зібрані значення. Скрипт `add.php` записує отримані дані в базу даних, звідки дані будуть використовуватись для будування і відображення графіків.

Побудову графіку значень контрольованих параметрів виконано за допомогою скрипту мовою JavaScript з використанням бібліотеки `Chart.js` [9] для побудови графіків з масиву даних. Алгоритм працює за такою схемою: із бази даних записуються значення у вигляді масиву чисел, що передаються до елементу сторінки `myChart` що буде містити графік. За таким же алгоритмом будуються графіки з даними за останні 7 днів та за останній місяць, але в цьому випадку додається крок алгоритму, на якому відбувається обчислення середнього значення за кожен добу.

Модуль системи, що отримує дані може розташовуватись в кімнаті, де користувачу буде зручно отримати з нього інформацію або біля комп'ютера але важливо мати джерело живлення.

Для перегляду параметрів мікроклімату на комп'ютері, незалежно від операційної системи, необхідно мати браузер. Підтримуються всі популярні браузери.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Створена система управління розумним будинком на основі принципів Інтернету речей демонструє інтеграцію графічних додатків, бездротову передачу інформації та можливості дистанційного керування, що свідчить про модернізацію технологій домашньої автоматизації.

Дослідження підкреслює придатність платформи NodeMCU для впровадження технології розумного будинку, забезпечуючи універсальність і сумісність з різними електронними модулями та протоколами зв'язку. Середовище розробки Arduino легко інтегрується з NodeMCU, полегшуючи програмування для різноманітних завдань.

Розроблена система включає в себе контролер NodeMCU v3 ESP8266, сервер Linux Ubuntu з веб-сервером `nginx` і службу `EMQX` як хмарний брокер `MQTT`. Система пропонує зручний веб-інтерфейс для контролю стану лампи, моніторингу показників мікроклімату та візуалізації даних за допомогою статистичних графіків.

Система розумного будинку характеризується можливостями збору, передачі, відображення та зберігання даних. Платформа NodeMCU у поєднанні з розробкою веб-додатків дозволяють впроваджувати систему на пристроях із доступом до Інтернету та браузерів.

Повна система включає в себе модуль мікроконтролера NodeMCU v3 ESP8266, реле, яке контролює лампу, і датчики моніторингу мікроклімату. Веб-програма, сумісна з сучасними браузерами, використовує сценарії PHP і JavaScript для обробки даних, зберігання в базі даних MySQL і відображення через бібліотеку `diagram`. Система може бути вдосконалена та розширена додатковими функціями.

Загалом описана система керування розумним будинком демонструє успішну інтеграцію принципів IoT, бездротового зв'язку та веб-інтерфейсу, забезпечуючи ефективне, зручне та перспективне рішення для домашньої автоматизації.

Розроблена система має потенціал для розширення та додавання нових можливостей. Платформа дозволяє додати нові датчики для збирання більшої кількості показників та інтегрувати інші елементи, що можуть бути керовані через надсилання команд користувачем за допомогою будь якого пристрою що має доступ до браузера. Система може бути розширена додаванням нових контролерів, які можуть бути розташовані в декількох кімнатах будинку. Серверна частина проекту може бути розширена додаванням авторизації та автентифікації користувачів, що підвищить безпеку та надійність системи. Може бути додана



