

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

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 25

Кропивницький – 2021

УДК 001.89
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 25. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. – 322 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських конференцій 2021 року.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 7 від 29 листопада 2021 р.)

Статті подано в авторській редакції.

© Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2021



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 373.2.015.31

Вікторія АЛЬШИНА

ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

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

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

У статті обґрунтовано важливу та актуальну тему - проєктна діяльність як чинник пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Розкриті такі поняття як метод проєкту, проєктна діяльність, пізнавальна діяльність дошкільників та показник кваліфікації вихователя, адже роль педагога є дуже важливою, він повинен вміло користуватися методом проєктів та застосовувати його у роботі з дошкільниками.

Ключові слова: проєктна діяльність, метод проєкту, дошкільник, процес, пізнавальна діяльність.

Сьогодні проєктна діяльність займає заслужено почесне місце серед основних методів реалізації нових стандартів освіти. Бути першовідкривачем, дослідником того світу, який його оточує - головне призначення дитини.

Теоретичні засади проєктної діяльності розкриваються у дослідженнях В. Гузєєва, О. Коберника, Н. Матяш, О. Пехоти, Є. Полат, В. Радіонова, В. Слободченкова, С. Сисоевої, І. Шендрик та ін. На сучасному етапі рекомендації щодо використання методу проєкту в дошкільних закладах представлені у працях А. Богущ, Т. Піроженко, М. Веракси, О. Євдокімової, Т. Коршунової, Л. Горбуленко, Л. Коваль, В. Тищенко тощо.

Проєктна діяльність - це складно-організований процес, який передбачає системні перетворення всього виховного й навчального процесу, а не приватні зміни в методиці окремих занять. Безперечно, що подібні зміни повинні бути не лише за ініціацією вихователя, а й за активної участі адміністрації дошкільного закладу [1, с. 14]. Г. Ващенко відносив метод проєктів до активних методів навчання: «Цінність методу проєктів у тім, що він привчає дітей до планової систематичної роботи» [2, с. 8].

Проєктна діяльність містить у собі різні види самостійної діяльності, поведінки, досвіду, що базуються на актуальних перспективних інтересах дитини. Проєктна діяльність базується, по-перше, на спільній роботі дітей з дорослими, по-друге, на постійно зростаючих діях дитини, що включають самостійні спроби, пошук, вибір маніпулювання предметами, діями, моделювання, спостереження та експериментування [3, с. 13].

Пізнавальний розвиток дітей реалізовується в певному культурному просторі й представляє собою систему правил, що задаються дорослими. В результаті чого, необхідно розглянути активність дошкільника у певній ситуації.

Пізнавальна діяльність дошкільника є провідним аспектом проєктної діяльності. Вона розглядається як «найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків і є складним процесом переходу дитини від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до системи знань» [4, с. 87]. Стимулювання пізнавальної активності – це мета проєктної діяльності, яка забезпечує інтелектуальний розвиток дитини. Під керівництвом вихователя у проєктній діяльності дошкільник розкриває нові факти й знання, робить відкриття, які мають суб'єктивну значущість, а в умовах активної розумової діяльності відбувається оволодіння новими знаннями.

Головним елементом пізнавального розвитку дітей дошкільного віку є пізнавальна активність і вона має величезне значення й в подальшому розвитку.

Дошкільний вік, можна назвати періодом розквіту дитячої пізнавальної активності. У певний період дошкільного віку пізнавальна активність має певні форми поведінкових реакцій і вимагає певних умов для свого формування.

Пізнавальна активність дошкільника характеризується оптимальністю відносин до виконуваної діяльності, інтенсивністю засвоєння різних способів позитивного досягнення результату, спрямованістю на практичне використання отриманого досвіду в своєму повсякденному житті [5].

Під методом проєктної діяльності в дошкільному навчальному закладі розуміють метод педагогічно організованого дослідження дошкільником навколишнього світу в процесі поетапної і задалегідь спланованої практичної діяльності по досягненню поставлених цілей, що має соціально значимий результат.



Основною метою проектної діяльності в ЗДО виступає розвиток вільної й творчої особистості дитини, що визначається завданнями розвитку і завданнями дослідницької діяльності дітей. Крім усього, в ЗДО виділяють завдання проектної діяльності, специфічні для кожного вікового етапу дошкільника.

У дошкільній педагогіці існують різні підходи до класифікації видів проєктів. Але в практиці ЗДО, враховуючи вікові особливості дошкільників, частіше реалізуються проєкти змішаного типу, групового та фронтального виду, короткострокові й довгострокові. Також метод проектної діяльності включає в себе кілька етапів (підготовчий етап, етап ціле покладання, етап планування, основний етап, презентаційний етап, рефлексивно оцінюючий етап), при дотриманні яких можна говорити про те, що в ЗДО реалізується проєктна діяльність [6].

Проєктна діяльність в ЗДО має певну структуру, ознаки, виконує кілька функцій, які не замінюють виховну та освітню програму навчання й виховання дітей дошкільного віку, а доповнюють її.

Проєктна діяльність в ЗДО – це діяльність, яка дає можливість обдумати та організувати педагогічний процес у рамках конкретної теми, а також, яка має соціально значущий результат. Така педагогічна технологія допомагає освоєнню дошкільниками навколишнього середовища [7, с.29].

Основною методу проєктів є ідея про спрямованість пізнавальної діяльності дошкільників на результат, який відбувається потягом спільної роботи дітей та вихователя над певною практичною проблемою або темою. Застосовуючи необхідні знання та вміння з різних розділів освітньої програми діти досягають певних результатів та висновків [7, с.20].

Планування будь-якої проектної діяльності повинно розпочинатися з обговорення питань: «Для чого?», «Навіщо?», «У якій формі слід реалізувати продукт?».

Головне в проектній діяльності – це викликати та підтримувати у дітей зацікавленість до питань, які виникають під час роботи. В основі проектної діяльності закладено становлення зацікавленості до пізнання, здатність незалежно використовувати враження, які виникають в аналогічних ситуаціях, відшукувати орієнтири в потоці інформації, доповнювати відсутні знання і виробляти відповідні вміння [8, с.64-65].

Проєктна діяльність в ЗДО також важлива ще тим, що навчає дітей чітко, правильно розподіляти свій час та планувати його. Для того, аби на вирішення кожного етапу проблеми залишалась достатня кількість часу, важливо навчити дошкільників організувати свою роботу в певні часові відрізки. Кожна дитина працює по-різному, наприклад, одна дитина може зробити завдання швидше, ніж її однолітки, тому на кожному етапі повинні використовуватися особистісно-орієнтовні технології [9, с.65].

Методи та прийоми, які застосовуються під час проектної діяльності:

- Словесні методи (бесіда, розповідь, пояснення, роз'яснення);
- Наочні методи (демонстрація, ілюстрація, спостереження);
- Практичні (вправи, досвід) [9, с.6].

У методиці здійснення навчального проєкту Н. Пахомової представлені чотири етапи роботи:

1. Занурення в проєкт.
2. Організація діяльності.
3. Здійснення діяльності.
4. Презентація результату.

Рівень активності дошкільників та вихователя різний на різних етапах. На першому та четвертому етапах роль педагога вагома, адже на першому вихователь викликає у дітей інтерес, зацікавленість до теми проєкту, допомагає визначити проблемну мету, завдання та питання, а на четвертому вчить робити висновки, аналізувати діяльність. Під час другого та третього етапів дошкільники працюють самостійно, а дорослий виступає в якості консультанта, помічника, радника [10, с.38].

М. Зуйкова, Л. Кісельова, Т. Лагода, Т. Даніліна виділили основні етапи розробки проєктів, узагальнивши історичний досвід проектної роботи:

1. Цілепокладання – вихователь допомагає дитині обрати найбільш посильне та актуальне завдання для неї на певний період часу.
2. Розробка проєкту – складання плану, аби досягнути мету:
 - До кого звернутися по допомогу;
 - В яких джерелах можна знайти інформацію;
 - Які предмети застосовувати (обладнання);
 - Для досягнення мети, з якими предметами навчитися працювати.
3. Виконання проєкту – практична частина.
4. Підбиття підсумків – визначення завдань для нових проєктів [11, с. 22].

В процесі проектної діяльності має відбуватися міжособистісне спілкування. Відносини учасників проектної діяльності налагоджуються засобами спілкування, в процесі якого формуються моральні якості особистості, розвиваються комунікативні компетентності дітей.

До самопізнання дошкільників спонукає спілкування. Коли діти мають результати в проектній діяльності, це дає можливість відчути задоволення від своєї роботи, також сприяє утворенню та розвитку важливих мотивів діяльності - соціальних, особистісних, пізнавальних тощо.

Проєктна діяльність дітей дошкільного віку є інтегративною освітньою діяльністю, завдяки якій у них формується повне бачення картини світу. Реалізація проєкту різних видів діяльності дітей, один з яких домінує, залежить від його типу.

Стимулювання пізнавальної активності є метою проектної діяльності, яка забезпечує інтелектуальний розвиток дошкільника. Під керівництвом вихователя в проектній діяльності дитина розкриває нові знання й



факти, робить відкриття, які мають особисту значущість, в умовах активної розумової діяльності відбувається опанування новими знаннями.

Розвиток пізнання як складова проектної діяльності частіше супроводжується емоційними переживаннями новизни, незвичності ситуації та почуттям особистої значущості [12].

Показник високої кваліфікації вихователя - вміння користуватися методом проектів, доцільно застосувати його у своїй роботі з дітьми. Рейпольська О., вивчаючи особливості відносин світу дорослих і дітей, дійшла висновку, що нові форми співдіяльності, співтворчості дозволяють знаходити джерело не тільки емоційно-насичених переживань, але й розвитку (зі збереженням індивідуальності кожного). Таким джерелом може стати творчий проект, сутність якого – свобода його учасників у висловлюванні власної думки, виборі змісту й засобів розв'язання проблеми. Освітній простір, у якому вихователь ефективно застосовує проблемне навчання, є таким, що навчає дитину навчатися. Така діяльність стимулює розвиток дитини [13].

Проект дітей є складовою частиною проекту вихователя, його метою та змістом одночасно. Проектування дитини передбачає співпрацю вихователя з дитиною у творчій діяльності з розв'язання нових для дитини проблем. Подьяков М. виділив два типи дитячої активності:

- 1) власну активність дитини, яка повністю визначається нею;
- 2) активність дитини, яка стимулюється дорослим [14, с. 58].

Отже, метод проектів є одним із важливих компонентів у виховному процесі, який забезпечує пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку.

Проектну діяльність слід поєднувати з іншими видами діяльності, аби досягти очікуваних результатів у процесі засвоєння нових знань та у формуванні специфічних компетентностей.

Процес пізнання як компонент проектної діяльності дітей дошкільного віку здебільшого супроводжується емоційними переживаннями новизни, почуттям особистої значущості й незвичності навчальної ситуації. Отже, знання дошкільників наповнюються доступними поняттями і, як підсумок, стають більш міцними. Зазначимо, що в пізнавальній діяльності дошкільників не так виражено відчувається результат, як у трудовій чи ігровій, втім вплив самого процесу на особистий розвиток дошкільника складно переоцінити.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва : Мозаика-синтез, 2010. 180 с.
2. Иванчук Л.І. Пошуково-дослідницька діяльність як засіб пізнавальної активності дошкільників : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ДНЗ № 11, 2017. 89 с.
3. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст] / Л.С. Киселева и др. – Москва: АРКТИ, 2013. 93 с.
4. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К, 2001. 256 с.
5. Кулікова, Т. Про виховання у дітей пізнавальних інтересів [Текст] Дошкільне виховання № 9. 2015 р 23-25 с.
6. Буджа, Т. А. Проектна діяльність як засіб підвищення пізнавальної активності дітей дошкільного віку [Текст]: Москва: Московський центр якості освіти, 2015. 45 с.
7. Солодянкина О. В. Система проектирования в дошкольном учреждении: Методическое пособие. Москва: Аркти, 2015. 80 с.
8. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. [Текст] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. Под ред. И.А. Колесниковой. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
9. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Изд-во «Профи», ЦПО, 2016.
10. Циценко В. С., Красноперова Т. Н. Организация проектной деятельности в ДОУ // Молодой ученый. 2016. №16. С. 384-387.
11. Евдокимова Е. Проект как мотивация к познанию // Дошкольное воспитание, № 3, 2017, с. 20–24.
12. Правдов М. А. Управление проектами как инновационное направление профессионального развития педагога дошкольного образовательного учреждения. Детский сад от А до Я. 2010. № 1. С. 140-147.
13. Рейпольська О. Д. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / за ред. Рейпольської О. Д. Харків : Мадрид. 2015. 330 с.
14. Проектні технології у дошкільному навчальному закладі / упоряд. Буракова Ю. Д. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 204 с.

УДК 373.211.24

Катерина БАРАНЮК

ОРГАНІЗАЦІЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЗА ПРИРОДОЮ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті розглядається особливості організації спостережень в сучасних закладах освіти. Визначено основні принципи та напрямки організації спостережень в процесі ознайомлення дітей з природним довкіллям. Проаналізовано поняття спостереження як методу навчання, його місце в організації навчального процесу закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: метод, спостереження, прогулянка, спостережливість, метод навчання, виховання.

Постановка проблеми. Проблеми взаємовідносин людини та природи мають сьогодні глобальні масштаби та потребують від людства глибоких змін, переосмислення існуючих поглядів на природу та перебудову системи цінностей. Адаже пізнання навколишнього світу розпочинається з накопичення чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою засвоєння системи знань навколишньої природи та її зв'язками.



Актуальність дослідження полягає у тому, що довкілля здійснює найбільший вплив на формування особистості дитини, адже довкілля – це все оточення дитини, тобто це середовище життєдіяльності, з яким пов'язана людина і будь-яка жива істота обміном енергією, речовин, інформацією, що постає перед людиною, а зокрема, дитиною як єдина неподільна цілісність, у якій всі компоненти між собою органічно пов'язані. При цьому діти дошкільного віку повинні не тільки знати, що їх оточує, але і вміти спостерігати за цим.

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток проблеми ознайомлення дітей з довкіллям зробили такі науковці: Л. В. Заков, О. О. Леонт'єв, П. А. Рудик та багато інших. Проблеми спостережень та розвитку спостережливості приділяли багато уваги такі вчені: Г. О. Люблінська, Є. І. Тихеева, С. Л. Рубінштейн.

Поняття методу досліджували А. А. Смирнов, Б. Г. Анан'єв, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та інші. Учені А. В. Брушлінський та О. М. Матюшкін визначають спостереження як джерело розвитку пізнавальної активності дошкільників. Про важливість використання прийомів активізації та мотивації пізнавальної діяльності дітей у процесі спостереження за природою наголошували Г. І. Васильєва, Л. В. Занков, Н. Ф. Яришева та інші [2, с. 12].

А особливості застосування методів і прийомів ознайомлення дітей з природою вивчали В. В. Ягупов, Н. Ф. Яришева, С. О. Веретенникова.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті процесу спостереження в закладах дошкільної освіти, методів екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Формування у дошкільників основних знань про природу свого краю, а саме знання про природу: різних природних об'єктів та явища, закономірностей між ними, сприяє ознайомлення з довкіллям у закладах дошкільної освіти. Воно допомагає дошкільникам використовувати набуті знання, групувати, порівнювати об'єкти природи та бережливо ставитися до природи.

Головним завданням закладу дошкільної освіти є надавати дітям міцні знання про довкілля та виробляти навички застосовувати їх у практичній діяльності, тобто формувати уявлення навколишнє природне середовище та природу рідного краю. Одним із основних шляхів реалізації завдання є включення в виховний процес закладу дошкільної освіти досліджень за предметами й явищами природи під час спостережень на заняття та прогулянках дітей.

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке призводить до формування умінь спостерігати, підпорядковане конкретно-визначеним цілям й вимагає вольових зусиль.

У процесі спостережень учні розглядають та досліджують предмети та явища природи, виділяють їх істотні та неістотні ознаки, встановлюють залежність та зв'язки між ними тощо. Класифікувати спостереження у природі, які проводять з дошкільниками можна спираючись на: 1) тривалість спостереження (епізодичне або короткочасне, і тривале спостереження за розвитком, або змінами об'єктів); 2) дидактичну мету (первинне, повторне, заключне, порівняльне); 3) спосіб організації (колективне та індивідуальне планове і позапланове).

Під час процесу спостережень діти вивчають та досліджують явища та предмети довкілля, визначають їх головні ознаки, встановлюють залежність між ними. Завдяки щоденним спостереженням у дітей дошкільного віку формуються чіткі знання про довкілля та природу рідного краю. Правильно організоване спостереження сприяє формуванню у дітей таких якостей, як уваги, спостережливості та збагаченню знань про довкілля

Спостереження у закладах дошкільної освіти базуються на вивченні сезонних змін у живій та неживій природі. Особливостями спостережень за природою є:

- 1) базування на вивчення сезонних змін в живій та неживій природі;
- 2) проведення відповідно до пір року;
- 3) сприйняття природи різними органами чуття;
- 4) розуміння взаємозв'язків у природі.

Досвід спостережень передбачає оволодіння дитиною системою навичок набуття знань, естетичного досвіду, балансу естетичних вражень, необхідних для подальшого духовного розвитку. Діти дошкільного віку мають розвинутий пізнавальний інтерес, зокрема до довкілля. Саме в цьому віці вони сприймають світ в цілому, що сприяє формуванню системних знань та становить основу екологічного світогляду.

Педагоги виділяють такі основні напрямки організації спостережень дітей в процесі ознайомлення з природним довкіллям:

- застосування системи самостійних робіт;
- використання інтелектуальних карт;
- використання нових форм й різноманітних дидактичних та наочно-технічних засобів, які забезпечують активність пізнання;
- розвиток спостережливості під час екскурсій та ведення календаря природи.

У процесі спостережень створюються яскраві реалістичні уявлення про природу, зв'язки в ній і деякі закономірності. Як говорив В. О. Сухомлинський правильно організоване спостереження: «не тільки метод вивчення матеріалу, але й метод розумового розвитку, виховання розуму»[5, с. 82].

У структурі організації спостереження, виділяють:

- об'єкт спостереження;
- результат спостереження має бути зафіксованим у певній формі;



- мотивація спостереження та її планування.

У навчальному процесі закладів дошкільної освіти спостереження можуть виконувати дві основні функції: демонстративно-ілюстративну (для закріплення сформованих знань, умінь і навичок) та дослідницьку (як засіб здобуття нових знань).

Велика різноманітність підходів свідчить про те, що є єдність у розумінні спостереження як форми пізнання навколишнього світу, мета якої накопичення та формування елементарних початкових уявлень про природні явища та предмети. Таким чином, спостереження можна розглядати як:

- 1) психічний процес;
- 2) пізнавальна діяльність;
- 3) як метод навчання.

Різноманітність підходів свідчить про те, що є єдність в розумінні спостереження як активної форми пізнання оточуючої дійсності, метою якої є накопичення фактів та формування початкових елементарних уявлень про об'єкти та явища природи. Як наслідок, спостереження може розглядатися і як психічний процес і як пізнавальна діяльність і як метод навчання

Спостереженню належить важлива роль у ознайомленні дошкільників з природою, адже він базується на чуттєвому сприйманні, забезпечує живий зв'язок дітей з реальними природними об'єктами, на основі яких формуються чіткі уявлення про довкілля та його складові.

Спостереження – це в першу чергу спостереження за сезонними явищами в живій і неживій природі. Важливо закріплювати знання дітей про те, що ці зміни впливають на життя тварин і людини, навчити робити висновки про взаємозв'язки різних природних явищ. Переважно планувати спостереження на прогулянці за днями тижня.

Прогулянки – важливий компонент освітнього процесу закладів дошкільної освіти. Організація прогулянки включає в себе: організацію з дошкільнятами спостережень за предметами та явищами природи (рослинами і тваринами, неживою природою), різноманітні види ігор, трудову та самостійну діяльність дітей за їх власним вибором. Головним завдання педагога при організації та проведенні прогулянок – забезпеченні змістовної, активної, цікавої та різноманітної для дошкільників діяльності. Вихователю необхідно рівномірно та поступово чергувати рухову й спокійну діяльності, правильно розподіляти фізичне навантаження на дітей дошкільного віку. Щоб проведення прогулянок було цікавим і різноманітним, щодня, вихователі планують їх структуру та зміст, включаючи самостійну діяльність дітей.

Сучасними вимогами до оновленого освітнього процесу в дошкільних закладах передбачається забезпечення різноманітності прогулянок як за організацією проведення, так і за змістом. Обов'язковими складовими прогулянок повинні бути:

- 1) спільна діяльність дорослого з дітьми;
- 2) спільна діяльність з однолітками;
- 3) самостійна діяльність дитини.

Спільна діяльність дорослого з дітьми під час прогулянки проявляється у постійному тісному спілкуванні між усіма учасниками групи при всіх видах діяльності: трудовій, руховій, ігровій, комунікативній, музично-художній, експериментально-дослідній.

Провідна роль під час прогулянок, належить ігровій діяльності дошкільників, яку можна застосовувати як при індивідуальній, так і при підгруповій або фронтальній роботі з вихованцями.