панель управління користувача, кожний з яких буде бачити кнопки керування та перегляд інформації з своєї системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. What is the Internet of Things (IoT)? Oracle. 2023. URL: <https://www.oracle.com/internet-of-things/what-is-iot/> (дата звернення: 12.10.2023).
2. Gubbi J., Buyya R., Marusic S. Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions // *Future Generation Computer Systems*. 2013. Vol. 29. Iss. 7. pp. 1645-1660. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.future.2013.01.010>
3. Atzori L., Iera A., Morabito G. The Internet of Things: A survey // *Computer Networks*. 2010. Vol. 54. Iss. 15. pp. 2787-2805. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2010.05.010>
4. Yuan M. Getting to know MQTT. IBM Developer. Дата оновлення: 08.12.2021. URL: <https://developer.ibm.com/articles/iot-mqtt-why-good-for-iot/> (дата звернення: 16.05.2023).
5. Getting Started with ESP8266 NodeMCU Development Board. Random Nerd Tutorials. 2015. URL: <https://randomnerdtutorials.com/getting-started-with-esp8266-wifi-transceiver-review/> (дата звернення: 10.03.2023).
6. Ks0011 keyestudio 5V Relay Module. Keyestudio Wiki. Дата оновлення: 08.01.2021. URL: https://wiki.keyestudio.com/Ks0011_keyestudio_5V_Relay_Module (дата звернення: 10.03.2023).
7. ESP8266 NodeMCU MQTT – Publish DHT11/DHT22 Temperature and Humidity Readings. Random Nerd Tutorials. 2020. URL: <https://randomnerdtutorials.com/esp8266-node-mcu-mqtt-publish-dht11-dht22-arduino/> (дата звернення: 10.03.2023).
8. MQTT Guide 2023. EMQ Technologies Inc. 2023. URL: <https://www.emqx.com/en/mqtt-guide> (дата звернення: 16.04.2023).
9. Chart.js. Getting Started. Chart.js. Дата оновлення: 24.08.2023. URL: <https://www.chartjs.org/docs/latest/getting-started/> (дата звернення: 01.05.2023).



ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

АПОСТОЛОВ О. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	3
АРТЕМЕНКО Л. УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	5
БЕРЛІН В. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ТЕХНОЛОГІЯ «ЩОДЕННІ 3».....	8
БОЙКО С. РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ.....	11
БОНДАРЕНКО І. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПРИ ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	14
ВАГНЕР Я. ЗАСОБИ НАОЧНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ УСНИХ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	17
ГЖЕЦЬКИЙ А. УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	20
ГЛУЩЕНКО А. КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	23
ДАВИДЕНКО Ю. ЗНАЧЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	25
ДАУЛЕТОВА А. СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	28
ДЕМ'ЯНЧУК І. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	30
ДОВГАНІЧ М. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ.....	34
ДУДЗІНСЬКА Д. ОБДАРОВАНА ДИТИНА ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....	37
ЖАДАНОВА Т. ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ В СУЧАСНОМУ ЗДО.....	40
КОЖИНА А. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У STEAM-ГУРТКАХ.....	43
КРАДОЖОН В. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	46
КРИВЕНКО А. ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ	49
КРИВЕНКО М. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	52
КУЗЬМІНСЬКИЙ Г. РОЗВИТОК ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	54
КУРПКО Б. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	57
ЛУНКАН І. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ.....	59



ЛЯШЕНКО М. УПРОВАДЖЕННЯ ПРИЙОМІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ «ЩОДЕННІ 5» У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ	63
МАЗУР С. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	67
МАЛАЯ З. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	71
МАТЯВІНА Н. ТРУДНОЩІ ТА БАР'ЄРИ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	74
МАЩЕНКА В. ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	76
НЕРСІСЯН А. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	79
НОВИЦЬКИЙ П. ПОЛІДЕТЕРМІНІЗМ ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ.....	83
ОГРЕНКО І. ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ФОРМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	85
ОМЕЛЬЯНЧЕНКО О. МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	88
ОСТАПЧУК І. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ГУМАНІТАРНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ (АНГЛІЙСЬКОЇ АБО НІМЕЦЬКОЇ).....	91
ПІТЕНКО Д. ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	93
ПОШТОВНЮК А. ОРГАНІЗАЦІЯ ТРЕНІНГІВ З ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ГУРТКІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	96
ПРИМАК Н. ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	99
РАЙНІЧ В. ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ТА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПІДХОДІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ЧАСТИНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	102
СТОГНЕЕВА В. ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	105
ТАРАСЕНКО А. УПРОВАДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПРИЙОМІВ ТА ВПРАВ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИМОВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	108
ТЕЛЕЖИНСЬКА А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН (ПАР) ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	111
ТІМОХОВА А. ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТВОРЮВАТИ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ	113
ТКАЛІЧ О. СУТНІСТЬ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	116
ТКАЧЕНКО А. АКТИВНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	120
ТРИГУБ Ю. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	124
УГРЮМОВА А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	127
ФЕДОРОВА Ю. ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	130
ФРИПТУЛЯК В. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ» У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	132
ЧЕРЕВАТЕНКО І. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПОЛЬЩІ.....	134
ЧЕРНИШИН Ю. ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ.....	137
ШВЕЦЬ А. РОЛЬ І МІСЦЕ СТЕМ-ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	140