При плануванні прогулянки, вихователю повинен враховувати різні фактори: погодні кліматичні умов, вік дітей, пізнавальні інтереси вихованців, наявність навчального матеріалу. Методично правильно організована прогулянка - це найбільш доступний засіб спостереження за навколишнім середовищем.

У режимі дня закладу дошкільної освіти передбачено дві прогулянки: I половина дня – одна прогулянка, II половина дня – одна прогулянка. Під час організації та проведенні прогулянки, повною мірою повинні бути реалізовані освітньо-виховні завдання:

- оздоровлення дітей;
- ознайомлення з навколишнім світом;
- розвиток самостійності;
- виховання естетичних почуттів, культури поведінки;
- фізичний розвиток.
- розширення кругозору дошкільників.

Спостереження сприяє можливості дітям вивчати навколишнє середовище в природних умовах та наочно представлених взаємозв'язках. Різноманітні зв'язки природних предметів є доступними для безпосереднього сприймання. Вивчення взаємозв'язків формує у дітей розуміння природи та усвідомлення в ній ролі людини. Систематичне використання спостережень в ознайомленні дошкільників з природою привчає дітей помічати особливості будови навколишнього світу, сприяє розвитку спостережливості, усвідомленого бережливого ставлення до довкілля.

Методу спостереження належить особлива роль у пізнанні дітьми природи, оскільки він базується на чуттєвому сприйманні та забезпечує живий контакт дітей з реальними об'єктами природи, в результаті чого у дітей формуються реалістичні уявлення про об'єкти природи та зв'язки між ними. Участь мислення у сприйманні стимулює пізнавальний пошук дітей, сприяє зв'язку набутих чуттєвих образів з тими, що у дітей вже є, і допомагає ванікненню власних суджень.

Розуміння основних принципів організації спостережень за природою в закладах дошкільної освіти позитивно впливає на способи керування навчально-пізнавальною діяльністю дітей, закладають основу



досвіду взаємодії з природними довкіллям. Сезонний принцип структурування матеріалу найкраще впливає на становлення особистості в цілому, оскільки сприяє розвитку мислення, мовлення, емоційної сфери.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, методу спостереження належить особлива роль не тільки у пізнанні дітьми природи, а й у формуванні мовлення дітей, розвитку їх пізнавальних психічних процесів, і взагалі, особистості дошкільника. Окрім цього, за допомогою використання методу спостережень з бесідою вихователь може здійснювати контроль матеріалу, який засвоюють діти, уточнювати та пояснювати деякі стани та процеси під час спостереження.

Перспективами подальшого вивчення проблеми є розгляд її з боку реалізації творчого потенціалу через організацію спостережень у процесі ознайомлення дошкільників з природою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мазурина Н. Ф. Наблюдение и труд в природе М.: Просвещение, 1996. 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова.
3. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія. Укр. пед. в персоналіях : у 2-х томах. К.: Либідь, 2005. Т. 2. С. 380–386.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 4. К.: «Рад шк.», 1977. 638 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: В 5 т. К.: Радянська школа, 1977 Т. 3. С. 30–31.

УДК 378.1

Світлана БІЛАШ

ВИСОКИЙ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕРЕДУМОВА НОВАТОРСЬКОГО ПІДХОДУ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня освіти
факультету індустрії моди кафедри професійної освіти в сфері технології та дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну)
Науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент Донченко С. В.*

У статті обґрунтовано важливість дослідження творчого потенціалу педагогічного колективу як показника високоякісної педагогічної роботи направленої на отримання високих результатів навчальних досягнень здобувачами освіти.

На основі аналізу факторів, які впливають на становлення творчої особистості здобувачів освіти, визначено основні характерні риси творчого викладача, обрано методу діагностики та проведено її апробацію.

Ключові слова: педагог, творчий потенціал, освітній процес, анкета-тест, діагностика.

Постановка проблеми. Незаперечний є той факт, що сьогодні здобувачі освіти стають більш вимогливими до викладання та процесу навчання. Пов'язано це зі швидким розвитком інформаційних технологій, а як наслідок - зі швидким доступом до всесвітніх інформаційних ресурсів з будь-якого місця та в будь-яку годину. Тому класична форма навчання (лекція з конспектуванням матеріалу або виконання письмової роботи на практичному занятті) втрачає свою актуальність і ефективність. Сучасний здобувач освіти не тільки хоче чомусь навчитися, а хоче щоб його навчання було цікавим, мотивуючим та діджиталізованим. Таке осучаснення процесу навчання ставить перед педагогічними працівниками нові виклики та вимагає від них новаторських ідей, творчого підходу та креативного мислення. Відповідаючи на такі виклики керівники підрозділів навчальних закладів мають зібрати такий колектив педагогічних працівників, який має бути потенційно спроможним переналаштувати свою діяльність відповідно до нових вимог сьогодення. Тому визначення творчого потенціалу педагогічного колективу є актуальною задачею.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему встановлення творчої особистості викладача висвітлено у багатьох наукових працях [1-6]. Педагогічне натхнення, як описував це В. Г. Белінський – «це раптове проникнення в істину»... Кожен творчий викладач має свій «почерк» та стиль.

Проблему вивчення творчості досліджували багато філософів, психологів і педагогів, серед яких К. О. Абульханова-Славська, А. М. Алексюк, Б. Г. Ананьєв, М. О. Бердяєв, Л. С. Виготський, Г. Воллес, П. Я. Гальперін, В. І. Гінецинський, В. П. Давидов, П. Енгельмайер, Ж. Ефель, О. П. Єрмолаєва, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, В. О. Моляко, О. Г. Мороз, В. М. Новиков, О. М. Пехота, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талізін, В. О. Татенко та інші.

Як зазначав у своїй статті Пащенко С. Ю. «Складність вивчення творчості зумовлена високим ступенем суб'єктивності процесів та заглибленням суб'єктів творчості у проблеми, що вирішуються...».

Проблему діагностики творчих якостей фахівця у галузі педагогічної освіти досліджували М. Акімова, А. Беленька, В. Блейхер, Д. Богоявленська, М. Воробйова, Д. Гілфорд, В. Моляко, В. Молодиченко, В. Роменець, Н. Талізін, В. Штепенко.

Аналізуючи праці науковців можна зазначити, що процес визначення творчого потенціалу педагогічних працівників досить складний і потребує ретельного аналізу існуючих методів, що залежить від його ознак, критеріїв та рівнів.



Мета статті - обґрунтування вибору діагностичного апарату для визначення творчого потенціалу педагогічного колективу закладу освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Специфіка педагогічної творчості викладача та її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість здобувача освіти, а результатом - формування цієї особистості. Педагогічна творчість – це інноваційний процес створення і перетворення особистості учня виявляється, з одного боку, в науковій діяльності педагога (спрямованій на розробку нових технологій навчання і на самовдосконалення), з іншого – в творчій педагогічній роботі (оригінальне розв'язання педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному процесі). Викладач повинен вміти організувати стійку та зосереджену увагу, а також зацікавленість у вивченні предмету. Основним завданням викладача є пошук нових форм і методів навчання, самоаналіз та оцінка результатів відповідно до поставленої мети.

Відомо, що існує поняття «творчий потенціал особистості», яке вже певний час цікавить науковців. Творчий потенціал - це складна структура, яка містить культурологічні, професійно-педагогічні знання, широку загальнокультурну ерудицію, генетично задане обдарування, образне мислення, гуманітарний світогляд, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності та емоційну культуру (В. Алфімов, В. Андреев, М. Євтух, І. Харламов та інші).

Виняткове місце у структурі творчого потенціалу особистості займає образне мислення, яке, зберігаючись впродовж життя людини, проникає в особистісний ідеал, а через нього - в інтереси, цілі, мету, потреби, які трансформуються у мотиви творчої активності особистості. Образне і абстрактно-теоретичне мислення є різними сторонами єдиного процесу, адекватними способами пізнання різних сторін об'єктивної реальності.

До внутрішніх чинників, що впливають на формування і реалізацію творчого потенціалу особистості, належать: природні передумови (задатки, загальна обдарованість); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотиваційні показники (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція). При цьому відзначено провідну роль характерологічних якостей, що виконують функцію засобів впливу відносно природних обдарувань, допомагаючи перетворенню останніх у творчу діяльність [7].

На основі аналізу літературних джерел з педагогічної психології встановлено, що існує багато методів діагностики розвитку особистісних якостей та властивостей особистості педагога. Значну роль у цьому процесі відіграє психодіагностика. Психометричні методики, тобто різноманітні тести, дають змогу найбільш повно оцінити рівень розвитку тих чи інших якостей особистості.

Для діагностики творчого потенціалу педагогічного колективу автором рекомендується застосовувати метод анкетного опитування, а саме анкету – тест «Визначення творчого потенціалу викладачів». Анкета-тест складається з 20-ти питань, відповіді зараховуються відповідною кількістю балів. Загальний результат (сума балів) показує рівень творчого потенціалу: від 24 до 48 балів - достатній; більше балів - значний; менше балів - малий.

Проаналізувавши результати керівник підрозділу може встановити на якому рівні працює педагогічний працівник або весь колектив в цілому. За даною методикою розрізняють такі рівні: репродуктивний, раціоналізаторський, конструктивний, новаторський.

Для більш детального з'ясування застосуємо класифікаційну характеристику наведену С.О. Сисоевою:

- репродуктивний рівень характеризується тим, що педагог, працюючи на основі існуючих методик, рекомендацій, досвіду вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці та індивідуально-психологічним особливостям здобувачів освіти;

- раціоналізаторський рівень характеризується тим, що педагог на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань, які виникають у конкретних умовах;

- конструкторський рівень характеризує діяльність педагога тоді, коли на основі власного досвіду, самоаналізу своєї діяльності й знань психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти, педагог, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює власні варіанти вирішення педагогічних проблем, прагнучи до найбільш оптимального їх розв'язання;

- новаторський рівень характеризується тим, що педагог підходить до вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, які відрізняються новизною, оригінальністю та високою результативністю.

З метою апробації зазначеної вище методики діагностики творчого потенціалу педагогічного колективу навчального закладу була проведена дослідницько-експериментальна робота визначення творчого потенціалу вчителів Одеського ліцею № 29.

Експеримент проводився в звичних для вчителів умовах, спілкування велося невимушено, з урахуванням інтересу і бажання вчителів виконувати завдання.

Вчителям було запропоновано відповісти на питання анкети:

1. Чи вважаєте ви, що певні ваші дії можуть значно поліпшити НВП?

а) - так; б) - ні; в) - за сприятливих умов;

2. Чи вважаєте ви, що оточуючий вас світ може бути кращим?

а) - так; б) - ні; в) - так, в деяких випадках;

3. Як ви гадаєте, могли б ви бути причетними до змін сьогодення та оточуючого світу?



- а) - так; б) - ні; в) - так, в деяких випадках;
4. Як ви вважаєте, чи будете ви в майбутньому настільки впливовими, що зможете щось принципово змінити навкруги вас?
а) - так; б) - обов'язково; в) - можливо;
5. Чи є у вас бажання займатися новими справами, яких зовсім не знаєте і не вивчали?
а) - так; б) - невідоме мені не цікавить; в) - все залежить від характеру справи;
6. Вам доводилось займатися незнайомими справами? Чи прагнете ви поліпшувати кваліфікацію та досягти в ньому досконалості?
а) - так; б) - задовольняюсь тим, що зміг досягти; в) - так, але тільки якщо це мені подобається;
7. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам сподобається, чи захочете ви знати про неї все досконало?
а) - так; б) - ні, хочу навчитися тільки головному; в) - ні, хочу тільки задовольнити свою цікавість;
8. Коли ви терпите поразку, невдачу то:
а) - якийсь час намагаєтесь виконати; б) - махнете на все рукою; в) - продовжуєте робити своє справу;
9. Як по-вашому, треба обирати професію, виходячи з:
а) - своїх можливостей; б) - значущості, потреби в ній; в) - переваг, якими вона забезпечить.
10. Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли:
а) - так; б) - ні, боїтесь збитися з дороги; в) - так, але тільки там, де місцевість сподобалася.
11. Відразу після бесіди чи після прочитаного матеріалу зможете ви пригадати все, про що йшла мова:
а) - так; б) - зможу пригадати частково; в) - запам'ятали тільки те, що цікавило.
12. Коли ви чуєте слово іноземною мовою, зможете повторити його по складах, якщо навіть не знаєте його значення:
а) - так; б) - так, якщо слово легко запам'ятати; в) - повторю не зовсім вірно;
13. У вільний час ви надаєте перевагу:
а) - поміркувати, побути на самоті; б) - знаходитись в компанії; в) - не має різниці знаходитесь ви на самоті чи в компанії;
14. Ви займаєтесь якоюсь справою та вирішуєте залишити це заняття тільки тоді, коли:
а) - справу закінчено і ви задоволені її результатами; б) - ви задоволені результатом в певній мірі; в) - ви ще не все зробили;
15. Коли ви залишилися на самоті:
а) - любите помріяти; б) - будь якою ціною прагнете знайти для себе заняття; в) - любите помріяти, але тільки про речі, пов'язані з вашою роботою;
16. Коли нова ідея захоплює вас, то ви думаєте про неї:
а) - незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь; б) - тільки на самоті; в) - тільки там, де не буде надто гамірно;
17. Коли ви відстоюєте яку-небудь ідею, то:
а) - можете відмовитись від неї, якщо аргументи опонента будуть переконливими; б) - залишитесь при своїй думці; в) - зміните свою думку, якщо опір буде надто сильним;
18. Чи важко вам почати розмову з незнайомою людиною?
а) - так; б) - не дуже; в) - не задумувалась про це;
19. Вам надається можливість поговорити з дуже відомою людиною. Ви:
а) - використовуєте цю можливість; б) - відмовляєтесь; в) - дієте за обставинам;
20. Від вас вимагають послуги, яка вам неприємна. Чи легко вам «здаватись»?
а) - так; б) - ні; в) - буду робити за обставинами.
- В анкетуванні взяло участь 20 викладачів з різних предметів.
Підрахування балів відбувалось таким чином: "а" - 3 бали, "б" - 1 бал, "в" - 2 бали.
Статистична обробка отриманих результатів анкетування надала можливість встановити, що на репродуктивному рівні працює лише 10% респондентів; на раціоналізаторському рівні - 10%; на конструктивному рівні - 60%; на новаторському рівні - 20% (рис. 1).



Рисунок 1 - Розподіл творчого потенціалу педагогічного колективу Одеського ліцею № 29.

Отже, значна більшість вчителів (80 %) Одеського ліцею № 29 працює на вищих рівнях творчої діяльності - конструктивному та новаторському, що свідчить про високий творчий потенціал і надзвичайно сприятливі умови для творчого саморозвитку педагогів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз сучасних умов педагогічної діяльності та складових творчого потенціалу довів актуальність його оцінки. Обрана методика



для встановлення рівня творчого потенціалу педагогічного колективу у вигляді анкети – тесту показала легкість, швидкість та результативність її застосування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 159 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – 228 с.
3. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.
4. Зязюн І.А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти// Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: ВПОР, 2000. – С. 11-57.
5. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. Пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
6. Яремчук Н. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / Н. Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка. – 2009 – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 242-249.
7. Яренчук Л. Г. Випереджувальний розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій: деякі результати експериментального дослідження / Л. Г. Яренчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: 36. наук. пр. - Одеса. – 2011р. – №1-2. – С. 187-192.

УДК 373.29:81–028.31(045)

Алла БІЛУГІНА

СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

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

У пропонованій статті проаналізовано основні досягнення науковців та відомих методистів з вивчення специфіки роботи вихователя над формуванням діалогічного мовлення дітей дошкільного віку; визначено основні завдання вироблення вміння будувати діалоги дошкільника з однолітками та з дорослими; представлено сучасне тлумачення ефективних прийомів організації сприятливих умов для навчання дошкільників діалогізувати.

Ключові слова: розвивальне середовище, дитина дошкільного віку, зв'язне мовлення, діалогічне мовлення, сучасні прийоми.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітньої системи в Україні особливо актуальною є проблема формування високого рівня мовлення дитини з раннього віку, оскільки мова виконує різноманітні функції, з-поміж яких першорядною є комунікативна функція, що забезпечує встановлення соціальних контактів, обмін інформацією. Ці компоненти комунікативної функції мови віддзеркалено в поведінці дітей дошкільного віку. Формування здатності застосовувати функції мови сприяє виробленню в дитини бажання вивчити закономірності мовлення, засвоїти фонетику, лексику, граматичну будову системи мови, відпрацювати діалогічне мовлення, яке належить до основних форм мовного спілкування, що є підґрунтям для розвитку зв'язного мовлення. Діалог може виявлятися на рівні елементарного повторення в побутовому мовленні й досягати зразка філософсько-світоглядної бесіди.

Нині в умовах докорінного оновлення всієї освітньо-виховної системи проблема формування діалогічного мовлення потребує ґрунтовних досліджень, оскільки значущим є сучасне багатаспектне тлумачення змісту й системи розвитку діалогічного мовлення дітей п'ятого року життя [2; 3; 7].

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних наукових працях представлено результати проведених досліджень, спрямованих на вивчення особливостей формування діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, оскільки розвиток усного мовлення й навичок ефективного спілкування є одним з першорядних завдань освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти. Зокрема, під час аналізу теоретико-практичних джерел [3; 4; 7] з'ясовано, що вчених цікавить насамперед тлумачення змісту поняття зв'язного мовлення (А. Богуш., С. Рубінштейн, О. Ушакова та ін.); дослідження специфіки мовленнєво-ігрової діяльності, у якій виявляється сучасний підхід до розвитку діалогічного мовлення (А. Богуш, Н. Луцан); обґрунтування впровадження основних форм діалогічного мовлення (О. Ушакова., С. Єрмоленко, А. Богуш., Н. Гавриш).

У мовознавстві окреслено такі терміни, які віддзеркалюють взаємодію, стосунки між людьми засобами мовлення: спілкування (комунікація) та діалогічне мовлення. Спілкування є контактом, що забезпечує соціальну перцепцію, інтерактивний, інформаційний, афективно-оцінний обмін й здійснюється на вербальному та невербальному рівнях, а діалогічне мовлення – це передусім певна форма мовлення [3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти [2] визначено, що зміст діалогічної компетенції полягає у здатності дитини вільно вступати в розмову з іншими дітьми, а також із дорослими (знайомими і незнайомими), підтримувати запропонований діалог відповідно до теми або не втручатися в розмову; відповідати на питання за змістом картини, художніх творів; виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання. У завданнях формування діалогічного мовлення передбачено формувати в дітей уміння: відповідати на запитання і звертатися до інших із запитаннями; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; будувати діалог на запропоновану тему [1; 5; 7].



Мета статті – окреслити стан дослідження проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку; узагальнити й систематизувати сучасні ефективні прийоми формування діалогічного мовлення вихованців ЗДО.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Методику роботи з формування діалогічного мовлення зорієнтовано на вироблення вмінь, потрібних для спілкування, оскільки діалог є складною формою соціальної взаємодії [3; 4]. Досить часто брати участь у діалозі складніше порівняно з формуванням монологічного висловлення. Обдумування власних реплік, формулювання запитань відбувається разом із сприйняттям чужого мовлення. Від учасника діалогу вимагається виявлення складних умінь: слухати і розуміти думку, висловлену співрозмовником; формулювати навзаєм своє судження, точно висловлювати його наявними засобами мови; устигати змінювати відповідно до думки співрозмовника тему мовленнєвої взаємодії; підтримувати відповідний емоційний тон; дотримуватися нормативності мовної форми, завдяки якій передано думки; контролювати своє мовлення, щоб дотримуватися правильності викладу, за потреби робити зміни й поправки. У науці виокремлюють такі групи діалогічних умінь:

1. Власне мовні вміння, з-поміж яких:

– починати спілкування (уміти й знати, коли та як варто почати розмову із знайомою і незнайомою людиною; з особою, яка розмовляє з іншими);

– підтримувати й завершувати спілкування (зважати на умови й ситуацію спілкування; слухати й чути співрозмовника; виявляти ініціативу в комунікації, перепитувати; аргументувати свою позицію; висловлювати ставлення до теми спілкування – порівнювати, висловлювати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися або заперечувати, питати, відповідати; висловлюватися логічно, зв'язно;

– говорити виразно в належному темпі, використовувати інтонацію діалогу.

2. Уміння дотримуватися мовленнєвого етикету, у якому передбачено застосування правил звертання, знайомства, привітання, залучення уваги, запрошення, прохання, згоди й відмови, вибачення, скарги, співчуття, несхвалення, привітання, подяки, прощання та ін.

3. Уміння спілкуватися в парі, групі з 3–5 осіб, у колективі.

4. Уміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення, брати участь в обговоренні певної теми.

5. Немовні (невербальні) уміння полягають в майстерності доречно використовувати міміку й жести.

У навчально-методичних посібниках засвідчено, що бесіда є організованою розмовою вихователя з усією групою дітей, яка передбачає з'ясування одного якого-небудь питання. Основними функціями педагога в організації та проведенні бесіди є:

– уточнити й упорядкувати досвід вихованців, тобто здобуті в процесі спостережень під керівництвом вихователя й у різних видах діяльності в сім'ї і в закладі дошкільної освіти уявлення та знання про життя людей і навколишнього світу;

– виховувати в дошкільників шанобливе ставлення до навколишнього світу;

– виробляти в дітей уміння цілеспрямовано й послідовно мислити, не відволікатися від запропонованої теми розмови;

– формувати вміння доступно й зрозуміло висловлювати свої думки.

Окрім того, під час бесіди вихователь формує стійку увагу, уміння слухати й розуміти мовлення інших, стримувати безпосереднє бажання відразу відповідати на питання без дозволу вихователя, виробляє звичку говорити голосно й чітко, щоб усі чули.

У бесідах діти здобувають основи компетентностей, потрібних для подальшого навчання в школі; вони впливають на всі види діяльності дошкільників та їхню поведінку: після бесіди про сім'ю, про матір дошкільники хочуть дієво виявити ставлення до близьких; бесіди про транспортні засоби посилюють інтерес до різновидів машин.

Для змісту бесід обирають програмний матеріал ознайомлення дітей з навколишнім світом (побут, праця людей, події суспільного життя, природа), а також діяльність дітей у дошкільному закладі (ігри, праця, взаємодопомога тощо).

Бесіди на побутові теми стосуються тих явищ побуту, які діти спостерігають і в яких самі беруть участь; бесіди про працю дорослих у дитячому садку сприяють усвідомленню сенсу діяльності співробітників дитячого садка; бесіди на теми суспільного життя уточнюють уявлення дітей про рідне місто, про підготовку до свят у ЗДО, у сім'ї, на вулицях; бесіди на природничі теми уточнюють і закріплюють уявлення дітей про пори року, про тварин, рослини, про працю людей; у бесідах про улюблені книги діти згадують їхній зміст і висловлюють своє ставлення до героїв; у бесідах про предмети побуту та праці з'ясовують, для чого потрібні предмети, з чого і як вони зроблені, які характерні ознаки (колір, форма, величина), хто і де робив ці предмети, як берегти предмети.

На сьогодні можна пропонувати таку орієнтовну тематику бесід з дітьми п'яти-шести років: про тих, з ким живуть у будинку, квартирі (бесіда про сім'ю); про життя дітей у закладі дошкільної освіти, про роботу чергових у куточку природи; про транспортні засоби для перевезення пасажирів у нашому місті; враження від екскурсії в бібліотеку; про школу; про пори року тощо.

Пропонований чинними програмами матеріал, який слугує змістом бесід, дає змогу розв'язати пізнавальні завдання (розширення кругозору дітей), а також виховні (вироблення правильного ставлення до довкілля, формування різноманітних інтересів).



Обраний для обговорення програмний матеріал вимагає врахування особистого досвіду дітей групи, обсягу їхніх уявлень і знань, оскільки вихованці можуть брати активну участь у бесіді лише за умови, якщо вони мають більш-менш чіткі й різноманітні уявлення про теми розмови. Можна запитувати в дитини лише про те, про що в неї є достатні, цілком і зрозуміло засвоєні дані. Особистий досвід дитини, здобутий під час спостережень, у процесі діяльності або після опрацювання художнього твору, слугує тим матеріалом, на основі якого варто будувати бесіду й повідомляти нову інформацію.

З огляду на методичні вимоги до правильної організації бесіди вихователь ретельно до неї готується. Важливо скласти план перебігу всього заняття: продумати, як почати бесіду для швидкого зосередження уваги дошкільнят й пробудження інтересу до майбутнього заняття, посприяти активній розумовій діяльності, вплинути на їхні почуття. безпосередньо стосуються змісту розмови. Наведемо декілька прикладів:

– розмову про зиму можна почати демонстрацією фотовиставки (старша група), підготовленої за матеріалами екскурсії до зимового парку, щоб діти могли пригадати свої відчуття й враження від прогулянки;

– розмову про Київ доречно почати показом картини, що зображає Майдан Незалежності або пам'ятник Богдану Хмельницькому, оскільки ці визначні місця столиці відомі за репродукціями кожній дитині;

– інколи доречно почати бесіду з питання, яке допоможе дітям згадати враження про факти чи події, пов'язаних із змістом бесіди: «Діти, хто з вас їздив потягом?» (питання для початку бесіди про залізницю).

Для успішного проведення бесіди питання, сформульовані вихователем, є визначальним методичним прийомом на занятті, оскільки окреслюють зміст обраної теми і дають змогу навчати дітей правильно відповідати. Запитання потрібно ставити чітко, щоб одержати правильну відповідь, і запитувати в дітей про конкретні, відомі їм факти та явища, стосовно яких вони дошкільники можуть висловити будь-які судження. Запитання вихователя повинне спрямовувати думку дітей на суттєві, визначальні ознаки або явища.

Найважливіші питання бесіди в логічній послідовності потрібно записати в конспекті. Під час проведення бесіди залежно від відповідей вихованців виникає потреба ставити додаткові питання, однак не варто занадто відволікатися від змісту обраної теми.

Для уточнення уявлень дітей або для формування наочного уявлення про невідомий об'єкт важливо використовувати малюнок, іграшку, модель, реальний предмет. Наочність викликає цікавість і мовленнєву активність, а висловлення дітей безпосередньо ґрунтуються на відчутті й сприйнятті. Наочність використовують по-різному: деякі предмети роздають дітям (гілки дерев, насіння, предметні малюнки), інші вихователь демонструє для всієї групи (картину, живу тварину, посуд тощо). Зрозуміло, що наочність готують заздалегідь і зберігають так, щоб вона передчасно не відволікала дітей. Предмет, обраний для унаочнення, повинен яскраво ілюструвати програмний матеріал бесіди.

У підсумку важливо закріпити зміст бесіди або посилити її емоційний вплив на дошкільників, що можуть забезпечити такі прийоми: педагог представляє зміст бесіди в короткому оповіданні з повторенням найсуттєвіших моментів; насамкінець бесіди проводять дидактичну гру на тому самому програмному матеріалі (у межах 3–5 хв.); пропонують прочитати напам'ять відомий вірш чи заспівати пісню, близьку за змістом до теми бесіди; можна також прочитати художнє оповідання. Вибір прийому залежить від теми бесіди, від обсягу знань дошкільників і пори, коли проводять заняття. Бесіду про фрукти можна закінчити дидактичною грою «Угадай на дотик, що за фрукт»; бесіду про підготовку до святкування Дня захисників і захисниць України можна завершити піснею, яку діти вивчили на заняттях з музики.

У процесі бесіди педагогові потрібно досягати того, щоб усі вихованці виявляли активність у спілкуванні. Для цього важливо враховувати такі правила:

– ставити питання всій групі, затим давати дозвіл одній дитині для відповіді;

– не рекомендовано запитувати дітей за порядком, у якому вони сидять;

– варто викликати якнайбільше дітей хоча б для короткої відповіді на поставлене запитання; не можна запитувати тих самих дітей (найбільш активних);

– довго не розмовляти з одною дитиною; багато не говорити про те, що дітям добре відомо, не повторювати все, що говорять діти;

– забезпечити мовленнєву ситуацію, щоб дошкільники відповідали по одному, а не всі разом, однак інколи діти можуть відповісти разом, якщо вихователь ставить питання, на яке всі або більшість мають ту саму відповідь (наприклад, «були», «ходили»);

– не слід переривати відповідь вихованця, якщо немає прямої потреби; також недоречно тривалими зусиллями домагатися відповіді, якщо дошкільник не має потрібних знань або не може подолати сором'язливості; у такому разі достатньо короткої, однослівної відповіді.

У процесі розмови діти відповідають короткими або більш-менш розгорнутими репліками; можливі також однослівні відповіді за умови, якщо зміст запитання не вимагає більшого. Не досить доречно вимагати від вихованців повної відповіді, оскільки дитина формулює їх за готовим шаблоном, що робить бесіду сухою, неемоційною і нудною.

Важливо навчити вихованців відповідати достатньо голосно, виразно, бадьоро. Вихователь пропонує дитині, якщо вона говорить тихо, повторити свою відповідь голосно, проте без крику: «Ніхто не почув, що ти відповів. Повтори відповідь голосніше».

Короткі бесіди рекомендовано проводити на початку занять з малювання, ліплення, перед дидактичними іграми. У процесі підготовки й проведення таких вступних бесід для педагога важливо виконувати ті самі правила. Розгорнуті бесіди передбачено для дітей середнього й старшого віку.



З позиції методичних вимог потрібно дотримуватися раціонального співвідношення в бесіді мовлення вихователя й вихованців. За результатами спостережень, відомо, що нерідко мовленнєва активність педагога домінує порівняно з дитячою або ж, навпаки, вихователь ціною значних зусиль домагається правильних відповідей. Ефективність бесіди значною мірою залежить від уміння педагога спрямовувати дитячу думку й активізувати мовленнєву діяльність.

У методиці передбачено вікові групи, у яких рекомендовано організовувати заняття-бесіди. Для молодшого дошкільного віку запропоновано бесіду-розмову під час набуття досвіду. Зокрема бесіда доречна в процесі розглядання іграшок, ілюстрацій. У середньому дошкільному віці здебільшого застосовують бесіди для здобуття нових знань, під час спостереження (з'ясувати матеріал, якого виготовлено предмети, одяг, засоби для вмивання) та на екскурсіях (що робить програміст). У старшому дошкільному віці рекомендовано застосовувати всі види бесід.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, аналіз науково-методичних джерел та власний практичний досвід роботи з дітьми старшого дошкільного віку засвідчують, що діалогічне мовлення є найбільш соціально значущим для дітей. Для ефективного розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку потрібно збагатити зміст мовленнєвого виховання й удосконалити методи й прийоми мовленнєвої роботи. Оновлений зміст прийомів передбачає стимулювання висловлень дітей з використанням особистого досвіду; організацію словесного колективної творчості (співтворчості); вироблення вміння будувати діалог, зокрема слухати й чути партнера, підтримувати мовленнєву та ігрову взаємодію, формувати відповіді на репліки партнера, думати, аргументувати висловлення. До сучасних форм організації діалогу дошкільників з однолітками належать робота з підгрупами; організація середовища спілкування; недисциплінарні форми залучення до діяльності й утримання уваги; ігрова та комунікативна мотивація занять. Методами й прийомами вироблення навичок вести діалог є групові бесіди; діяльність кооперативного типу (спільне малювання, аплікація, конструювання, художня праця); театралізовані ігри (ігри-драматизації, інсценування); дидактичні ігри. Доцільно частіше пропонувати дидактичні ігри в парах з дотриманням таких правил гри: не порушувати черговості ігрових та мовленнєвих дій; слухати співрозмовника; не повторювати вже висловленого; доповнювати висловлення співрозмовника: ставити питання, увічливо висловлювати припущення, побажання, незгоду; міркувати, обґрунтовувати свої судження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. Аксьонова, А. Анішук, Л. Артемова; наук. кер. О. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР Україна». 2019. 488 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богущ. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Богущ А.М., Березовська Л.І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. О.: М.П. Черкасов, 2008. 203 с.
4. Гавриш Н.В. Методика формування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників на різних етапах навчання. Лінгводидактика в сучасних закл. освіти: кол. монографія / Під ред. Богущ А.М. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. 230 с.
5. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богінч [та ін.]; МОН України, Київ, у-т ім. Б. Грінченка. К. Київ, у-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
6. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОРМ Ферець В.Б., 2020. 44 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhTPrMTCJ-NO3SISU47Gd/view>
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. 2017. 256 с.

УДК 376.016-056.36: 811.161.2'35

Анастасія БРАЙЧЕНКО

СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

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

У статті розглядаються основні прийоми та методи формування орфографічної грамотності молодших школярів. Сформульовано завдання щодо навчання учнів початкових класів правилам правопису. З'ясовано сутність поняття орфографічної грамотності, орфографічної дії, що вміщує орфографічну задачу та методику її розв'язання. Визначено ефективні вправи вироблення орфографічних умінь молодших школярів.

Ключові слова: орфограма, орфографічне правило, орфографічна пильність, орфографічна грамотність, орфографічна дія, нестандартні вправи.

Постановка проблеми. Курс української мови, як зазначено в Навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою (1–4 клас), – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін [5].

Одним з основних завдань навчальної дисципліни «Українська мова» в початковій школі є забезпечення розвитку та вдосконалення навичок грамотного писемного мовлення молодших школярів відповідно до норм правопису сучасної української літературної мови.



У початкових класах робота над формуванням правописних знань, умінь, навичок здійснюється на пропедевтичному рівні й передбачає розвиток орфографічної пильності, вміння застосовувати окремі орфографічні правила та правильно писати словникові слова, визначені програмою.

Особлива увага сучасної школи приділяється формуванню в учнів, передусім початкової школи, орфографічних навичок, оскільки кожен повинен додержуватися встановлених мовознавчою наукою правописних норм. Незнання правил написання слів ускладнюють спілкування, що, зі свого боку, спричиняє порушення культури писемного мовлення, тому вивченню орфографії в школі надається важливе значення, а вироблення орфографічних навичок необхідно починати з першого класу.

Основними завданнями шкільного курсу орфографії є: ознайомлення учнів із системою загальноприйнятих способів передання звуків на письмі; практичне оволодіння орфографією; вироблення в молодших школярів сталих орфографічних умінь і навичок. З-поміж названих завдань останнє є найважливішим і найскладнішим.

Зміст чинної програми в мовній змістовій лінії не передбачає введення поняття «орфограма» [4; 5], однак учні оволодівають ним практично, що сприяє виробленню вмій розпізнавати орфограму, здійснювати орфографічну дію, тобто розпізнавати орфограму, перевіряти її, відшукувати правила її доведення. Така робота дозволяє попереджувати механічне заучування орфографічних правил. Робота з формування орфографічної грамотності ускладнюється тим, що в курсі української мови початкової школи матеріал з орфографії опрацьовується в контексті інших програмових тем, що сприяє усвідомленню учнями необхідності глибоких і міцних мовних знань для формування культури писемного мовлення. Водночас це іноді спричиняє безсистемність знань і вмій молодших школярів, послаблює інтерес до вивчення правил правопису. Безперечно, засвоєння орфографії має забезпечуватися кропіткою систематичною роботою, умілим використанням методів теоретичного вивчення рідної мови, зокрема інноваційних.

Аналіз актуальних досліджень. Навчання орфографії завжди було в центрі уваги вчених, педагогів, психологів, методистів, а також учителів-практиків як минулого, так і сучасності. Цю проблему досліджували науковці: К. Д. Ушинський, М. О. Корф, Д. І. Тихомиров, М. С. Рождественський, М. Р. Львов, Т. Ф. Потоцька, В. Л. Фльоров, В. Г. Шереметьєвський, М. С. Вашуленко, О. Н. Хорошковська.

Психологічні особливості орфографічних навичок та процесу їх формування вивчали Д. М. Богоявленський, Г. Г. Гранік, М. І. Жинкін, С. Ф. Жуйков. Проблема становлення орфографічної пильності розглядалася в працях Н. М. Алгазіної, М. Т. Баранова, М. Р. Львова, М. С. Селезнєвої та інших.

Питання навчання грамотного письма молодших школярів в аспекті теорії навчальної діяльності досліджували психологи й педагоги: Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Л. І. Айдарова, О. М. Власенков, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Л. В. Занков, А. О. Люблінська, О. Я. Савченко, Н. Ф. Тализіна.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує увагу сучасних науковців до проблеми формування в молодших школярів орфографічної грамотності. На думку Д. Богоявленського, П. Гальперіна, С. Жуйкова, правописна навичка є кінцевим продуктом мислення, наслідком свідомого й багаторазового повторення певних взаємозумовлених психофізіологічних актів, притаманних письму. Питанню розв'язання орфографічних задач, усвідомленню правил правопису присвячені праці Л. Божович, С. Жуйкова, методики формування в молодших школярів орфографічної пильності містяться в працях М. Вашуленка, І. Дацюк, М. Баранова, М. Разумовської, В. Шклярук та ін. Цінними до сьогодні є поради К. Д. Ушинського щодо проведення диктантів як важливої справи щодо вироблення орфографічних навичок [2].

Отже, вибір теми дослідження зумовлений, з одного боку, соціальною значущістю для школярів оволодіння мовою як засобом спілкування й пізнання, а з другого, – потребою більш детального вивчення проблем формування орфографічної грамотності учнів початкової школи; пошуком і впровадженням більш ефективних, нових форм роботи над розвитком писемної грамотності молодших школярів.

Мета статті полягає в розкритті проблеми формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності, визначенні шляхів та методів оволодіння навичками правопису та їх умілого застосування.

Виклад основного матеріалу. За слушним зауваженням педагогів, для досягнення основної мети засвоєння правопису (формування в учнів початкової школи орфографічної грамотності) необхідно розв'язати такі завдання: забезпечити засвоєння школярами основних орфографічних понять і правил; розвинути в учнів орфографічну пильність (здатність розпізнавати орфограми як у написаних, так і у сприйнятих на слух словах); виробити на основі теоретичних знань практичні правописні вміння; домогтися запам'ятовування написання слів з орфограмами, які не перевіряються; виховати в учнів потребу звертатися в разі необхідності до орфографічного словника, сформуванню вміння користуватися орфографічним словником; виробити в дітей навички самоконтролю й виправлення допущених під час письма орфографічних помилок [1, с. 278].

Для розв'язання окреслених завдань необхідно визначити психолого-педагогічні основи навчання орфографії, виявити лінгвістичну природу орфограм, проаналізувати зміст підручників та програмовий матеріал.

Зауважимо, що процес формування й становлення орфографічної навички ґрунтується на психологічних закономірностях і забезпечується низкою орфографічних дій. У роботі над розвитком орфографічної грамотності вчителів необхідно прагнути до автоматизації правописних дій учнів, тобто організовувати навчальний процес так, щоб через виконання практичних завдань сформувати стійкі орфографічні навички.



У виборі методів і прийомів навчання правопису вчителів слід орієнтуватися передусім на лінгвістичну природу написання, тобто враховувати принципи, які покладено в їх основу. Оскільки в українській мові майже 80 % написань ґрунтується на фонетичному принципі, то у зв'язку з цим треба багато приділяти уваги вправам, що мають звукову основу.

За результатами аналізу методичного апарату підручників «Українська мова» для початкових класів, зафіксовано близько 300 суто орфографічних вправ, що становить 15,8% від загальної кількості вправ. Оскільки вправи мають переважно репродуктивний характер, наявна невелика кількість вправ на часткове застосування правила, немає вправ для самоконтролю, тому вчителів необхідно добирати додаткові тренувальні нестандартні вправи, упроваджуючи сучасні технології.

Уважаємо, що з-поміж поширених методичних прийомів та вправ для формування орфографічної грамотності варто надавати перевагу диктантам, навчальним тестам, завданням програмованого характеру (із кодovаними відповідями, із ключами).

Для формування орфографічної грамотності молодших школярів ефективними є дидактичні та діагностичні можливості тестового контролю знань. Важливе місце з-поміж вправ посідають стандартні та нетрадиційні диктанти в системі тренувальних правописних вправ.

У зв'язку із впровадженням моніторингу навчальних досягнень учнів виникає необхідність використання методу тестування для підготовки учнів до такої форми звітності. Тестування вважається однією із ефективних форм контролю навчальних досягнень школярів, оскільки вможливує швидко й об'єктивно оцінку знань учнів із певної теми, розділу й навчальної дисципліни загалом, а також забезпечує підготовку їх до державної атестації. Важливою умовою формування в молодших школярів правописних умінь і навичок є здійснення контролю за становленням їхньої грамотності, розвиток в учнів здатності до взаємо- і самоконтролю. З цією метою варто використовувати наступні нестандартні мовні вправи: завдання з ключами, кодovаними відповідями. Тестові завдання закритої форми, вправи із кодovаними відповідями, ключами, алгоритми-пам'ятки, таблиці можуть стати орієнтиром учителям для розробки подібних вправ.

Оскільки традиційні диктанти повною мірою не забезпечують вироблення орфографічних умінь і навичок, тому методично доречними виявляються нестандартні навчальні диктанти. Вони разом із традиційними забезпечують формування глибоких знань не лише з орфографії, пунктуації, а й дають учителю змогу в нетиповій навчальній ситуації формувати знання учнів та закріплювати уміння й навички, привчають школярів швидко оперувати правилами, сприяють розвитку мовної пильності й забезпечують контроль за якістю навчальної діяльності учнів. Нами дібрано та систематизовано низку нетипових диктантів, які, уважаємо, найкраще відповідають завданням формування орфографічної грамотності (*Малюнковий диктант, Диктант для «шпигуна», Диктант повторної дії, Диктант перерваної дії, Прискорений диктант, Дитячий диктант, Графічний диктант, Взаємний диктант, «Невпевнений» диктант, Антидиктант, «Буксир», «Граматійко», «Двобій» чи «Дуель», Евристичний диктант, Енциклопедичний диктант, Диктант «естафета», Диктант «Естафетна паличка», Диктант – «журналістське розслідування», Диктант «Чарівники», Диктант «Творці краси», Диктант «Будівельники» або «Конструктор», Диктант «Картинна галерея», «Лідерський диктант, Диктант «Ланцюжок», Диктант «Навиворіт», «Перехресний» диктант* та інші [2; 6; 7].