ЮШКОВ С. УМОВИ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	142
--	-----

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

БАКУМА О. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	146
ГАЛИШИНА Д. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ У ПРОЦЕСІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	148
ГАМОЛІЧ О. НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	152
ГОРІЄНКО Д. КАТЕГОРІЯ «АРТ-ТЕРАПІЯ» У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	154
ГРЕБЕНЧУКОВ А. ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ – СКРИПАЛІВ В КЛАСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТУ	157
ДЕМЕЦЬКА О. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ТА ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ У ШКОЛЯРІВ	160
ДРОБОТ Е. ЗМІСТ І СТРУКТУРА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА: ДИСКУРС ПОЛЕМІКИ НАУКОВЦІВ	164
ЖОВТОВРЮХ В. ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧОГО ОБРАЗУ У ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ ЕПОХИ МОДЕРНУ	168
ЗАРЕЦЬКА К. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	170
КОСТЕНКО А. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	173
КУЗЬМІНСЬКА М. ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	176
ЛАШУКОВА А. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХОРЕОГРАФА	179
МАРЧЕНКО К. ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	182
МАТУЛЯК А. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ	185
МЕЛЬНИК І. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	188
МУДРИЙ Є. РОЗВИТОК ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ГІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	191
НІКІФОРОВА А. РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ	193
НІКОЛЕНКО К. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	195
ПАВЛЮЧУК В. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЛЬ СОЛЯРНОГО КУЛЬТУ В УКРАЇНСЬКОМУ ОРНАМЕНТІ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	199
ПЕРІХАНЯН М. ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ФОРТЕПІАННОГО МИСТЕЦТВА	202
ПЕТРОВА А. ДО ПРОБЛЕМИ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗВО	205
РУДА В. ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ	208



СИНЮК Т. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА СТАРШИХ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ.....	212
СУБОТІН І. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ СПОРТИВНИХ БАЛЬНИХ ТАНЦІВ.....	216
ТАБАЧНИЙ А. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	219
УСК Г. АРТ-КОМУНІКАЦІЯ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ.....	222
ФЕДУН О. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО ОБ'ЄДНАННЯ.....	226
ЦАРИНИК Р. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	230
ШЕВЧЕНКО М. ЗМІСТ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ.....	234
ЯРМАРКОВСЬКА А. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ.....	237



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

БІКТИМІРОВА Ю. ПРИРОДА ПОЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ Є. ПЛУЖНИКА THE NATURE OF E. PLUZHNIK'S POETIC THINKING.....	241
ВАШЕКА Т. ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЧАСУ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ.....	246
HOLUMBOVSKA D., SKRYPNIK V. THE CONCEPT "WAR" IN THE UKRAINIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD.....	249
ГОНЧАРЕНКО К. АНТИТОТАЛІТАРНА РИТОРИКА ПРОЗИ І. БАГРЯНОГО (РОМАНИ «ТИГОРОЛОВИ», «САД ГЕТСИМАНСЬКИЙ», «ЛЮДИНА БЖИТЬ НАД ПРІРВОЮ»).....	252
ГРАБОВА О. СЛОВОТВІРНІ ТА МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РИБАЛЬСЬКОЇ ЛЕКСИКИ В ГОВІРКАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ.....	255
ГУЛІЄВА В. ПРОЗОВА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПОЕТИКИ.....	257
ДЕЛЮРМАН М. ПРОБЛЕМА ДЕНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ У «ЛИСТАХ ДО ЛЮБЕЗНИХ ЗЕМЛЯКІВ» СВГЕНА МАЛАНЮКА.....	260
ДОВГАНЬ К. ОСОБЛИВОСТІ БІОГРАФІЧНОГО ЖАНРУ У ТВОРЧОСТІ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА.....	263
ДОЛОМАНОВА Ю. ЛЕКСИКА ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ «ПРИРОДА І ПОГОДА» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10 КЛАСУ.....	266
ІВАЩЕНКО Р. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОЛОГІЇ ВІДЕОХОСТИНГУ YOUTUBE.....	267
КНЯЗЄВА М. КОМУНІКАТИВНІ ХОДИ ЯК ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ "INTERACTIONAL SCAFFOLDING": КОМУНІКАТИВНІ ТА МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ).....	272
КОВАЛЕНКО Ю. СПЕЦИФІКА МОТИВАЦІЇ ПРІЗВИСЬК, ПОШИРЕНИХ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ СЕЛИЩА МОЛОДІЖНОГО НА ХЕРСОНЩИНІ.....	276
КОРЛЮК М. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ.....	279
КРУТКОВА К. ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС: ТЕМАТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	282
ЛОМАКІНА Н. ПРОЗА ЛЕСІ УКРАЇНКИ: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПОЕТИКИ.....	285