Методику проведення названих видів диктантів ми описали в магістерській роботі.

Протягом 2021 року було проведено аналіз письмових робіт учнів щодо наявності та типів орфографічних помилок. Аналіз даних дозволив виявити, по-перше, якість правописних знань кожного учня, визначити й спланувати вчителів подальшу систему індивідуальної або групової (малими й середніми групами) роботи для покращення рівня грамотності; по-друге, є підстави визначити загальну частотність допущених помилок, виявити, які орфографічні правила учні засвоюють гірше (у цьому разі – це такі теми: «Ненаголошені [e], [u] в корені, що перевіряються наголосом» – 32 % усіх помилок; «Апостроф» – 13 %; «М'який знак» – 19 %). Орієнтуючись на зібрані, систематизовані дані, можна проводити сплановану систему роботи над покращенням рівня засвоєння учнями мовного матеріалу. Індивідуальна та групова робота виявляється при розробці завдань, добір вправ для конкретного учня чи класу, диференційованих завдань на уроці, а також робота вихователів на групі продовженого дня та години консультацій. За потреби вчитель залучає до роботи й батьків.

Потреба в постійному й системному формуванні правописної грамотності молодших школярів зумовила дослідження проблем методики організації роботи над засвоєнням орфографії на уроках української мови в початкових класах.

У методиці викладання української мови визначено й описано різні методи й прийоми формування й вдосконалення писемної грамотності. Учителі практикують як стандартні, так і нестандартні форми роботи.

Оскільки в молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, то для засвоєння абстрактного правописного мовного матеріалу вважаємо за доцільне також використовувати засоби мовної наочності, оскільки це сприяє розвитку та становленню стійких орфографічних навичок.

На підставі вивчення педагогічного досвіду вчителів початкових класів щодо системи роботи над удосконаленням писемної грамотності можна зробити такі висновки:

– методично виправдане комбiнування традиційних і нестандартних видів роботи, завдань сприяє міцності знань учнів і свідомості їхніх умінь і навичок;

– нетипові завдання на уроках української мови допомагають учителю викликати інтерес до вивчення предмету, емоційно збагачують навчальний процес, сприяють формуванню зацікавленості в учнів мовним матеріалом, що позитивно впливає на якість знань молодших школярів;



– для підвищення рівня навчальних досягнень учнів ефективним виявляється використання методичних прийомів ейдетики як різновиду мнемотехніки;

– цікаві завдання на уроках мови запобігають втомлюваності дітей, урізноманітнюють організацію роботи над засвоєнням програмового матеріалу.

Формування орфографічної зірковості в молодших школярів є комплексним явищем, яке потребує систематичної та цілеспрямованої роботи вчителя.

Висновок. Отже, засвоєння орфографічного правила є складним і багатоступеневим процесом. Важливо не просто засвоїти правило, знати його формулювання й алгоритм використання, а й також уміти застосовувати правило в писемному мовленні. Система роботи з формування в учнів початкових класів орфографічних навичок передбачає поетапну навчальну діяльність молодших школярів, що спрямована на виконання розумових операцій на початкових етапах навчання й наступну автоматизацію вироблених умінь, які забезпечують формування в учнів орфографічної грамотності. Формування орфографічних навичок залежить від якісного опрацювання фонетичного, лексикологічного, словотвірного, граматичного матеріалу, а також розвинутого словника. Оскільки більшість знань людина засвоює в молодшому шкільному віці, уроки української мови покликані виробити навички правопису, від чого залежить подальше навчання дитини в школі, її орфографічна й мовленнєва грамотність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів // Рідна школа. 1999. №9. С. 53–55.
2. Варченко Н. Д. Нестандартні навчальні диктанти // Розкажіть онуку. 2005. № 1–2. С. 44–45.
3. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Літера ЛТД. 2010. 364 с.
4. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова освіта. 2011. № 18.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 клас // На допомогу вчителю початкових класів: для загальноосвіт. навч. закл. України. К.: Освіта. 2016. 160 с.
6. Рубан Л. І. Формування орфографічної грамотності молодших школярів. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 9 (43). С. 183–191.
7. Сидоренко К. Л. Цікаві ігри та вправи на уроках української мови в початкових класах : методичний посібник. Тернопіль : Мальва – ОСО, 2010. 80 с.
8. Ситар Т. Проведення різних видів диктантів у початкових класах // Початкова школа. 2011. № 4. С. 8–11.

УДК 373.3

Вікторія ВОЛОЩЕНКО

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

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

У статті проаналізовано особливості формування уявлення про еталон «форми» у дітей дошкільного віку. Описано дидактичні ігри, які дозволяють розвивати уявлення про форму. На основі аналізу праць науковців визначено завдання та наведено способи впровадження в дошкільне виховання сучасних освітніх технологій, які забезпечують формування у дошкільників уявлень про елементарні геометричні фігури.

Ключові слова: дидактичні ігри, еталон «форми», діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Пізнання дитиною дошкільного віку навколишнього світу є неможливим без усвідомлення нею основних властивостей предметів. На свідомість дитини впливає все, що її оточує, та має визначені параметри. Наочно-сенсорне сприйняття та його усвідомлення є важливим етапом у формуванні математичної компетентності дошкільників, а також є підготовчим етапом для подальшої математичної освіти в школі. Ознайомлення дошкільників з формами та геометричними фігурами є важливим на кожному етапі дошкільної освіти. Чим менша дитина, тим більшого значення в її житті набуває чуттєвий досвід. На другому-третьому році життя, дитина вже готова засвоювати сенсорні еталони, тобто вчитися правильно розрізняти й називати властивості предметів. Вона починає накопичувати уявлення про величину, форму, колір та інші властивості предметів. Саме це, відбувається під час ігрових вправ та ситуацій, які створює дорослий зі спеціальною розвивальною метою.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що завдяки зусиллям таких вітчизняних вчених та практиків, як: Н. Г. Бакст, Н. І. Баглаєва, Ф. Н. Блехер, Є. Г. Кабанова-Меллер, З. Є. Лебедева, Г. М. Леушина, Н. О. Менчинська, Ф. О. Михайлова, З. С. Пігулевська, З. С. Плетеницька, Є. І. Тихеева, О. П. Усова, О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова, – створена, успішно функціонує та вдосконалюється науково обґрунтована методична система із формування елементарних математичних уявлень, але спеціального вивчення та узагальнення все ще потребують соціокультурні особливості процесу набуття логіко-математичних понять у дітей дошкільного віку.

Метою дослідження є з'ясування важливості та розкриття змісту практичних методів формування уявлень про еталон «форми» у дітей старшого дошкільного віку, а саме через контакт із довкіллям.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ознайомлення дітей з формою предметів і геометричними фігурами полягає у тому, щоб організувати зорово-дотикове обстеження предметів різної форми, маніпулювання ними. Привчати дітей виконувати дії,



які пов'язанні із знаходженням предметів однакових за формою, створювати умови для порівняння предметів тощо.

Діти старшого дошкільного віку мають розширювати знання про многокутники: трикутник (рівносторонній, різносторонній), чотирикутник, п'яти-шестикутник; називати й показувати елементи геометричних фігур (сторони, кути, вершини, основну, бічну поверхню); відтворювати й трансформувати фігури, креслити, складати, поділяти на частини; ознайомитися з об'ємними геометричними фігурами – площинні, пірамідою, конусом, кулею, кубом [2, с. 44].

У 6-7 років дитина, перш ніж почати практично діяти з предметами різних форм, досить детально обстежує їх зором по контуру фігури, ніби моделює їхню форму. Одночасно спостерігаються рухи, що перетинають поле фігури, ніби вимірюючи площу фігури. Всі ці маніпуляції дозволяють дитині більш детально вивчити форму як сукупність просторових елементів, а також виділити деякі особливості форми, які відрізняють предмет від інших [2].

Форма – це основна властивість предмета, яка сприймається зором та допомагає відрізнити один предмет від іншого [4, с. 89]. Геометрична фігура виступає основою сприйняття форми предмета, тому ці поняття – взаємопов'язані.

Під час формування уявлень про еталон «форми» у дітей старшого дошкільного віку вихователь застосовує різноманітні методи та прийоми. Сучасними освітніми технологіями, які сприяють вирішенню зазначеного дидактичного завдання виступають палички Кюізенера, блоки Дьенеша, казки геометричного змісту, різноманітні ігрові технології.

Ми виділили такі ігри, які сприяють формуванню у дітей уявлень про форму предметів:

Дидактична гра «Розклади правильно»

На столі всі фігури одного кольору. Дитині пропонується розкласти фігури в коробки, на яких зображена відповідна форма. За сигналом діти розкладають фігури по коробках.

Дидактична гра «Майструємо геометричні фігури»

Основна мета пропонованої гри в тому, щоб розвинути вміння дітей конструювати геометричні фігури за словесним описом та характерними ознаками. Вихователь читає вірші, а діти викладають геометричні фігури з мотузочок і лічильних паличок.

Дидактична гра «Порівняй»

Мета: вправляти в розрізнюванні площинних та об'ємних геометричних фігур.

Вихователь розкладає площинні та об'ємні фігури на килимі. Пропонує зібрати хлопчикам об'ємні фігури, а дівчаткам – площинні. Їм необхідно описати вибрані фігури, знайти між ними подібність та відмінність. Дидактична гра проводиться колективно на етапі повторення раніше вивченого матеріалу.

Ігри з блоками Дьенеша:

1. Всі фігурки складаються у мішечок. Просимо дитину на дотик дістати блоки круглої форми.
2. Дитині пропонується фігура певної форми та кольору. Завдання полягає у тому, щоб знайти фігури такі ж за кольором, але не такої форми, або такі ж за формою, але відмінні за кольором.
3. Викладається ланцюжок, щоб поруч були фігури однакові за розміром, але різні за формою і тощо [1].

Ще одним дидактичним засобом формування уявлень про форму може бути «Танграм». Ігри з використанням цього «конструктора» допомагають розвинути логічне мислення, просторову уяву та увагу, адже дитина моделює зображення із використанням восьми фігур різної геометричної форми та величини. На початкових етапах знайомства з цим дидактичним посібником дітям пропонують викладати зображення за зразком, як мозаїку. Надалі завданням надається творчий характер, і дітям пропонують змінити зображення, або придумати своє.

Будівельно-конструкторські ігри можна розглядати як різновид творчої гри, оскільки, крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних і вольових якостей, вони вимагають активної роботи дитячої уяви, нестандартного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти в нестандартних ситуаціях. Під час ігор з різними конструкторами всі ці якості динамічно розвиваються і випробовуються дітьми в єдності та взаємодії [5].

У ході конструктивної діяльності в дошкільників формуються навички самостійності, ініціативності, організованості, цілеспрямованості, наполегливості, розвивається пізнавальний інтерес. Конструювати дошкільнята вчать на спеціальних заняттях, під час самостійної ігрової діяльності. Оволодіння цими навичками має забезпечити поступове, логічно вмотивоване ускладнення вимог до навчально-пізнавальної діяльності дитини.

Отже, досконале володіння еталоном «форми» та знання основних ознак геометричних фігур відіграють важливу роль у формуванні елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку та пізнання ними оточуючого світу. Цьому сприяють різноманітні освітні технології та дидактичні посібники, які спрямовані на знайомство з формою предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Особливості сприймання дітьми геометричних фігур та форми предметів (на основі сенсорного сприйняття) – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5551074/page:7/>
2. 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-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Богущ А. М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності. *Збірник наукових праць* № 28. 2017. С. 23-27.
4. Ерофеева Т. И. Математика для дошкольников. Книга для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2007. 175 с.
5. Гарнавська Н. П. Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять. Навчально-методичний посібник. Ж.: ЖДУ імені Івана Франка. 188 с.



УДК 378:81'271

Альона ГОНЧАРОВА

ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ НОРМ У МОВЛЕННІ УЧНІВ 3 КЛАСУ ТА МЕТОДИ ЇХ УСУНЕННЯ

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

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Іліади О. І.

У статті розкрито поняття лексичної норми та лексичної помилки. Схарактеризовано види лексичних помилок, проаналізовано типові порушення лексичних норм учнями 3 класу, виявлено їхні причини. Запропоновано шляхи усунення та запобігання порушень мовних норм у дітей.

Ключові слова: норми української літературної мови, лексична норма, лексична помилка, запобігання порушень, молодша школа.

Постановка проблеми. Наріжним каменем учення про культуру мовлення та його правильність вважають норми літературної мови. Під нормами розуміють сукупність загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, вироблених у процесі суспільної комунікації; вони узвичаєні в практиці зразкового використання та закріплені в усній та писемній формах (див. спеціально: [4, с. 76]). Виокремлюють такі норми: орфоепічні, акцентуаційні, орфографічні, пунктуаційні, лексичні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні, та стилістичні. В подальшому нас цікавитимуть лексичні норми.

Отже, під лексичними нормами розуміють норми слововживання, тобто використання слів відповідно до властивих їм значень, із урахуванням можливої сполучуваності з іншими словами (семантичної валентності). Їх фіксують у тлумачних та інших спеціальних словниках і підтверджують відповідними правилами. Усталенню норми передують ретельний відбір слів. Першочергово до лексикографічного джерела включається лексика літературної мови. Нелітературні слова, уведені до словника, маркуються спеціальними позначками.

Аналіз усного й писемного мовлення учнів молодшої школи (а саме – 3 класу) свідчить про недостатню сформованість у них визначених чинною програмою умінь [1] і наявність чималої кількості помилок, значну частину яких становлять лексичні. Найтипівшими в усному й писемному мовленні учнів можна вважати такі типи порушень лексичної норми:

- 1) вживання слів у не властивому їм значенні (незнання семантики);
- 2) порушення лексичної сполучуваності.

Ці групи лексичних помилок становлять доволі грубі порушення лексичних норм, будучи постійним об'єктом уваги вчителя [3, с. 18].

Огляд досліджень і публікацій. Питання лексичних норм та методики їхнього опрацювання були в центрі уваги таких мовознавців і фахівців із лінгводидактики, як М. Т. Баранов, І. К. Білодід, Н. В. Бондаренко, В. С. Ващенко, В. В. Виноградов, Л. І. Даниленко, Г. О. Козачук, Т. А. Коць, О. І. Левчук, О. О. Селіванова та ін.

У працях мовознавців висвітлено основні поняття лексикології та лексикографії, досліджено джерела, структуру та лексичні особливості словників, визначено динаміку лексичного складу сучасної української літературної мови, окреслено семантичну структуру запозичень як одного з джерел надходження нової лексики та ін. Важливими залишаються питання методики навчання лексикології, збагачення мовлення здобувачів освіти, словникової роботи на уроках української мови в початковій школі тощо.

Відповідно, **мета** статті – звернути увагу на лексичні норми, типові порушення, що спостерігаються в мовленні учнів молодшої школи; з'ясувати їхню сутність, типологію та причини, а також запропонувати перспективні шляхи усунення й запобігання помилок на уроках української мови в 3 класі.

Виклад основного матеріалу. Психологічною основою формування правильності мовлення учнів є теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. Ця теорія дозволяє зробити висновок про те, що навчання мови має розглядатися як навчання різних видів мовленнєвої діяльності. У формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь учнів науковець виокремив такі етапи:

- створення мотиваційної основи дії;
- попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання;
- виконання дій у матеріальному чи матеріалізованому вигляді;
- формування дії як зовнішньо-мовленнєвої;
- промовляння дії подумки (внутрішня промова);
- перетворення дії у внутрішній процес мислення [2, с. 324].

Психологічну основу комунікативно-мовленнєвих умінь складає теорія діяльності, за якою організоване мовлення з погляду психології схоже до інших видів діяльності.

Порушення лексичних норм можуть виникати в мовленні учнів. Відхилення від норми зазвичай є наслідком впливу на мовлення індивіда просторіччя, місцевих діалектів і соціолектів, а також уласних мовленнєвих навичок, які можуть не відповідати мовній нормі з огляду на їхню нестійкість, недостатню мовленнєву практику тощо. Часто серед причин порушення лексичних норм є недостатнє їх засвоєння, невміння чи небажання розібратися в значеннєвих відтінках слів, шкідливий вплив жаргонів, сленгів.



Порушення мовних норм визначають як мовленнєві помилки. Кожен їхній різновид співвідноситься з порушенням відповідної норми. Основною рисою зразкового мовлення є його правильність. Правильним вважають мовлення, що відповідає мовним нормам. Джерелами засмічення мовлення можуть бути:

- 1) діалектний вокабулярій;
- 2) не засвоєні мовцем слова іншомовного походження, які він використовує невміло чи без потреби;
- 3) шар жаргонізмів і «сленгізмів», які засвоїв мовець;
- 4) лексика грубого просторіччя;
- 5) вульгарна лексика;
- 6) слова-паразити та хезитативи.

Більшу частину помилок у мовленні учнів молодшої школи мови становлять лексичні. Вони виявляються з орієнтацією на правила, зафіксовані в словниках у вигляді роз'яснень значення й оцінки слів, їхніх типових зв'язків за значенням (синонімічних і антонімічних, родо-видових), вказівки на межі сполучуваності (словникові примітки, як-от: «про речі», «про людину», «про явища природи» тощо), на сферу використання слова [5].

Типологія лексичних (мовленнєвих) помилок складна. Це пов'язано з тим, що слово є центральною ланкою в системі мови, в якій перетинаються й відбиваються зв'язки з іншими мовними ярусами. З огляду на двобічність цієї мовної одиниці помилки у використанні слів можуть стосуватися як смислової, так і формальної її сторони.

Відображення в слові різноманітних його зв'язків із усіма ярусами мовної системи створює додаткові труднощі для кваліфікації лексичних помилок та їх відмежуванні від інших. До лексичних помилок відносять використання мовних засобів, що не відповідає основній думці та стилю висловлювання (розрізнення цього різновиду помилок викликає специфічні труднощі з огляду на їхній зв'язок зі стилістикою; дехто з науковців трактує їх як лексико-стилістичні).

Найтипівішими в усному й писемному мовленні учнів вважають такі лексичні порушення:

- 1) неточність вибраного слова (нерозрізнення синонімів, паронімів): *в холодну пору року слід одягати* (треба: *надягати*) *шпак*;
- 2) вживання слів у невласливому їм або невідповідному контексту значенні: *я рахую* (треба: *вважаю*); *добре блюдо* (треба: *смачна страва*);
- 3) порушення лексичної сполучуваності: *сильна дружба* (треба: *міцна*); *великі ціни* (треба: *високі*);
- 4) вживання надлишкових слів: *молода дівчина*; *сильна проливна злива*;
- 5) невиправдане повторення того самого слова або спільнокореневих слів (тавтологія): *ростуть рослини, на святі у всіх був святковий настрій*;
- 6) лексичні русизми: *приймати* (треба: *брати*) *участь*; *не мішай* (треба: *не заважай*) *дорослим*;
- 7) використання діалектних і просторічних слів у літературному мовленні: *пательня*, *морелі*;
- 8) невмотивоване використання слів різної стилістичної належності та емоційно-оцінних слів;
- 9) неправильне вживання фразеологізмів, слів із фразеологічно зв'язаним значенням [3, с. 20].

Робота із запобігання й усунення лексичних помилок у мовленні учнів 3-го класу повинна спиратися на здобуті раніше та нові знання, на сформовані стійкі лексичні уміння, перелік яких визначено чинною програмою. Діти мають усвідомлювати, що, вибираючи найдоцільніше слово, слід ураховувати не лише його значення, лексичну й логічну сполучуваність, а й стилістичну належність і поєднувальність, емоційне забарвлення і сферу поширення.

Застосуванню здобутих знань та ефективному формуванню вмінь сприятиме розроблена система завдань і вправ, яка передбачатиме: привернення уваги до незнайомих слів та нових значень уже відомих, їхніх сполучень; з'ясування значень і доцільність уживання; користування словниками різних видів; аналіз будови слів і способів їх творення; добір спільнокореневих слів, синонімів, антонімів; розмежування омонімів; розрізнення паронімів; активізація у мовленні комунікативно значимих мовних одиниць, включення їх у словосполучення, речення, зв'язні висловлення. Доречним буде коментування їх використання, виявлення під час самоперевірки лексичних помилок, з'ясування їхнього характеру, причин і далі – усунення шляхом заміни слів, додавання нових, перебудови речень тощо.

На рівні роботи щодо усунення лексичних помилок у молодших школярів використовуються лексико-семантичні, словниково-логічні, та лексико-граматичні вправи. До лексико-семантичних належать вправи із синонімами, антонімами, фразеологізмами. Словниково-логічні вправи сприяють розвитку логічного мислення на основі лексичної роботи. Вони спрямовані на формування в учнів умінь порівнювати, зіставляти, групувати, узагальнювати тощо. Одне з першочергових завдань цих управ – навчити школярів встановлювати зв'язки між родовими і видовими поняттями. Лексико-граматичні вправи пов'язані з вивченням граматики. Їхня мета полягає не тільки в засвоєнні граматичних знань і вмінь, але й у збагаченні й активізації вокабулярія. До цього виду вправ належать: вправи на добір спільнокореневих слів; утворення різних слів від спільного кореня; групування слів, які називають предмети, ознаки, дії; добір слів, які належать до різних частин мови [4, с. 73].

Приклади вправ, які можуть бути використанні для усунення лексичних помилок у мовленні учнів 3-го класу:

Вправа 1. Утвори словосполучення зі словами-відгадками та поданими словами:

дятел	веселий
горобець	жвавий
шпак	співучий



лелека музичний
 соловей сміливий
 орел турботливий.

Вправа 2. Слова: Україна, Батьківщина, мова, народ, прапор, гімн.

Примітка. Гімн – урочиста пісня, яка вихваляє та прославляє кого-небудь або що-небудь (первісно – божество). Наприклад, церковний гімн.

Завдання. Прочитай речення. Знайди потрібне слово в довідці.

Людина без ... – як соловей без пісні. ... – це моя Батьківщина. Бринить співає наша Чарує тішить і п'янить (О. Олес). ... – люди, які живуть на території одної держави. Національний ... України написаний М. Вербицьким. ... України має дві частини, перша – символ пшениці, друга – символ неба.

Завдання. Склади та запиши речення зі словом *гімн*.

Вправа 3. Поясни значення слова *деревина*.

Якщо відчуваєте труднощі, зверніться до тлумачного словника.

Деревина – це: 1) щільна частина дерева, що знаходиться під корою; 2) колоди й інші лісоматеріали.

Завдання. Доберіть до слова *деревина* слово близьке за значенням. Деревина – ... (дерево).

Завдання. Складіть із кожним словом речення та запишіть його.

Завдання. Відгадайте загадку.

Тоненьке, кругленьке,

Серце чорненьке.

Хто на його слід погляне,

Думку його визнає. (Олівець)

Про яке сердечко йдеться? (Про грифельний стержень).

Вправа 4. Прочитай прислів'я. Подумай, коли їх доречно вживати. Спиши. Підкресли буквосполучення *хв* у словах.

Кожна лисиця свій хвостик хвалить.

Хвіст витягне – ніс зав'язне, ніс витягне – хвіст зав'язне.

Вправа 5. Постав розсіпані слова так, щоб утворилися речення. Запиши їх.

Їсти, борсукам, нічого, узимку. У, сплячку, залягають, вони. Весни, борсуки, норі, до, у, сплять, в.

Висновки. Аналіз мовлення учнів молодшої школи свідчить про наявність помилок, значну частину яких становлять лексичні. Поданий у статті огляд типових порушень лексичних норм разом зі спробою з'ясування причин помилок дасть змогу визначити ефективні шляхи їх подолання.

Опрацювання слова здійснюється в тісному взаємозв'язку з роботою над іншими одиницями мови, а саме – словосполученням, реченням, текстом. Саме робота над текстом дає учням можливість повністю усвідомити роль слова в мовленні, номінативні та комунікативні одиниці мови в єдності їхнього значення, форми та функції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар Л. В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку: Дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2003. 204 с.
2. Вашуленко М. С. Початкова мовна освіта у контексті реформування загальноосвітньої школи. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні*. 1992–2002. Ч. 1. Харків : ОВС, 2002. С. 322–338.
3. Воловик А. Ю. Загальні питання методики формування мовленнєвої культури молодших школярів на уроках рідної мови. *Кривий Ріг* : Видав. Р. А. Козлов, 2018. Вип. 1. С. 15–21.
4. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2015. Вип. 4 (82). С. 72–76.
5. Тараненко О. О. Нормативні тенденції в сучасній українській мові і явище варіантності. *Українська термінологія і сучасність*: Зб. наук праць. Київ, 2007. Вип. 7.

УДК 372:37.017

Олена ДАНИЛКО

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ

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

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

У статті розглянуто поняття інтеграція, розглянуто основні аспекти інтегрованого навчання, проаналізовано основні вимоги до проведення інтегрованого уроку в початковій школі на сучасному етапі.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, інтегрований урок.

Постановки проблеми. В умовах стрімкого розвитку суспільства освітні традиції, що склалися протягом тривалого часу, відступають на інший план. Світ презентує нам освіту, як складне, багатогранне явище, середовище, в якому передаються та засвоюються знання та суспільний досвід

Реформування української освіти було необхідним чинником для сучасної України, де освіта – це умова і гарант існування сучасного демократичного суспільства. Тому сьогодні українські школи та освітяни знайомляться з Новою українською школою (НУШ) – школою, у якій комфортно навчатись дітям, яка дає не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.



Одним із напрямків, що активно презентується як «новація» в світі реалізації концепції НУШ є інтеграція навчання. Актуальність ідеї інтегрованого навчання полягає в тому, що вона є оптимальною для сучасного етапу розвитку національної школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми інтерактивних методів навчання приділяли увагу та зробили вагомий внесок видатні сучасні та зарубіжні вчені: О. Пометун, Л. Пироженко, В. Беспалко, В. Монахова, які інтерактивність у навчанні пояснюють як здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії. Їхні дослідження доводять, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття. Цю проблему намагалися розв'язати з різних позицій Г. Гегель, І. Кант, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Ейнштейн та інші видатні вчені. Сутність інтеграції в освіті, її форми й види на сучасному етапі активно досліджують І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін та ін. Психологічні основи процесу інтеграції в системі шкільного навчання розкриті в дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, Е. Носенко.

Мета статті проаналізувати основні вимоги до проведення інтегрованого уроку в початковій школі на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Початкова школа є першим ступенем обов'язкової загальної освіти, де усі учні, без виключення, є свого роду факелами, яких треба запалити. Тому учителям початкових класів просто необхідно використати різні інноваційні технології. Навчання за новими стандартами припускає не лише формування у дітей універсальних навчальних дій, але і вимагає від учителя педагогічної майстерності, складової рефлексії своєї самоосвіти. Без такої великої теоретичної бази в учня важко розвинути пізнавальний, дослідницький потенціал до навчання.

Засоби реалізації міжпредметних зв'язків можуть бути різні: питання, наочні посібники, тексти, проблемні ситуації і пізнавальні завдання, конференції, «інтегровани» навчальні дні, факультативне заняття і олімпіади. Особливо ефективним засобом реалізації міжпредметних зв'язків є інтегрований урок.

Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку» [1, с. 14].

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та вітчизняної педагогіки, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмного змісту, що уможливило системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

У широкому розумінні під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань [1, с. 15].

Однак у тлумаченні поняття «інтеграція» й до цього часу немає повної єдності дослідників. Це пояснюється тим, що інтеграція виступає складним, широким і багатовимірним явищем, а також пов'язана з рядом інших наукових понять. Тому у кожному конкретному випадку науковці виводять означення інтеграції знань, спираючись на сукупність суттєвих ознак, властивостей та характеристик. До споріднених з інтеграцією понять належать: взаємодія, узагальнення, комплекс, синтез тощо. Тісна взаємозалежність між інтеграцією та спорідненими поняттями виявляється при розгляді різних форм інтеграції: множини (сукупності), комплексності, впорядкованості, організації та системи.

Інтегративний підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і, в той же час, забезпечує потенційну можливу взаємодію між ними.

Інтеграція (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо) [2].

Отже, під інтеграцією розуміється процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату шкільної освіти [2, с. 55].

Природно, що можна виділити і «принцип інтеграції», який використовується науковцями як для побудови змісту, так і для розробки методики та технологій навчання і виховання. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом розвивального навчання.

Ідеї інтегрованого навчання сьогодні надзвичайно актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань: дають можливість учителям разом із учнями опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, досягнути формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути дублювання у висвітленні низки питань [3, с. 5]. Крім того, треба розрізняти поняття «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки», що представляють собою короткі вкраплення в урок відомостей з інших предметів. В сучасній школі перетворення та усунення протиріч між великим обсягом знань та їх засвоєнням можливе завдяки інтеграції. Тепер знання учнів ми представляємо не у вигляді мозаїки чи фрагментів, а об'єднуємо їх у комплекс, в універсальну систему знань та цінностей людини, формуємо системно-цілісний світогляд. Безмежність знань та обмежені людські ресурси – це ті протиріччя, які можна подолати завдяки інтеграції. Реалізуючи на практиці ідеї інтегрованого навчання спостерігаємо й додатковий ефект, що сприяє розвитку емоційно ціннісного відношення учнів до навчання, оскільки діти краще розуміють поданий матеріал саме на міжпредметній основі, на взаємозв'язках з повсякденною діяльністю людини, що є важливою умовою засвоєння не тільки предметних компетентностей учнів, але й ключових.

Результати аналізу наукової і методичної літератури дозволяють стверджувати, що на важливості інтеграції навчального змісту освіти наголошували прогресивні педагоги всіх часів. Так, Я. Коменський



запропонував концепцію інтеграції освіти. Він дотримувався думки, що послідовне встановлення зв'язків між навчальними дисциплінами сприятиме формуванню цілісної системи знань. К. Ушинський створив звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти на основі інтеграції читання й письма. Досвід В. Сухомлинського став найліпшим зразком інтегрування предметів, видів пізнавальної діяльності, зокрема, його «уроки мислення в природі» – це інтеграція основних видів пізнавальної діяльності з метою навчання, виховання й розвитку дітей. Дидактичні особливості інтеграції змісту навчання на сучасному етапі розвитку освіти досліджували вчені: Н. Бібік, Л. Виготський, В. Давидов, С. Вашуленко, В. Тименко, С. Якименко, О. Савченко та інші.

Можна окреслити такі чинники на користь проведення інтегрованих уроків, обґрунтовані Н. Светловською [7]. Це: різнобічне пізнання конкретних явищ, фактів, існування інтеграції у всіх галузях діяльності людини, внутрішня необхідність молодших школярів цілісно сприймати навколишній світ (в уяві дітей простір, форми, кольори, час тісно пов'язані між собою), потреба уникнення перевантаження учнів, виключення дублювання навчального матеріалу, зменшення тижневого навантаження, використання вивільнених годин на дисципліні розвивально-виховного напрямку.

В. Максимова розглядає інтеграцію як процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілого. У навчальному процесі вона здійснюється шляхом злиття в один інтегрований курс, (розділ) елементів різних навчальних предметів. Інтеграція навчального процесу передбачає виявлення тих механізмів, які допоможуть створити єдине освітнє середовище на основі цілісного погляду на світ, без чого неможливе його пізнання. Виходячи з вище сказаного, можна припустити, що інтегроване навчання – це система, яка об'єднує знання з окремих навчальних предметів в єдине ціле, на основі чого і формується у дітей цілісне сприйняття світу [6].

Під час дослідження переконалися, що серед різноманітних підходів щодо реалізації інтеграції у змісті початкової освіти найбільш доцільним є тематичний, під час якого змістовою, методичною та організаційною одиницею процесу навчання є не урок, а система навчальної дисципліни. Такий підхід дозволяє зрозуміти те, що тема, яка вивчається, може бути пов'язана з іншими темами навчальної дисципліни, чи схожими з інших шкільних предметів. У кожній темі існують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки одночасно. Наведемо приклад. Так, тема «Перші весняні квіти» вивчається на уроках української мови, літературного читання, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, трудового навчання, природознавства. Тому можна подати матеріал таким чином, щоб уява про весняні квіти розвивалася комплексно.

Як зазначає професор В. Кукушин, існують різні рівні інтеграції [4]. Перший рівень – міжпредметні зв'язки. Як приклад – урок навчання грамоти у 1-му класі з теми «Читання і переказ тексту В. Сухомлинського «Барвисте коромисло», райдугу, демонструються на якому під час проведення бесіди активізуються знання учнів про роботи, виконані на уроці образотворчого мистецтва за темою «Малювання веселки» (міжпредметні зв'язки уроків навчання грамоти та природознавства). Прикладом інтеграції на елементарному рівні може служити урок на якому зінтегровано зміст предметів математика та природознавство (з відповідними темами «Множення багатоцифрових чисел на одноцифрові. Задачі на рух», «Планети Сонячної системи»). Діти працюють з багатоцифровими та іменованими числами, досліджують середню віддаленість планет від Сонця, множать багатоцифрові числа на одноцифрові і дізнаються про діаметри планет, розв'язуючи задачі на рух, обчислюють відстань від Землі до інших планет.

На середньому рівні інтеграція характеризується значним взаємопроникненням різнохарактерного змісту у новий якісний стан. Глибокій інтеграції характерне повне злиття різнохарактерного змісту значних обсягів навчального матеріалу. Прикладом такої інтеграції є курс «Мистецтво» (авт. Л. Масол, Е. Белкіна та ін.) [5].

Як наголошує І. Кошкіна, інтегрований урок вимагає від педагога ретельної підготовки. Вона містить: вивчення навчальних програм з предметів для виявлення можливих варіантів планування інтегрованих уроків; обдумування та формування основних понять, узгодження часу їх вивчення; підбір ефективних форм та методів реалізації навчального матеріалу, планування тематики, «побудова» уроку, визначення його основних задач; ретельний підбір оптимального навантаження молодших школярів різноманітними видами діяльності під час уроку; підбір цікавого і змістовного дидактичного матеріалу [3].

Ідея інтеграції знань надзвичайно популярна в таких країнах як Франція, Німеччина, Фінляндія. В Україні у Проекті Нового Державного стандарту початкової освіти, розробленому відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», наголошується, що на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в освітній програмі і навчальному плані закладу загальної початкової освіти. У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їх сумарне значення не зменшується. Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей у початковій школі інтегрується в різній комбінації їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в освітніх програмах і навчальних планах. Інтеграція ґрунтується на засадах компетентісного підходу, поняття міжпредметна компетентність визначається як здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знань, умінь, навичок, способів діяльності та ставлення, які належать до певних навчальних предметів і предметних галузей. В ньому підкреслюється, що теми для навчання в рамках інтегрованих курсів можуть обирати як вчитель, так і діти. Інтегрований курс «Я



досліджую світ» охопить (повністю або частково) 7 освітніх галузей. Окремими навчальними предметами залишаються «Мова», «Математика», «Іноземна мова», «Фізкультура», «Мистецтво» [8].

Інтеграція на рівні способів дій (навичок) (діяльнісний підхід) надає можливість зв'язати зміст двох або більше предметів у межах однієї теми дослідження і називаються вони міжпредметними зв'язками. Міжпредметні зв'язки можуть бути горизонтальними або вертикальними. Горизонтальні міжпредметні зв'язки характеризуються вивченням поняття на уроках різних предметів впродовж деякого часу (неодночасно). Наприклад, на уроках ЯДС досліджують, як виготовляють папір, на уроках української мови проводиться словникова робота – зі словом папір, на уроках трудового навчання виготовляють різні іграшки з паперу. Вертикальні міжпредметні зв'язки характеризуються вивченням поняття на одному уроці або в один часовий проміжок на різних уроках із використанням навчального матеріалу з різних предметів. Наприклад, на уроці з літературного читання вивчається вірш про весну, на уроці образотворчого мистецтва – малюють весну, на уроках української мови вивчається правопис власних назв і, нарешті, на уроках ЯДС вивчається тема «Весна».

Міжпредметні зв'язки можна реалізувати у таких формах: проектах, екскурсіях, тематичних днях, тижнях, інтегрованих курсах, бінарних та інтегрованих заняттях. Під час інтеграції на рівні способів дій (діяльнісний підхід) учні вчать критично мислити, виробляються соціальні, комунікативні, організаційні навички, забезпечується розуміння художніх та інформаційних текстів, використовуючи знання та способів дій у нестандартних умовах. Тобто, інтегроване навчання має такі переваги: сприяє розвитку вміння бачити взаємозв'язки між різними явищами природи, глибше розуміти будь – яку тему завдяки її дослідженню через кілька точок зору, більш чітко визначати мету кожного предмету в різних контекстах, усвідомлювати комплексний підхід: предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом; надається можливість удосконалити компетентності. Під час інтегрованого навчання діти, у тому числі з особливими потребами, отримують відчуття успіху. Взаємодія вчителя та учня, доброзичлива атмосфера поліпшує психологічний клімат, підвищує мотивацію, що відповідає вимогам Нової української школи. На інтегрованих уроках діти можуть використовувати свої знання, робити власні відкриття, отримати життєвий досвід, знайти своє місце в соціумі, особливо це важливо в класах з інклюзивною формою навчання.

Використання інтеграційного підходу у початковій освіті сприяє формування у молодших школярів цілісної картини світу, розвитку системного мислення, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання вищого рівня мислення, динамічність застосування в нових ситуаціях, гнучкість розуму, уміння переносити та узагальнювати знання з різних предметів, з'являється творче ставлення до праці, здатність вирішувати складні практичні завдання, що вимагають синтезу знань із різних наукових галузей.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Інтеграція є одним із провідних напрямів перетворень в сучасній школі і усунення протиріч між невинно зростаючим обсягом знань та здатністю їх засвоєння. Інтеграція покликана сприяти подоланню фрагментарності та мозаїчності знань учнів, забезпечує оволодіння ними комплексними знаннями, системою універсальних людських цінностей, слугує формуванню системно-цілісного світогляду. Інтегрований урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу учнів, такий урок дає можливість підводити дітей до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки. Під час інтегрованого навчання діти отримують відчуття успіху. Взаємодія вчителя та учня, доброзичлива атмосфера поліпшує психологічний клімат, підвищує мотивацію, що відповідає вимогам Нової української школи. На інтегрованих уроках діти можуть використовувати свої знання, робити власні відкриття, отримати життєвий досвід, знайти своє місце в соціумі, особливо це важливо в класах з інклюзивною формою навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Михайлюк Т.В. Особливості проведення інтегрованих уроків з використанням електронних засобів навчання у початковій школі. – Біла Церква, 2014. – С.47.
2. Вегера Н.С. Інтегровані уроки в початковій школі / Н.С. Вегера. – Т. – Х.: Ранок, 2008. – 160 с.
3. Концепція середньої загальноосвітньої школи України (проект) [Електронний ресурс]. Режим доступу
4. Кошкина И.В. Интеграция в начальной школе / И.В. Кошкина, Г.Б. Целимбровская // Начальная школа. – 2003 – №10.– С. 82 – 86.
5. Масол Л. Мистецтво. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. / Л. Масол, Е. Белкіна, Л. Бзовська та ін. – К.: Початкова школа, 2006. – С.304 – 334.
6. Максимова В.Н. Межпредметные святы в учебно-воспитательном процессе современной школы : учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – С. 42 – 47; С. 52 – 61.
7. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении./ Н.Н. Светловская // Начальная школа – 2010.– №5. – С. 57 – 58.
8. Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція 2017 р. http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf



УДК 373.29:808.1(045)

Тетяна ДЗВОНИК

**СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

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

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

У дослідженні проаналізовано досягнення психолого-педагогічної науки в галузі дошкільної лінгводидактики, зокрема особливості організації художньо-мовленнєвої діяльності в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти з дітьми старшого дошкільного віку; проаналізовано основні складники цієї діяльності залежно від типу й структури заняття з художнього читання.

Ключові слова: лінгводидактика, діяльнісний підхід, розвиток мовлення, діти старшого дошкільного віку, художньо-мовленнєва діяльність, художній образ.

Постановка проблеми. Нині формування мовлення у вихованців закладів дошкільної освіти вважають однією з пріоритетних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Комунікація засобами мовлення належить до того виду діяльності, який дитина засвоює з раннього віку, оскільки він дає змогу пізнати навколишнє середовище в цілісності й різноманітності. Завдяки мовленнєвому розвитку дошкільник встановлює зв'язок з довкіллям, розкриває свій внутрішній світ, індивідуальний образ «Я» в соціальному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій. Окреслена проблема стала предметом багатьох наукових розвідок, розроблених педагогами-теоретиками й педагогами-практиками з різних позицій і підходів. Теоретичне підґрунтя розвитку мовлення на різних етапах дитинства віддзеркалено в першорядних ідеях українських і зарубіжних науковців та педагогів сьогодення. Зокрема, Я. Коменський указував на значущість формування мовлення дитини з перших років життя; Ф. Фребель наголошував на важливості поєднання розвитку мовлення з іншими видами діяльності, з-поміж – ігрова й образотворча; М. Монтессорі обґрунтувала принцип наочності засвоєння мови й розвитку мовлення; Ж.-Ж. Руссо рекомендував ефективно формувати якісні характеристики мовлення; у дослідженнях З. Богуславської, В. Ветрової, М. Слагіної, М. Лісіної та ін. представлено особливості становлення комунікативної функції дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти проблему формування мовленнєвої діяльності дошкільників досліджено в таких аспектах: методика навчання дошкільників сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постоян, Л. Шадріна); засвоєння специфіки творчої розповіді (Л. Ворошніна, Н. Орланова, О. Ушакова, А. Шибицька); застосування творів художньої літератури у формуванні монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, О. Монке, О. Ушакова, Л. Фесенко); розвиток зв'язного мовлення під час ознайомлення з природою (Н. Виноградова). Значення й завдання формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку окреслено також у чинних освітніх програмах для ЗДО [2; 11; 13; 14].

Мета статті проаналізувати основні досягнення психолого-педагогічної науки в галузі дошкільної освіти, окреслити поняття «художньо-мовленнєва діяльність»; проаналізувати основні складники цього поняття; визначити роль і місце художньо-мовленнєвої діяльності в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. З огляду на зміст програм та Базовий компонент дошкільної освіти [3] сформульовано кінцеву мету мовленнєвого розвитку вихованця закладу дошкільної освіти, що окреслює сформованість у нього комунікативної компетенції на тому рівні, який передбачено досягти на дошкільному етапі.