МАРЧЕНКО Ю. ХУДОЖНЯ РЕКОНСТРУКЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ В ПОВІСТІ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА «СПОВІДЬ ДЖУРИ САМОЙЛОВИЧА».....	287
НЕРОБА В. ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: АНАЛІЗ НІМЕЦЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ, ПЕРЕКЛАДЕНИХ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	289
НЕРОБА В. МЕТАФОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ НІМЕЦЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ.....	293
ОЛІЙНИК М. СУЧАСНІ ОЦІНКИ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ЛЕОНІДА КУЦЕНКА.....	296
ОСТАПЕНКО А. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЖАНРУ “BLOGGING”.....	299
ОСТАПЧУК І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ.....	303
ПОЛИВОДА Ю. ГРУПОВА РОБОТА НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ.....	305
ПОЛТАВЕЦЬ К. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З ТЕМИ «FOOD AND EATING HABITS» ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ У ПІДРУЧНИКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ “FOCUS 3”.....	309
ПОТАПЧУК К. ВИВЧЕННЯ РЕЧЕНЬ ЗІ ВСТАВНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ НА ОСНОВІ ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ.....	312
REVA Y., KOLESNYK O., HRYSHCHENKO A. ASSOCIATIVE FIELD OF THE CONCEPT "FAMILY" IN THE UKRAINIAN LANGUAGE.....	316
РУССУ А. РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ У ЛІТЕРАТУРІ ФАКТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ «ЧОРНОБИЛЬСЬКА МОЛИТВА: ХРОНІКИ МАЙБУТНЬОГО» ТА «ЧАС SECOND-HAND (КІНЕЦЬ ЧЕРВОНОЇ ЛЮДИНИ)» СВІТЛАНИ АЛЕКСІЄВИЧ).....	320
СВИНАРЧУК Н. АНГЛІЙСЬКІ МОДАЛЬНІ ДІЄСЛОВА СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «НЕОБХІДНІСТЬ/ПОВИННІСТЬ/ОБОВ’ЯЗОК» НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	322
ТАРАНУХА Р. ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ЛЕКСИЦІ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ.....	324
ФЕДОРЧУК А. ДИСКУРСИВНІ МАРКЕРИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ЕСЕ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ IELTS WRITING TASK 2).....	327
ШЕВЧУК Д. АНГЛІЙСЬКІ АКАДЕМІЧНІ ТЕКСТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІННЯ УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАВДАНЬ ТЕСТУ IELTS).....	329



ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

БАЙБУЗАН В. ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ ТРУДОВОГО ЗАКОНОДАВСТВА.....	333
БЛІНДОВСЬКА А. ПОДАТКОВІ ПЛІГГИ: ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВСТАНОВЛЕННЯ.....	334
ГОЛУБОВСЬКА Д. РЕЛІГІЯ ЯК ЧАСТИНА ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ АРАБІВ.....	337
КРЕЧЕТОВА Ю. МІЖНАРОДНІ КРЕДИТИ, ЯК ЦІЛЬОВА ДОПОМОГА ДЛЯ УКРАЇНИ НА ВІДНОВЛЕННЯ ІНФРАСТРУКТУРИ.....	341
МАКАРОВ І. ПРОФЕСІЙНИЙ ШЛЯХ ТА РЕФОРМАТОРСЬКІ ПРОЄКТИ М.М. СПЕРАНСЬКОГО (ПОЧАТОК ХІХ СТ.).....	342
МОТЬКО І. КОЛІР У ЖИТТІ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	345
ПАНОВА К. СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ В ЕПОХУ МЕРОВІНГІВ, КАРОЛІНГІВ.....	348
ПРОКОПЕНКО Л. ТОМАШ ГАРРІГ МАСАРИК: ПОРТРЕТ НА ТЛІ ЕПОХИ.....	351
РИБАЛКО О. ОСОБЛИВОСТІ ДИПЛОМАТИЧНИХ ДАРУНКІВ В МОСКОВІЇ В XV–XVII СТ.....	355
САБАДАШ М. ФІЛОСОФСЬКО-ПОЛІТИЧНІ ІДЕЇ БУДИТЕЛІВ ФІНСЬКОЇ НАЦІЇ.....	359
САВЧЕНКО М. КАРИКАТУРА: ПОНЯТТЯ, ЗАСОБИ, ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ.....	362