Під час навчання й виховання дошкільників, у процесі їхньої взаємодії створюються умови розвитку навичок спілкування й пізнання. З огляду на це дослідники кваліфікують різні форми мовленнєвої діяльності, з-поміж яких театралізовано-ігрова (Н. Карпинська, Л. Фурміна, С. Чемортан); словесно-образотворча (В. Єзикеєва, Т. Казакова, Н. Сакуліна); мовленнєвотворча й музична (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська); мовленнєво-художня (А. Богуш, Н. Коченгіна); ігрова (Б. Ананьєв, Л. Березовська, Н. Луцан); словесно-образотворча (Н. Ветлугіна). Усі ці види діяльності сучасні науковці розглядають загалом під поняттям мовленнєво-творча діяльність (Н. Гавриш).

У сучасних тлумаченнях змісту поняття «художньо-мовленнєва діяльність» також спостерігаються різні підходи до його розуміння. Уже неодноразово зазначалося, що вагомий внесок у розроблення мети, завдань і принципів, обґрунтованість методологічних положень художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку належить А. Богуш [9]. Учена вважає художньо-мовленнєву діяльність дошкільників продуктивно-естетичною (музична, образотворча, конструктивна), яка вимагає супроводу образним мовленням та використання творів художньої літератури різних жанрів. Окрім того, у дослідженнях А. Богуш зазначено, що художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку є специфічним видом діяльності, її пов'язано із сприйманням, розумінням і відтворенням вихованцями ЗДО змісту творів у різних іграх та театральних діях [7]. Цей вид діяльності можна успішно реалізувати тільки в процесі систематичного й



цілеспрямованого збагачення літературних знань дітей, їхнього словникового запасу із системи рідної мови, підвищення рівня культури українського мовлення [6].

Вивчення змісту пропонованих А. Богуш, Н. Карпінською, Л. Пен'євською, Є. Фльоріною, К. Щербаквою тлумачень поняття художньо-мовленнєвої діяльності дозволяє нам сформулювати таке узагальнене визначення: художньо-мовленнєва діяльність є продуктивно-естетичною (музичною, образотворчою, конструктивною). Обов'язковою умовою є застосування образного мовлення та використання різних жанрів художньої літератури. Художньо-мовленнєву діяльність невіддільно пов'язано зі сприйманням, розумінням та відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор і театральних дійств.

Для повноцінного осмислення окресленої проблеми важливо сформулювати основні положення, що регулюють умови організації розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

У результаті узагальнення й систематизації теоретичних положень дослідників (В. Бенери, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновської, М. Коченгіної, Н. Карпінської) ми уклали структурно-логічну схему організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, до якої належать такі складники:

- завдання художньо-мовленнєвої діяльності;
- зміст художньо-мовленнєвої діяльності;
- види художньо-мовленнєвої діяльності;
- напрями художньо-мовленнєвої діяльності.

З огляду на викладені складники важливо назвати також компоненти художньо-мовленнєвої діяльності, кожен з яких має своє призначення, однак загалом вони створюють єдине ціле:

- джерела художнього читання;
- жанри художнього читання;
- функції художньої літератури;
- принципи відбору художніх творів для дітей;
- сприймання художніх творів;
- методи і прийоми роботи з художньою літературою.

Ураховуючи ці компоненти, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпінська висловлюють одноставну думку щодо визначення мети, змісту, видів і напрямів художньо-мовленнєвої діяльності. Джерела і жанри художньої літератури для дітей старшого дошкільного віку представлено в програмах [7; 9].

Функції художньої літератури, принципи її відбору для дітей старшого дошкільного віку, сприймання і методи роботи з художніми творами, що впливають на формування художньо-мовленнєвої діяльності сформульовано в працях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, А. Запорожець, Н. Карпінської, Н. Коченгіної, та ін. [12].

Унаслідок опрацювання педагогічних розвідок [9] визначено також роль художньо-мовленнєвої діяльності у всебічному розвитку вихованців ЗДО:

- формувати мовлення, комунікативні здібності, зорієнтованість у моральних цінностях, почуття, елементи самопізнання, рефлексію, толерантність;
- виробляти художній смак, почуття гумору;
- розвивати творчу уяву, фантазію, мислення; допомагати дошкільникові формулювати висловлення про його внутрішній світ;
- виконувати функцію засобу залучення дитини до читання, малювання, музики.

На думку А. Богуш, відповідно до «Мовленнєвого компонента дошкільної освіти мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку передбачає формування різних складників мовлення дитини, художньо-мовленнєвої діяльності зокрема.

У процесі аналізу програм для організації навчання й виховання дітей дошкільного віку А. Зрожевська з'ясувала, що в них чітко окреслено завдання, зорієнтовані на забезпечення елементарної літературної освіти дошкільників, однак вони не передбачають художньо-мовленнєвого розвитку. Вивчення широкого кола програм для дошкільників дозволяє нам не погодитися з думкою дослідниці, оскільки питання формування художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку чітко представлено в низці інших освітніх програм розвитку дітей дошкільного віку [4; 10; 11].

Окрім того, зміст програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» [1] засвідчує, що в розділі «Мовленнєвий розвиток» зосереджено увагу не лише на правильності вимови, але й на становленні літературного мовлення, що дозволяє дитині вільно застосовувати наголос та інтонацію, тренувати мовленнєве дихання, оперувати різними формами речень, проводити дії над словами (формотворення, словотворення тощо).

Уважаємо, що чинні програми дають змогу вихователю звертати основну увагу на художньо-естетичний освітній напрям, формувати в дітей дошкільного віку художньо-естетичну компетентність на базі різних видів мистецтва, зокрема й художньої літератури, що належить до одного з них.

Огляд літератури засвідчує, щодо художньо-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку сформульовано високі вимоги. У 30-х рр. ХХ ст. Л. Виготський уважав першорядним завданням ознайомлення дітей дошкільного віку з літературою саме розкриття перед ними світу словесного мистецтва, формування практичної, сенсорно-емоційної основ повноцінного сприймання та розуміння художньої літератури.



Одним з напрямів розвитку художнього зв'язного мовлення є формування мовленнєвого етикету, креативності дитини, що спонукає її до словесної художньої творчості; зорієнтовує вихователя на вироблення в дітей інтересу до книги, яка дозволяє сприймати інформацію про дитячих письменників, залучати вихованців до характеристики та можливості використання ілюстрацій, виробляти вміння формулювати діалог за оповіданням чи казкою [6].

Для розв'язання завдань художньо-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку вихователі потрібно з'ясувати низку питань з розвитку мовлення (В. Бенера, Н. Маліновська):

- забезпечувати розуміння образних виразів, фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок, що позначають доступні просторові, часові та кількісні відношення;

- формувати розуміння найпростіших причинно-наслідкових зв'язків під час роботи із змістом художніх творів;

- демонструвати приклади того, як домислювати події, відсутні в художньому творі; об'єднувати в розповідь кілька сюжетів картин, літературних творів;

- виробляти вміння відтворювати зміст відомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;

- формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театралізовано-ігровій діяльності;

- виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки [6].

Позиції окремих науковців та вимоги чинних освітніх програм засвідчують, що змістом художньо-мовленнєвої діяльності є вироблення різних видів компетенцій. Відповідно до тлумачення І. Зимньої «компетенції» є внутрішніми, потенційними, психологічними новоутвореннями (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та відношень), які виникають у більш загальних, актуальних, діяльнісних виявленнях – компетентностях особистості [1].

Компетенція – це коло діяльності в обраній галузі, наперед окреслена система питань, стандартів, про які особистість має бути добре обізнана. За переконанням І. Зимньої, унаслідок активної мовленнєвої діяльності [9] на заняттях з художньої літератури спостерігається вироблення взаємозв'язку між говорінням і слуханням, що дає змогу формувати в дітей дошкільного віку художньо-мовленнєву компетенцію.

За твердженням науковців, художньо-мовленнєва компетенція є комплексною характеристикою особистості, полікомпонентним утворенням, що має такі чинники:

- когнітивно-мовленнєва компетенція передбачає забезпечення дітей обсягом знань про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст відомих творів, називати автора твору, упізнавати твір за уривком чи ілюстрацією; читати напам'ять вірші; пригадувати загадки, прислів'я, скороговки, лічилки;

- виразно-емоційна компетенція полягає в умінні виразно та емоційно відтворювати зміст художнього твору з дотриманням відповідних засобів виразності, вдалим поєднанням мовних і немовних засобів виразності;

- поетично-емоційна компетенція виявляється в здатності дітей виразно читати вірші, упізнавати автора вірша, аналізувати вірші (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римовані рядки, добирати рими тощо);

- оцінювально-етична компетенція виробляє здатність свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки;

- театралізовано-ігрова компетенція полягає у виробленні вмінь і навичок самостійно розігрувати зміст відомих літературних творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами художніх творів [7].

У наукових джерелах [3; 5; 7; 8; 12] доведено, що ефективність художньо-мовленнєвого розвитку дошкільників залежить від таких педагогічних умов:

- відповідність художніх творів віковим особливостям дітей дошкільного віку, їхньому досвіду, читацькому кругозору, знанням про довкілля;

- систематична й спланована робота з творами різних жанрів художньої літератури під час мовленнєвої діяльності, зокрема в процесі сприймання, розуміння та відтворення змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств;

- відповідність книги художнім, санітарно-гігієнічним та технічним вимогам;

- налагодження ігрових, довірливих стосунків між вихователями й дітьми під час роботи з художнім твором;

- забезпечення художньо-естетичного розвивального середовища (підібрати художні матеріали, урізноманітнити художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід);

- інтеграція різних видів дитячої діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, художньо-мовленнєвої).

Як відомо, художньо-мовленнєва діяльність є багатоаспектною, тому дослідники окреслюють такі її складники [9]:

- сприймання на слух та розуміння місту художніх творів;

- відтворення змісту й виконавська діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання в особах);

- театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);

- творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).



У теоретичних напрацюваннях А. Богуш, В. Бенери, Н. Маліновської, Н. Гавриш, Т. Котик [7], представлено такі важливі складники художньо-мовленнєвої діяльності: художнє сприймання літературних творів; словесна творчість; виконавська мовленнєва діяльність (читання віршів, переказ, інсценування). З огляду на умови, у яких організовано художньо-мовленнєву діяльність, розмежовують такі види творчої діяльності [5]:

Дитяча творчість забезпечує: 1) емоційний пошук дитини, ціннісне ставлення до твору, віддзеркалене в художньому слові; 2) творча робота в образотворчій, музичній діяльності; 3) висловлення своїх почуттів, думок, настрою, стану, фантазії в оригінальних, самостійно складених творах.

Театральна творчість передбачає: 1) сюжетоскладання, яке дозволяє дошкільникам підкорювати свою ідею загальній, не відходити від основної сюжетної лінії, виявляти ініціативу в її вдосконаленні; 2) вироблення художньо-мовленнєвих умінь, забезпечення творчого натхнення; 3) формування художньо-мовленнєвих умінь за власною ініціативою, зарядження творчим натхненням.

Літературна творчість дозволяє дитині старшого дошкільного віку: 1) добре засвоїти твори українського фольклору; 2) знати різні види українських народних казок, розповідати їх; 3) орієнтуватися в жанрах творів українських письменників; виробляти образне мовлення.

Узагальнення теоретичних положень, сформульованих дослідниками в галузі дошкільної освіти засвідчує, що розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку на основі художніх творів залежить від художнього сприймання, виконавської діяльності та словесної творчості. Зокрема, вибір компонентів художньо-мовленнєвої діяльності залежать від виду діяльності на занятті й передбачає такий перелік: художньо-естетичне сприймання тексту, художня комунікація, літературні творчі ігри, літературні вікторини, театралізація за змістом літературних творів, синтез різних видів мистецтв (наприклад, читання поезії в музичному супроводі).

Типи літературних занять розмежовують за основним видом художньо-мовленнєвої діяльності, який вихователь обирає для проведення заняття: художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності на занятті з читання та розповідання літературного твору; художня комунікація буде основним видом діяльності на занятті, де вихователь проводить бесіду за запитаннями на основі прочитаного твору.

Наші спостереження за організацією освітнього процесу в ЗДО переконують, що найчастіше види діяльності на заняттях організовано на застосуванні різних видів мистецтв: наприклад, діти читають поезію про весну, слухають музичні твори про весну, малюють, ліплять на тему весни, складають оповідання чи віршики, загадки, лічилки. Вибір видів діяльності на занятті також залежить від жанру художніх творів, від мети заняття, від місця в системі занять, способів вираження художнього образу в різних видах мистецтва. Незалежно від виду мистецтва, з яким працюють на занятті, у художньо-мовленнєвій діяльності завжди передбачено опрацювання художнього образу, що охоплює такі компоненти: відповідність формі, композиційні особливості, художнє мовлення твору. Художній образ є особливим для мистецтва способом віддзеркалення й узагальнення навколишнього світу з погляду обраного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій, емоційно насиченій формі, тому він дає змогу розвивати дитячу уяву, процеси аналізу й синтезу, установлювати асоціативні, причинно-наслідкові зв'язки.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, детальний аналіз наукових джерел та вивчення передового досвіду вихователів-практиків засвідчують, що художньо-мовленнєва діяльність є особливим видом діяльності, що виявляється внаслідок сприймання, осмислення й відтворення дітьми дошкільного віку змісту різноманітних за жанром художніх творів у таких видах діяльності: дитяча, театральна та літературна творчість, опосередкованих мовленням. Важливо для окреслення теоретичного підґрунтя обраної проблеми проаналізувати твори художньої літератури з позиції засобу її можливостей у розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. Аксьонова, А. Анішук, Л. Артемова; наук. кер. О. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР Україна», 2019. 488 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. Практична психологія і соціальна робота. 2014. № 1. С. 4–8.
4. Бенера В. С., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей. Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напрямку підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Богуш А.М., Березовська Л.І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. О.: М.П. Черкасов, 2008. 203 с.
6. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 424 с.
7. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
8. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. 218 с.
9. Гавриш Н.В. Методика формування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників на різних етапах навчання. Лінгводидактика в сучасних закл. освіти: кол. монографія / Під ред. Богуш А.М. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. 230 с.
10. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч [та ін.]; МОН України, Київ, у-т ім. Б. Грінченка. К. Київ, у-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
11. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTCJ-NO3SISU47Gd/view>
12. Коченгіна М.В. Використання художньої літератури для дітей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу: науковометодичний посібник. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. 180 с.
13. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. 2017. 256 с.
14. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р.М. Борщ, Д.В. Самойлик. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.



УДК 37.032:37.017

Аліна ДИМИТРОВИЧ

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.*

Стаття присвячена аналізу сутності та змісту професійного світогляду сучасного соціального працівника як важливого чинника професійної діяльності фахівця. Автор вважає, що професійний світогляд, будучи системою цінностей, життєвих та науково-теоретичних орієнтацій, є основою для формування професійно значимих якостей майбутнього соціального працівника. Ця проблема може бути ефективно розв'язана у процесі професійної освіти.

Ключові слова: *світогляд, професійний світогляд, переконання, принципи, закономірності, соціальний працівник.*

Постановка проблеми. Як свідчить аналіз сучасного стану формування духовного світу майбутніх фахівців соціальної роботи, цей процес супроводжується суперечливими тенденціями, спричиненими тривалим домінуванням у суспільній свідомості українців тоталітарної ідеології, внаслідок чого сьогодні зростають антинаукові настрої та войовниче невігластво, які часом навіть посилюють соціальну напруженість і підтримують «своєрідну інтелектуальну інерцію в соціокультурному середовищі». Це призводить до загострення світоглядної кризи суспільства в аксіологічному, соціокультурному, культурологічному й антропологічному вимірах. У зв'язку з цим зростає значущість світоглядного компоненту в роботі представників цієї професії, адже їхня професійна діяльність пов'язана з необхідністю надавати психологічну допомогу тим, хто її потребує, і вимагає чуйності, уважності, любові до людей, щирого бажання їм допомогти.

Якісні ознаки цих характеристик ґрунтуються на знаннях особистості, відображають її цінності й переконання, тобто свідчать про її світоглядну позицію. Актуальність проблеми формування професійного світогляду майбутніх фахівців соціальної роботи зумовлена потребою підвищення якості їхньої професійної підготовки на основі розвитку їхнього мислення й активізації когнітивної діяльності самосвідомості.

Світогляд виник завдяки постійному прагненню людини осмислити смисл і мету її життя – що робить людина і для чого, які її прагнення в житті та являє собою сукупність уявлень про світ та місце і роль людини в ньому. На цій підставі світогляд визначають як сукупність поглядів, оцінок, принципів, що визначають загальне усвідомлення та розуміння навколишнього світу, місця людини в ньому та її ціннісні орієнтації. Світогляд поєднує в собі переконання, ідеали, цілі, мотиви поведінки, інтереси, ціннісні орієнтації тощо. Формування світогляду відбувається за допомогою знань, які є підставою чітко та послідовно обґрунтовувати погляди людини. В ході появи світоглядних ідеалів людина здатна здійснити оцінку цінності подій, які відбуваються навколо неї (наприклад добро та зло) [2].

Актуальність. Проблема формування світогляду досліджена у ряді робіт провідними вченими, зокрема: Атаманчук П.С. (технологічні основи управління формуванням світогляду як однієї із базових людських якостей), Бургун І.В., Каменецький С.Є. (виділення компонентів та показників сформованості наукового світогляду), Яковлева О.М., Садовий М.І. (трактування теоретичних засад наукового світогляду), Мещанський В.Н., Разумовський В.Г., Гончаренко С.У. (основи формування наукового світогляду).

Незважаючи на це, проблема ефективного розв'язання проблеми формування професійного світогляду постає перед науковцями і досі. Малодослідженою також є проблема формування професійного світогляду майбутнього соціального працівника, як основи його професіоналізму та професійної компетентності.

Метою даної статті є обґрунтування теоретичних засад формування професійного світогляду майбутнього соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. В Українському педагогічному словнику світогляд розглядається як форма свідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення у ньому [10, с. 299]. Один з його видів – науковий світогляд, визначає систему поглядів на світ в цілому, розуміння та оцінку людиною сенсу свого життя, сукупність наукових, філософських, політичних та моральних поглядів, переконань, ідеалів та почуттів [8, с. 207]. Загальна наукова картина світу, на відміну від наукового світогляду, лише синтезує знання людей про природу і соціальну реальність. У кожному світогляді проявлятимуться риси відповідного часу, які визначають загальні життєві орієнтації людей, їх стиль мислення, уявлення про реальність [1, с. 807]. До світогляду входить також і світосприймання, яке виражене в певних ідеалах, моделях, орієнтирах і образах реальності, що формуються в практичному житті, науці, мистецтві, культурі, релігії.

Наявність чітких світоглядних орієнтирів є атрибутивною якістю представників педагогічної професії, яка набуває через це соціальної значущості й культуровідповідного характеру. В.О.Сухомлинський зазначав, що кожен педагог як вихователь розпочинається з того, як він виховує світогляд [9].

Відомий вчений С.У. Гончаренко визначає світогляд як форму "...суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому" [10, с. 291]. Складовими світогляду є узагальнені уявлення про світ та людину, про зміст людського життя, система переконань, принципів та ідеалів.



Формування світогляду відбувається в ході засвоєння духовної культури людства, пануючих у суспільстві поглядів (політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних тощо), а також духовних почуттів, які є основою для віри і переконаності у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів.

Професійний світогляд – цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й до себе. Основа його становлять погляди і переконання, що сформувалися на базі знань про природу та суспільство і стали внутрішньою позицією особистості.

У порівнянні з світоглядом представників інших професій професійний світогляд соціального педагога має ряд особливостей, що багато в чому пояснюється можливим впливом його професійної діяльності на особистість. Одна з таких особливостей полягає в тому, що соціальний педагог бачить клієнтів в специфічних умовах, він не завжди має можливість спостерігати за діяльністю клієнтів в реальному житті і тільки з їх слів знає про їх тривоги, страху, невдачах. В результаті виникає загроза втратити особистісну ідентичність, замінивши її на професійну ідентичність або "розчинившись" в клієнтах, а також загроза психічних порушень через постійні зіткнення з темними сторонами життя і психічною патологією. Соціальна педагогіка та соціальна робота віднесені до професій, які вимагають великий емоційного навантаження, відповідальності і мають вельми невизначені критерії успіху.

Професійний світогляд виявляється у поведінці людини і визначається оптимальним засвоєнням понять, законів, теорій, готовністю обстоювати свої ідеали, погляди, переконаність у щоденній поведінці та діяльності. На його визначальній ролі у поведінці людини наголошував В.О.Сухомлинський: "Переконання – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність ми спостерігаємо тоді, коли діяльність людини мотивується світоглядом, коли істинність того чи іншого поняття не тільки не викликає в людини сумнівів, а й формує її суб'єктивний стан, її особисте ставлення до істини".

Переконання автор визначає і як основні моральні настанови, які визначають мету і напрям вчинків людини; і як тверду впевненість в предметі вивчення, яка базується на світогляді; і як метод виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість людини з метою формування в неї позитивних морально-психологічних рис. Основою переконань є міцні знання, які визначають зміст мотивів діяльності, формують поведінку та установки людини [10].

Формування і розвиток світогляду людини в сучасній Україні є одним із головних завдань системи виховання, яка передбачає всебічний розвиток людської особистості та конкретизується в системі виховних завдань. Завдання згруповані за напрямками. Зокрема, напрям розумового виховання передбачає засвоєння системи знань (фактів, понять, означень, теорем, законів, положень, правил, алгоритмів діяльності тощо); розвиток критичного мислення; формування особистісного світогляду як розуміння світу в цілому (погляди, переконання, ідеалів визначаються як підґрунтя світогляду та виступаються рівнопорядними поняттями). Однією із складових громадянського виховання є формування національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань [5].

Також дослідники виділяють моральні погляди та переконання як рівнозначні поняття, які, в свою чергу, є одними із складових моральної свідомості студента або учня. Моральні погляди визначаються як знання про вимоги моралі, які суспільство ставить перед майбутнім фахівцем. Особливістю моральних поглядів та моральних переконань є те, що вони не завжди є адекватними. Пояснення такого факту полягає в тому, що переконання, на відміну від поглядів, мають емоційне забарвлення внаслідок власного морального досвіду та впевненості у справедливості власних цінностей людини [7].

Погляди трактують також як думки чи судження та визначають як знання про явища, предмети, світ в цілому з вираженим відношенням людини до них. Переконання визначають як усвідомлені потреби особистості, які спонукають її діяти відповідно до сформованих власних ціннісних орієнтацій та поглядів. Переконання людини відображають її світосприйняття. Водночас переконання визначають як процес і результат набуття особистістю впевненості в вірності власних поглядів і висновків; непорушні погляди, які базуються на глибокому визнанні їх правильності і неспростовності та є основою принципів та мотивів поведінки. Як бачимо, автор виділяє погляди як складові переконань людини [3].

Одне з провідних завдань сучасної професійної освіти полягає у формуванні в майбутніх фахівців належних, із погляду соціального замовлення, якостей особистості та передбачає засвоєння нею соціокультурного досвіду людства. Отже, освіта є сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення світоглядних позицій духовно багатой, морально вільної, культурно вихованої особистості фахівця. Серед ключових напрямів державної освітньої політики варто відзначити: реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму», переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку та підвищення її якості на інноваційній основі. Це означає, що підготовка конкурентоздатного фахівця має передбачати виховання людини інноваційного типу мислення і культури завдяки створенню освітнього простору, який би враховував суспільні та державні потреби, новітні освітні технології, а також запити самої особистості. Професійна діяльність соціальних працівників передбачає постійне, часом тривале контактування з людьми, взаємодію з ними в різноманітних, часто емоційно напружених і суспільно нестабільних ситуаціях. Дослідники пов'язують людиновимірність соціономічних професій зі світоглядними домінантами, які ґрунтуються на суб'єкт-об'єктних відносинах і виявляються як на рівні об'єкта (соціальних груп та індивідів, що потребують допомоги суспільства), так і суб'єкта (виконавців заходів щодо надання цієї допомоги).



Для успішного виконання своїх функцій соціальні працівники мають не лише володіти достатнім обсягом професійних компетентностей, а й виявляти відповідно до конкретної ситуації соціально та професійно значущі якості особистості: любов до людей, уважність і спостережливість, комунікабельність, тактовність і терпеливість, здатність до рефлексії, емпатії, творчого мислення, готовність до самостійного прийняття оптимальних рішень, саморозвитку, співвіднесення своїх життєвих смислів із загальнолюдськими цінностями тощо. Створення умов для формування світогляду особистості, її життєвої самоідентифікації та самореалізації в майбутній професійній діяльності потребує побудови освітнього процесу на засадах цілісності, органічного інтегрування спільних гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей у суспільно-гуманітарні, психолого-педагогічні, природничо-математичні дисципліни. Комплекс взаємодоповнювальних знань має спрямовуватися, передусім, на духовний розвиток студентів, а також на формування у них ціннісного ставлення до людини, життя загалом та професійної діяльності зокрема.

На важливості поєднання цінностей із дійсністю шляхом включеності в діяльність наголошував І.А. Зязюн. Він підкреслював, що саме цінності організують поведінку особистості, надаючи їй генеральні інтенції. Водночас цінності виявляються в конкретних діях, відношеннях, а їх різноманітність цілкомто відображає багатогранність структури людської особистості. Це означає: чим ширше і повніше у світогляді людини відображені ставлення до навколишньої дійсності, тим ґрунтовнішими є її знання про світ і усвідомлення свого місця в ньому, тим ефективнішою буде її взаємодія з іншими, а головне, – глибшим за своїм загальним змістом і духовним наповненням особистісне «Я».

Отже, формування професійного світогляду майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає не лише здобуття певної суми знань, вироблення необхідних для успішної діяльності умінь і навичок, а, передусім, має спрямовуватися на усвідомлення студентами соціальних і професійних особистісно значущих цінностей, осмислене включення їх до власної світоглядної системи, яка слугуватиме підґрунтям для їхнього самовдосконалення і самореалізації у подальшій життєдіяльності.

Одним із важливих компонентів професійної діяльності майбутніх соціальних працівників є необхідність здійснення впливу на особистість під час надання психологічної чи практичної соціальної допомоги. Проте ефективно вплинути на людину може лише особистість із твердою світоглядною позицією, яка спирається на глибоко усвідомлені й узагальнені знання, переконання, непохитну впевненість у їх істинності та виявляється в уміннях їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях, у тому числі професійних. Варто зауважити, що соціальний працівник має орієнтуватися в соціокультурному й інформаційному просторі професійного середовища та будувати професійну взаємодію (переважно комунікативну) на основі безпосереднього переживання ситуації й опосередкованого ставлення до неї.

Таким чином, можемо говорити про те, що провідною характеристикою професійного середовища соціального працівника є його комунікативність: у процесі професійної взаємодії інформація цілеспрямовано адресується певному одержувачу і, що дуже важливо, передає особисте ставлення комунікатора як до інформації, так і до адресата [4, с. 27-31].

Світогляд та переконання для соціального працівника являють собою основу усієї професійної діяльності. Так, можна стверджувати, що саме на них базується усі закономірності та принципи соціальної роботи, які і являють собою цілісну структуру роботи з клієнтами.

Процес формування основ професійного світогляду майбутнього соціального працівника у вищому навчальному закладі відбувається через трансформацію уявлень та знань у погляди, а поглядів - у переконання. Схематично це можна зобразити у вигляді ланцюжка: знання → погляди → переконання → світогляд.

Закономірності є структурним компонентом наукової теорії соціальної роботи. Виявлення закономірностей, як найбільш істотних, повторюваних зв'язків це - мета наукової теорії в галузі соціальної роботи. Виявлення закономірностей у соціальній роботі ускладнює її міждисциплінарний, інтегративний характер. Для органів соціального захисту управлінські відносини детермінуються наступними закономірностями:

1. Залежність результативності соціального захисту від системи органів управління.
2. Залежність результативності соціального захисту від діяльності кадрового складу органів державного управління.
3. Залежність результативності соціальної роботи від змісту найближчих і довгострокових цілей соціального захисту населення.

Ефективність цілей соціальної роботи залежить від таких закономірностей, як:

1. Загальна зацікавленість соціального працівника і клієнта в кінцевих результатах роботи.
2. Цілісність впливу фахівця соціальної роботи на клієнта.
3. Відповідність повноважень і відповідальності фахівця з соціальної роботи.
4. Відповідність загального рівня розвитку фахівця з соціальної роботи та клієнта.

Тому більш ефективною є діяльність фахівця соціальної роботи, який усвідомлює і враховує закономірності соціальної роботи, тобто володіє теорією соціальної роботи. Спеціаліст-практик не в змозі співвідносити свої дії з закономірностями соціальної роботи, а керується висновками і правилами з закономірностей, сформульованих наукою. Ці закономірності в соціальній роботі стають принципом, правилом діяльності соціального працівника. Система принципів соціальної роботи включає кілька груп:

1. Методологічні.
2. Організаційно-розпорядчі.
3. Психолого-педагогічні.



4. Соціально-політичні.

Розглянемо принципи соціальної роботи окремо. Методологічні принципи - це принципи детермінації, що відображають розвиток. Організаційно-розподільні принципи включають: соціально-технологічну компетентність кадрів, стимулювання, контроль і перевірку виконання, функціональну визначеність, єдність правил і обов'язків. Психолого-педагогічні принципи включають: підхід до аналізу й оцінки умов життєдіяльності клієнта і вибору форм і методів роботи. Індивідуальний підхід до особистості клієнта соціальних служб. Такт і терпимість при спілкуванні з клієнтами соціальних служб. Соціально-політичні принципи - виражають залежність соціальної роботи від соціальної політики держави. Вони включають державний підхід до завдань соціальної роботи. Гуманізм і демократизм методів соціальної роботи. Облік конкретних умов життєдіяльності особистості при виборі методів соціальної роботи. Законність і справедливість дій соціального працівника. [6].

Висновок. Таким чином, формування професійного світогляду майбутнього соціального працівника, перш за все, розглядається як довготривалий та системний процес, який базується на початку навчання у ВНЗ та не завершується протягом усієї професійної діяльності, формує становлення професіонала своєї діяльності.

Професійний світогляд є найбільшою спонукою до діяльності та визначальним регулятором поведінки людини, оскільки, ґрунтуючись на її ціннісних орієнтаціях, значною мірою виявляє спрямованість її особистості та позначається на її характері. Урахування гносеологічного аспекту в процесі формування професійного світогляду майбутніх фахівців соціальної роботи у ВНЗ дасть змогу спрямувати їхню професійну підготовку на розвиток пізнавальних здібностей студентів, їхньої здатності до ефективного сприймання й осмислення інформації, адекватного її оцінювання стосовно конкретної ситуації. Цілеспрямоване накопичення студентами пізнавального досвіду, зокрема фонових знань, впливає на перетворення їхніх професійних знань у систему власних суджень, поглядів і поведінки, тобто виконує світоглядну функцію у процесі формування і розвитку особистості. Предметом подальших наукових пошуків вважаємо обґрунтування психолого-педагогічних умов формування світогляду майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій, розроблення методики їх реалізації в освітньому процесі вищих навчальних закладів. [4, с. 33]

Результативність діяльності майбутнього соціального працівника в значній мірі залежить від сформованої у нього наукової картини світу та професійних світоглядних орієнтирів, що пов'язано з прийняттям ним певного змісту цінностей та чуттєво-емоційних переживань, які відображають особливості обраної професії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Касьян В.І. Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів: Навч. посіб. 5-те вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2008. 347 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Ростов н/Д: "МарТ", 2005. 448 с.
4. Лариса Руденко / Формування світогляду майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій: гносеологічний аспект. Київ, 2017. с. 27-33.
5. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ, 2007. 656 с.
6. Невлева І. М., Соловйова Л.В. Теорія соціальної роботи: Навчальний посібник. Білгород: Кооперативна освіта, 2005. 431 с.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / За ред. З.Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
8. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
9. Сухомлинський В.О. Роль переконань у формуванні духовного обличчя особистості. Вибр. твори: У 5-ти т. Т.2. с.13.
10. Український педагогічний словник / за ред. Гончаренка С.У. К: Либідь, 1997, 376 с.

УДК 159.9:005.33

Ірина ЖДАНОВА

ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

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

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І. Я.

У статті обґрунтовано значення психологічних компонентів професійної компетентності менеджерів, таких як: комунікативна компетентність, конфліктологічна компетентність, організаторські якості та лідерські здібності.

На основі аналізу праць науковців визначено ключові особливості та характеристики психологічних компетентностей менеджерів та шляхи їх формування та розвитку.

Ключові слова: психологічні компоненти, комунікативна компетентність, ефективне лідерство, конфліктологічна компетентність, організаторські якості, підготовка менеджерів.

Постановка проблеми. Сучасний світ управління швидко змінюється, тому необхідно постійно оновлювати навички менеджерів та підтримувати професійні нововведення з управління в актуальному стані. Через мінливість та невизначеність політичних, соціально-економічних обставин і ситуацій, сьогодення ставить перед психологами завдання надання наукової та консультаційної допомоги управлінцям з метою їх професійної підготовки, планування їх кар'єри та вдосконалення кваліфікації.

Специфіка праці менеджера полягає в тому, що виробничі, економічні, технічні й соціальні завдання він вирішує в основному в організаційному порядку, впливаючи на людей, які повинні безпосередньо вирішувати ці завдання, тому здібності менеджера (поєднання знань, поведінки і досвіду) повинні



охоплювати: уміння досягати поставленої мети; уміння делегувати роботу та відповідальність; уміння організувати і мотивувати групу, встановлювати пріоритети; самопізнання і самооцінка, аналітичне мислення, вміння розпізнавати ключові чинники, системність, робота великою кількістю інформації, вміння розподіляти зусилля та час.

Психологічна допомога має бути спрямована на формування комунікативної компетентності, конфліктологічної компетентності, організаторських здібностей та лідерських якостей менеджерів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування відповідних професійних компетенцій фахівців активно обговорюються в науковій та науково-практичній літературі. Психології управління присвячували свої праці: А. Файоль, Л. Гілбрет, Ф. Герцберг, Е. Мейо, М. Фоллет, П. Друкер, Е. Маслов, Т. Білорус. Комунікативну компетентність вивчали психологи Г. Андреева, Ю. Жуков, Л. Петровська, О. Сидоренко, В. Співак. Дослідженням конфліктологічної компетентності займалися І. Козич, Т. Дрожжина, А. Лукашенко та ін.

Метою статті є обґрунтування значення психологічних компонентів професійної компетентності менеджерів та їх характеристика.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Професія менеджера є дуже актуальною в нашому суспільстві та водночас відносно новою. В сучасному розумінні менеджер – це людина, яка вміє досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей [4]. Авторитет менеджера, успішність керівництва та стосунків у колективах залежить від ефективності його стилю спілкування. Опанування високим рівнем комунікативної компетентності є провідним завданням у формуванні професіоналізму майбутнього менеджера [7].

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Вона включає знання про себе, свої особливості, вміння ними керувати, розуміння партнера по спілкуванню, розвинену соціально-психологічну рефлексію, розуміння ситуації та предмета спілкування [6].

Проаналізувавши наукові праці з питань комунікативної компетентності, можна виділити професійно важливі комунікативні навички менеджерів [10]:

- Уміння встановлювати контакт зі співрозмовником.
- Уміння слухати, вести бесіду.
- Навички вирішення конфліктів; вміння будувати конструктивний конфлікт.
- Уміння відстоювати свою точку зору, не руйнуючи відносин.
- Навички презентації, навички публічних виступів.
- Уміння проводити наради: вибирати тему, формувати регламент, аналізувати проблемне поле, інформувати інших, приймати спільні рішення.
- Уміння ефективно вести процес переговорів; вміння визначати інтереси учасників переговорів.
- Уміння протистояти маніпуляціям.
- Уміння консультувати з питань професійної діяльності, трудових і міжособистісних відносин.
- Навички організації конструктивної зворотного зв'язку.

Зарубіжні дослідники висувають вимоги до комунікативних якостей сучасного менеджера, що сприятимуть ефективній взаємодії та підтримують його лідерський статус, такі як опора на людей та позитивний підхід в управлінні [5].

Опора на людей передбачає розуміння, що оточення в топ менеджерів найбільше цінує здатність мотивувати інших. Для менеджерів-початківців здатність опиратися на людей є фактором руху вперед шляхом лідерства. Для лідера є не обов'язковим нескінченне вивчення себе і доскональне знання своїх психологічних особливостей. Як лідер, людина повинна розуміти свій власний стиль і стиль тієї людини, з якою вона працює [5, с. 26].

Однією з основних вимог, що пред'являються до комунікації лідерів є позитивний підхід. Багато людей захоплені своєю роботою, але надалі їх ентузіазм і позитивний настрій зникають. Мартін Селигман, президент Американської асоціації позитивних психологів, запропонував зосередитися на добробуті лідерів, щоб зрозуміти, чому вони щасливі. М. Селигман пропонує чіткі рекомендації щодо підтримки позитивного підходу [5]:

- зосередитися на своїх сильних сторонах, а не розвивати слабкі.
- управляти своїми почуттями.
- ситуації кризи, невдачі якомога швидше переходити до дій: не прив'язуватися до минулого і дивитися у майбутнє [5, с. 46].

Ефективні лідери можуть бачити позитивні перспективи там, де інші бачать проблеми. Навіть у конфлікті вони здатні не помічати негатив, а бачити спосіб визначення пріоритетів всередині організації. Способи, за допомогою яких лідер може продемонструвати позитивний підхід: обговорювати рішення і можливості, а не проблеми; підтримувати нові ідеї; братися за сміливі проекти, де можна показати свої сильні сторони; піти на виправданий ризик: бо в разі провалу, можна придбати повагу і багато чому навчитися.

У професійній діяльності менеджера значне місце посідають проблеми, пов'язані з вирішенням конфліктних ситуацій. Існує величезне різноманіття причин виникнення конфліктів, обумовлене різними ситуаціями взаємодії між людьми. В цілому, як стверджує А. Бодальов, конфлікт спричиняють наступні три групи причин, які обумовлені [2]:

- трудовим процесом;



- психологічними особливостями людських взаємин, тобто їх симпатіями й антипатіями, культурними, етнічними відмінностями, діями керівника поганою психологічною комунікацією;

- особовою своєрідністю членів групи, наприклад невмінням контролювати свій емоційний стан, агресивністю, некомунікабельністю, нетактовністю.

Розв'язання конфлікту може бути реальним чи уявним. За уявного розв'язання конфлікту підгрунтя його виникнення залишається. Конфлікт у цьому випадку завершується одним із трьох можливих варіантів: усуненням одного з учасників; досягнення компромісу; придушення конфлікту силою влади або авторитету, що призводить з часом до нового спалаху конфлікту; розв'язанням та усуненням проблемної ситуації. Розв'язання проблемної ситуації відбувається шляхом обговорення, діалогу, аналізу, за умов відкритості позицій. Результати досліджень доводять, що цей стиль поведінки є найефективнішим у вирішенні конфліктів.

Поряд з вирішенням інших завдань, професійна діяльність менеджера вимагає виконання складних організаційних функцій. Ці функції не обмежуються управлінською роботою і розподіляються за такими блоками: самоорганізація менеджера та організація менеджером діяльності інших.

Таким чином, структура організаторських здібностей постає у вигляді комплексу особистісних якостей, що забезпечують ефективність здійснення всіх елементів організаторської діяльності.

Організаційні якості можна об'єднати в основні чотири групи [11]:

1. Адаптаційна мобільність: виражена схильність до творчої діяльності, прагнення до нововведень, до постійного поглиблення знань, рішуча ініціативність, нетерпимість до консерватизму, готовність до ризику, підприємливість.

2. Контактність, вміння спілкуватися: прояв цікавості до людей, вимогливість до себе й оточення, вміння привертати до себе людей, вислуховувати, розуміти й переконувати їх, здатність бачити себе зі сторони, вміння попереджувати й вирішувати конфлікти.

3. Стресостійкість: інтелектуальна, емоційна стресостійкість, захищеність, тверезість мислення при прийнятті рішень, витримка.

4. Домінантність: прагнення до особистої незалежності, до лідерства, готовність до боротьби за свої права, свободу та інтереси, сміливість і вольовий характер, самоповага на базі жорсткої самооцінки.

Особливої уваги заслуговує питання розвитку психологічних компонентів професійної компетентності в умовах дистанційної роботи, яка стала реальністю сьогодення. І справа не лише в карантині, який змусив компанії по всьому світу закрити офісні приміщення на ключ та навчити своїх співробітників виконувати робочі завдання з дому. Вже очевидно, що віддалений формат є зручним та вигідним для багатьох сфер, тож навіть по закінченню пандемії далеко не всі повернуться на роботу в офіс на повний день, тому ефективність роботи в компанії буде залежати від психологічних компетентностей менеджерів.

Прийняття управлінських рішень, які виникли в умовах пандемії, можна назвати процесом зі значним емоційним навантаженням, а розвиток організаторських якостей, перелічених нами раніше, забезпечить як підтримку, так і підвищення рівня продуктивності професійної діяльності менеджера. Крім цього, саме від здатності лідера діяти з позиції позитивного підходу та опори на людей, буде залежати мотивація підлеглих працювати ефективно не лише в офісах, а й дистанційно.

Через відсутність спілкування з колегами, співробітники можуть відчувати, що вони не є частиною компанії, тому можуть почати задумуватися про звільнення. В такій ситуації, менеджеру важливо використовувати різні види комунікаційних технологій. Наприклад, можливість спілкуватися зі співробітниками не лише через електронну пошту, а через соціальні мережі, створивши групи, в яких будуть обговорюватися досягнення співробітників, проблеми, повідомляти про онлайн-зустрічі. Також використання онлайн конференцій допоможе працівникам відчувати, що вони є частиною команди. Адаже на відео конференціях всі можуть ділитися своїм баченням проблеми та її вирішення.