СМІРНОВ І. ГІРЕЇ В БОРОТБІ ЗА КОЗАЦЬКУ УКРАЇНУ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII СТ.	365
ШЕВЧЕНКО В. ДІЯЛЬНІСТЬ «ЗОНДЕРКОМАНДИ 1005» У ЯНІВСЬКОМУ ТАБОРІ.....	368

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

БАБЕНКО Є. ФОРМУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ.....	372
БУЛАТ С. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	375
ГОРОХОВА Я. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ГІМНАСТОК.....	377
ГРЕБЕНЮК В. ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З АТЛЕТИЗМУ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	381
ДЕМЧЕНКО В. ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ КАРАТЕ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	384
ДИЧЕНКО А. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ФІТНЕС-ПРОГРАМ	387
ДИЧЕНКО В. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я ЗАСОБАМИ ЛФК.....	390
ДИЧЕНКО В. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЕРТИКАЛЬНИХ СИЛОВИХ ТЕСТІВ НИЖНЬОЇ ЧАСТИНИ ТІЛА СПОРТСМЕНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ MY JUMP LAB	393
ЖУРБА А. ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	396
КАС'ЯНОВ Р. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ЮНИХ ТХЕКВОНДИСТІВ.....	399
КОНЮХ Н. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕСУРСНОГО СТАНУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ТАЕКВОН-ДО	402
ЛЕЛЕКА Я. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У УЧНІВ 11 – 12 РОКІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	404
МАТВЄЄВ А. ФІЗИЧНА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ У ПЛЯЖНОМУ ВОЛЕЙБОЛІ, ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ ВИЩИХ РОЗРЯДІВ.....	407
МЕЛЬНИК А. СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	410
РИБЧЕНКО І. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ БАСКЕТБОЛУ	413
ТАРАСЕНКО К. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	416
ЦАРЕЛУНГА О. СТВОРЕННЯ ЗДОРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	419
ЩЕТИНІН М. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	423

МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

БАРАНЮК Б. ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ СИСТЕМ ДЛЯ ПІДТРИМКИ САМООЦІНЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ТА ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ІАС EVALUED	426
ГРИГОРЕНКО В. ВЕБДОСТУПНІСТЬ У СУЧАСНОМУ СВІТІ: ПОНЯТТЯ, АКТУАЛЬНІСТЬ, СТАНДАРТИ, ОЦІНКА.....	428



ГРУШЕВСЬКА А., МИРЗА-СІДЕНКО В. МІСЦЕ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ У ПРОГРАМАХ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ “НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА”	431
ГУБЕНКО В. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС З ДИСЦИПЛІН «КОМП’ЮТЕРНІ МЕРЕЖІ» ТА «ОБСЛУГОВУВАННЯ КОМП’ЮТЕРІВ»	435
ЗАВОЛКО В. ПРОЄКТУВАННЯ АДМІНІСТРАТИВНОЇ ПАНЕЛІ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОГО ВЕБ-ДОДАТКУ	438
КАНЧУК У. STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	441
КРОПИВКА В. ПРОЄКТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА МОБІЛЬНОЇ ГРИ В ЖАНРІ ХОРРОР	445
МЕЛЬНИКОВ С. РОЗРОБКА МОДУЛЯ СЕРВІСУ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ УНІВЕРСИТЕТУ	450
МОСКАЛЕНКО А. РОЗРОБКА ВЕБ-САЙТУ ДЛЯ ІНТЕРНЕТ-МАГАЗИНУ	453
НІЩЕМЕНКО Д. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТОКОЛУ MQTT ДЛЯ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ РОЗУМНОГО БУДИНКУ	456

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 29

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 27.11.2023. Формат 60×90 ¹/₁₆. Папір офсетн. Друк різнограф.
Ум. др. арк 29,06. Тираж 100. Зам. № 9856.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Fax.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@cuspu.edu.ua