Таким чином, шляхом надання психологом наукової та консультативної допомоги менеджерам, спрямованої на розвиток організаторських якостей, лідерських здібностей, комунікативної та конфліктологічної компетентностей можна здійснювати професійну підготовку, планувати їх кар'єру та вдосконалювати кваліфікацію.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, психологічні компоненти професійної компетентності менеджерів відіграють важливу роль у їхній професійній діяльності. Успішність керівництва, взаємин у колективах та авторитет менеджера залежить комунікативної компетентності, яка означає здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Вона включає як знання про себе, свої особливості, вміння ними управляти, так і розуміння партнера по спілкуванню, розвинену соціально-психологічну рефлексію, розуміння ситуації і предмета спілкування.

Ефективна взаємодія сучасного менеджера з людьми також залежить від лідерського статусу, який підтримують позитивний підхід в управлінні та опора на людей.

У професійній діяльності менеджера значне місце посідають проблеми, пов'язані з вирішенням конфліктних ситуацій, тому оволодіння знаннями щодо видів конфлікту та способів їх розв'язання забезпечить формування конфліктологічної компетентності.

Поряд з вирішенням інших завдань, професійна діяльність менеджера вимагає виконання складних організаційних функцій. Ці функції не обмежуються управлінською роботою і розподіляються за такими блоками: самоорганізація менеджера та організація ним діяльності інших людей. Таким чином, структура організаторських здібностей постає у вигляді комплексу особистісних якостей, що забезпечують ефективність здійснення організаторської діяльності.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Московского университета, 1988. 429 с.
2. Бодальов А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спец. практикум по социальной психологии. М.: МГУ, 1990. 104 с.
4. Мескон М., М.Альберт, Ф.Хедоури Основы менеджмента. М., 1992. 492 с.
5. Оуэн Д. Как лидировать: от теории и практики – к мастерству. М.: Дело и Сервис, 2008. 240 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М., Изд-во МГУ. 1989. 216 с.
7. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посіб. К.: Знання, 2005. 442 с.
8. <https://westudents.com.ua/glavy/44656-peredmovna.html>
9. <https://library.if.ua/book/3/454.html>
10. <https://aggregator-mlm.ru/uk/kompetencii-menedzhera-po-personalu-hr-menedzher-obyazannosti-trebovaniya-i/>
11. <https://studopedia.info/ukr/1-461.html>

УДК 371.132

Юлія ЗАГОРОДНЮК

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

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

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

У статті досліджено актуальну педагогічну проблему розвитку мовлення дошкільників, обґрунтовано засоби збагачення словника дошкільників: ігри, спілкування з однолітками і дорослими, художня література.

Ключові слова: мовлення, словниковий запас, казки, спілкування з однолітками і дорослими, художня література.

Постановка проблеми

Одним із головних завдань, що входить у програму реформування змісту навчання і виховання у період дошкільного дитинства, є мовленнєве виховання особистості. Рівень мовленнєвої культури виявляє достатній словниковий запас, уміння чітко і доречно його використовувати в різних ситуаціях спілкування. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, чинні програми розвитку, виховання і навчання дітей спрямовують педагогічні зусилля освітян на формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої особистості дитини, яка обізнана зі своїм минулим, теперішнім і майбутнім.

Оволодіння значенням слова є складним завданням для дитини, яка має обмежені знання й недостатньо розвинені вміння узагальнювати. Тому саме завдяки казці, можна розширити мовленнєві навички, сформувати певний кругозір, спонукати дитину до роздумів, переказу та аналізу почутого.

Аналіз досліджень і публікацій.

Проблема розвитку мовлення дошкільнят є досить складною та багатоаспектною, тому вивчення наукових джерел показало значну увагу науковців до проблеми – зокрема, в контексті комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості: це праці Н. Гавриш, А. Богуш, Л. Калмикової, Л. Колунова, Г. Ніколайчук, Ф. Сохіна, В. Тищенко, М. Шеремет тощо.

Проблема розвитку мовлення, зокрема засобами слухання досліджувалась такими ученими: С. Гончаренко, А. Виготський, Р. Левін, К. Менг, І. Горелов, Н. Данилова, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов, особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку - О. Гвоздев, К. Крутій, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва, збагачення словника дітей раннього віку Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко, В. Логінова, В. Коник, М. Коніна.

Мета статті – обґрунтувати засоби розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема казки.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Про важливість розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток мовлення дитини, йдеться в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про дошкільну освіту», «Концепції національного виховання» [7, с. 97]. Важливого значення в цьому процесі набуває вихідна ланка освіти — дошкільня. Кінцевим результатом навчання рідної мови в закладі дошкільної освіти слід зазначити формування культури мовлення й спілкування дітей.

У Державному стандарті дошкільної освіти в Україні педагогів зорієнтовано до цілісного підходу у формуванні особистості, за якого центральною фігурою освітнього процесу є дитина як мовленнєва особистість. Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини». У ній окреслено напрями розвитку мовлення дошкільників. Результатом роботи визначено сформованість у дитини лексичної компетенції, одним із показників якої є набуття образності мовлення.

У програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку визначено завдання щодо розвитку образного мовлення дітей. У програмі «Дитина» [5] мовленнєвий розвиток дітей старшої групи представлений розділом «Мовлення дитини». Авторами програми досить детально розроблено тематику ознайомлення дошкільників із художньою літературою, орієнтуючись здебільшого на народознавчий аспект та завдання з розвитку мовлення. У цій програмі звернено увагу на багатство словника, образність і виразність мовлення



старших дошкільників, зокрема вживання художньо-виражальних засобів (переказів, порівнянь, аналіз почутого, прислів'їв, епітетів).

У програмі «Дитина в дошкільні роки» [5] досить чітко висвітлено завдання з розвитку всіх аспектів мовлення старших дошкільників. Розвивати зв'язне мовлення: відповідати на запитання, ставити їх співрозмовникам; учити розповідати казки, складати невеликі оповідання, спираючись на чуттєвий досвід; мовленнєву та пізнавальну активність [5, с. 111].

Також увага звертається на багатство словника: «збагачувати словник дітей синонімічними іменниками, словами - антонімами, узагальнюючими родовими поняттями другого порядку; розвивати стилістичне чуття рідної мови: розуміти слова-омоніми; переносне значення слів; слова, що називають предмети, близькі за призначенням» – і образність мовлення: «збагачувати словник дітей художньо-поетичними виразами, порівняннями, образними словосполученнями, звуконаслідувальними словами, вигуками.»

Дитина дошкільного віку активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлюють її потреби дізнатись, розповісти, вплинути на себе й на інших. У дошкільному віці процес оволодіння основами мовлення зазвичай завершується. Мовлення супроводжує всі види діяльності дошкільника, сприяє встановленню і розвитку його соціальних контактів, стає ефективним інструментом мислення. Зміст і форми дитячих висловлювань залежать від форм спілкування, комунікативних завдань дошкільника. У процесі спілкування мовлення удосконалюється, набуває нових якостей, зумовлює перебудову психічних процесів тощо. Основними напрямками його розвитку є розширення лексичного запасу слів. Чим більше слів засвоює людина, тим легше їй спілкуватись, тим багатша її мова. Обмеженість словника ускладнює спілкування, людині не вистачає слів для висловлення своїх думок. Це позначається на мовній культурі.

Завдання з розвитку мовлення в дошкільному віці неможливе поза пізнавальною діяльністю дітей. Проголошений у часи К. Ушинського та Є. Тихеевої діяльнісний принцип засвоєння лексики є об'єктивним і точно відображає процес засвоєння дитиною слів. У практичній діяльності з різноманітними предметами дитина засвоює їх назву спочатку на рівні розуміння, встановлюючи зв'язок між самим предметом і словом. Поступово у процесі практичних дій відбувається усвідомлення, уточнення значення нового слова, відчуття його смислових відтінків. Таким чином дитина починає використовувати слова в активному мовленні.

Дидактичні ігри – надзвичайно поширений засіб словникової роботи. Всі дидактичні ігри сприяють розв'язанню одного з головних завдань розумового виховання – розвитку мовлення дітей. Під час гри поповнюється й активізується словник, формується правильна вимова, розвивається зв'язне мовлення, виробляється вміння правильно висловлювати свої думки.

В грі розвиваються найвищі прояви другої сигнальної системи – мислення та мовлення [8]. У процесі таких занять діти знайомляться з предметами побуту, іграшками, дізнаються про їх призначення, вчать називати їх точними словами. Безсистемність застосування спостережень та інших методів зменшує їх навчально-виховну цінність у роботі над лексикою.

Рекомендується проводити словесні ігри та виконувати вправи не тільки на заняттях, а й на прогулянці, під час рухливих ігор. А оскільки гра є провідною діяльністю дошкільника, в розвитку словника дитини слід використовувати різні ігри та ігрові вправи. Зокрема дидактичні ігри закріплюють і активізують словниковий запас дитини, сприяють формуванню її мовленнєвих умінь і навичок (побудувати речення, описати чи пригадати вірш, відгадати загадку тощо). Рухливі ігри з текстом, ігри-драматизації сприяють формуванню правильного темпу, мовленнєвого дихання, дикції, виразності дитячого мовлення. Завдання вихователя – допомогти, за потреби створити умови для гри, навчити та пояснити дітям правила незнайомих гри, сприяти встановленню мовленнєвих контактів з однолітками.

Добір спеціальних текстів, що лежать в основі театралізованих ігор здійснюється, передусім, виходячи з вимог, що ставляться до добору художніх творів для дітей, розроблених А. Богуш [10]. Окрім того, особливу увагу слід звертати на те, щоб тексти були насичені діалогами, невеликими за змістом, динамічними. Загальновідомим є вплив художньої літератури на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини. На думку В. Сухомлинського: «Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. Казка, фантазія - це ключик, за допомогою якого можна відкрити ці витоки і вони заб'ють життєдайними ключами».

Казка відіграє важливу роль у розвитку дитини. Вона є важливим психолого-педагогічним засобом у розвитку інтелекту і мовлення дошкільника.

Казка розвиває у дошкільника: уміння слухати, здатність зосереджуватись на мовленні співрозмовника, можливість виділити з його повідомлення не тільки ідеї і думки, а й емоції; уміння пізнавати, мислити; розвиває мовлення; пам'ять; уяву.

На важливість залучення дітей до краси рідного слова, розвитку культури мовлення вказували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихеева, К. Ушинський, Є. Фльоріна, О. Шахнарович). Художня література супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємовідносин; збагачує її емоції; дає чудові зразки літературного мовлення. Розширюючи знання про навколишній світ, художня література впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідного мовлення. У поетичних образах художня література розкриває та пояснює дитині суспільне життя, світ людських почуттів та взаємовідносин. Вона збагачує емоції, розвиває уяву та дає дитині чудові зразки співучої української мови. Народні казки розкривають перед ними влучність та виразність мовлення, демонструють насиченість рідної мови гумором, живими образними висловлюваннями, порівняннями.



Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту й художньої форми. Сприймання літературного твору буде повноцінним тільки за умови, якщо дошкільник до нього підготовлений. Для цього необхідно звертати увагу не тільки на зміст, а й на виразні засоби мови таких жанрів, як казка, оповідання, вірш, а також малих фольклорних форм (забавлянки, утішки, заклики, скоромовки, мирилки, нісенітниця, загадки, лічилки, прислів'я, приказки, колісанки). Поступово в дітей виробляється вибіркоче ставлення до літературних творів, формується художній смак. Проблема сприймання літературних творів різних жанрів дошкільниками складна та багатоаспектна. Дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. На основі аналізу літературного твору в єдності його змісту й художньої форми, а також у активному освоєнні засобів художньої виразності, діти оволодівають здібністю передавати в образному слові певний зміст (Н. Гавриш, О. Ушакова) [3].

Тим часом мовленнєве спілкування є одним з перших видів діяльності дитини. Проте в наш час все більше дошкільників стикаються з труднощами саме у спілкуванні. Головна причина цього – обмежений словниковий запас, невизначене мовлення, невміння висловлювати свої думки й розуміти інших людей. Тому в дошкільний період дитині необхідне спілкування з близькими, дорослими, іншими дітьми. Аби мова служила засобом спілкування, потрібні умови, які спонукають дитину усвідомлено звертатися до слова, формуватимуть потребу бути зрозумілим спочатку дорослими, а потім і однолітками. Такі умови виникають передусім у процесі самого спілкування і діяльності, організованої дорослими спільно з дитиною [6, с. 118].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є збільшення словникового запасу та розвитку саме зв'язного мовлення. Отже, читаючи і розповідаючи казки, розвивається внутрішній світ дошкільника. Діти, яким з раннього дитинства читали казки, швидше починають говорити і правильно висловлюються. Через казку легше зрозуміти, що таке «добре» і що таке «погано». В дошкільному віці дитина повинна оволодіти такими навиками, який дав би їй можливість спілкуватися з однолітками і дорослими, успішно навчатися в школі, розуміти літературу тощо. За допомогою художніх засобів здійснюється активізація слів, словник дошкільників збагачується новими словами, образною, емоційною забарвленою лексикою, виробляється вміння висловлювати свої думки й здатність до взаєморозуміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: за ред. А. М. Богущ; авт. кол-в: Богущ А. М., Бельська Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долина О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском садике: Кн. для воспитателей. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
3. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Гавриш. Москва, 1991. 180 с.
4. Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1986. С.4–5.
5. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. 160 с.
6. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна – 3 вид., доопрац. та доповн. К.: Університет, 2010. 288 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» / Нормативні документи. – Х.: Основа, 2007. 528 с.
8. Коник В.І. Розвиток словника молодших дошкільників. Дис. ... канд. пед.н.–К., 1969. 186 с.
9. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богущ, Н. П. Орланова, М. У. Зеленко, В. К. Лихолетова. К.: Вища школа, 1992. 414 с.

УДК 379.851:373

Людмила КУЛИК

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті розглянуто теоретичні та методичні аспекти організації та проведення краєзнавчої роботи в закладах дошкільної освіти. Визначено основні функції та напрямки краєзнавства в процесі ознайомлення дітей з рідним краєм.

Проаналізовано поняття спостереження як методу навчання, його місце в організації навчального процесу закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: *краєзнавство, виховання, патріотичне виховання, краєзнавчий матеріал, заняття, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Актуальність досвіду обумовлена необхідністю виховання патріотизму, починаючи з дошкільного віку. В цей період відбувається формування культурно-ціннісної орієнтації, духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток її емоцій, відчуттів, мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в навколишньому світі.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що роль краєзнавства високо оцінювалась у класичній педагогіці. На необхідність широкого використання краєзнавчого матеріалу у навчально-виховному процесі вказували у XVII ст. Я. А. Коменський, у XVIII–XIX ст. ґ А. Дістервег,



Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо. Їхні ідеї були розвинуті відомими російськими педагогами В. П. Вахтеровим, О. Я. Гердом, М. І. Новиковим, Д. Д. Семеновим. На Україні важливість шкільного краєзнавства у формуванні особистості висвітлювалася у філософських поглядах О. В. Духновича, Г. С. Сковороди.

У педагогічних творах К. Д. Ушинського переконливо доведена необхідність ознайомлення дітей з природою в процесі спостереження реальних явищ і предметів найближчого оточення, а також підкреслюється важливість нагромадженого в результаті цього чуттєвого досвіду дітей для їхнього розумового, морального та фізичного розвитку.

Великого значення шкільному краєзнавству надавав В. О. Сухомлинський, який вважав неможливим повноцінне виховання дітей без спілкування з природою рідного краю.

Мета статті. розкрити особливості роботи вихователя дошкільного закладу по ознайомленню дітей з рідним краєм; значення краєзнавства для формування патріотичних якостей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавству належить провідна роль у формуванні любові дітей до рідного краю. З усебічного ознайомлення під керівництвом вихователя природних, соціальних та історичних умов рідного міста чи села починається українознавство. Дошкільне краєзнавство має природознавчий, фольклорний, етнографічний та інші напрями. Усі вони тісно пов'язані між собою і за змістом, і за формами організації та методами використання [4].

Одним з основних напрямів патріотичного виховання дітей дошкільного віку є краєзнавство – тобто вивчення історичних, географічних, культурних особливостей рідного краю. Об'єднуючи в собі навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку і суспільно-корисну діяльність дітей, краєзнавство має великий виховний потенціал. Це зумовлено насамперед тим, що природа, суспільне життя і праця, економіка, культура, історичне минуле рідного краю – невичерпні джерела пізнання, формування національної самосвідомості і світогляду особистості, її всебічного і гармонійного розвитку на основі сприйняття навколишнього.

Краєзнавство – усебічне вивчення рідного краю, накопичення досвіду, емоційно позитивного ставлення та активного дослідження певної території. Воно сприяє моральному, фізичному, трудовому, естетичному, екологічному вихованню дошкільників, розширює світогляд і розвиває пізнавальні інтереси дитини. Крім того, використання краєзнавчого матеріалу в процесі виховання та навчання дошкільників допомагає кращому формуванню елементарних наукових уявлень та сприяє практичному застосуванню набутих знань [6].

Різноманітність цілей дошкільного навчання, зокрема його спрямованість на загальний розвиток дитини, відкривають широкі можливості для активізації засобами краєзнавства пізнавальних психічних процесів дітей; нагромадження ними досвіду творчої діяльності; формування їхньої емоційно-вольової сфери. Тому, крім навчального та виховного значення краєзнавства, в умовах дошкільного навчання необхідно максимально реалізувати його розвивальні можливості.

Розвивальна функція краєзнавчого матеріалу полягає в стимулюванні та розвитку пізнавальних психічних процесів дошкільників, їх мови, спостережливості.

Краєзнавство є організованою і керованою педагогом пізнавальну, пошуково-дослідницьку, суспільно-корисну працю дітей, спрямовану на комплексне вивчення рідного краю (природа, побут, господарство, культура).

Об'єктивне висвітлення дидактичних умов, які забезпечують ефективне використання краєзнавчого матеріалу в закладах дошкільної освіти, потребує чіткого й однозначного вирішення питання щодо його значення в структурі заняття і співвідношення з основним програмним матеріалом. Як свідчить аналіз педагогічної та методичної літератури з названої проблеми, більшість дослідників сходяться на тому, що краєзнавчий матеріал є ефективним допоміжним засобом для реалізації навчальних, виховних та розвивальних цілей при ознайомленні дітей з рідним краєм. Вихідною умовою, яка забезпечує ефективність цього процесу, є відбір краєзнавчих відомостей за критеріями цілеспрямованості, багатофункціональності, доступності, систематичності, науковості та особистісної значущості для дітей дошкільного віку.

Таким чином організація роботи по ознайомленню дітей з рідним краєм здійснюється як комплексне розв'язання пізнавальних, навчальних, виховних та мовленнєвих завдань. У процесі вирішення завдань по ознайомленню з рідним краєм вихователь має змогу:

- розвивати пізнавальну активність дітей, прагнення якомога глибше пізнати свій народ, свої традиції;
- формувати стійкий інтерес до історії, особливостей, неповторності свого рідного краю;
- прищеплювати учням навички пошуково-дослідницької діяльності, уміння аналізувати, робити висновки.

Головним джерелом знань про рідний край є краєзнавчі об'єкти. За основними напрямами вивчення їх умовно можна поділити на такі групи:

1. адміністративно-територіальні (населений пункт, район, область, край, країна);
2. економічні (заводи, господарства, шахти);
3. історичні (пам'ятки, заповідники, пам'ятки природи);
4. культурно-мистецькі (театри, музеї, бібліотеки, навчальні заклади);
5. природні (рельєф, гори, низовини, водойми; корисні копалини, рослини і тварини) [5].

Система краєзнавчої роботи у дошкільному закладі; має відповідати таким основним вимогам:

- науковість і доступність;
- комплексність і систематичність;
- плановість, наступність, гласність;



- оптимальне поєднання пізнавально-пошукової і суспільно корисної праці;
 - спілкування дитячих колективів з місцевими установами й організаціями, які мають безпосереднє відношення до краєзнавчої діяльності;
 - поєднання самостійної краєзнавчої діяльності дітей з кваліфікованим керуванням з боку дорослих.
- Виховне значення використання краєзнавчого матеріалу в закладах дошкільної освіти включає в себе:
- патріотичного виховання дітей через формування їхнього інтересу до минулого і сучасного рідного краю; шанобливого ставлення до народних традицій; виховання почуття гордості за свій край і свій народ;
 - естетичного виховання дошкільників шляхом формування спостережливості і здатності помічати красу рідної місцевості;
 - екологічного і трудового виховання дошкільнят через формування гуманного, відповідального ставлення до природи і праці людей; зміцнення бажання дітей брати посильну участь у природоохоронній діяльності своєї місцевості.

Крім навчальних та виховних можливостей, залучений до заняття краєзнавчий матеріал може виконувати важливі розвивальні функції. Так, з метою розвитку мислення дітей дошкільного віку доступні для цілеспрямованого формування такі вміння: аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією.

Формування вміння здійснювати названі основні розумові операції, можна успішно досягти на краєзнавчому матеріалі. Крім розвитку мислення, краєзнавчі відомості мають великі потенційні можливості для формування самостійності дітей, їхньої спостережливості, стимуляції творчої активності.

Зазначені навчальні, виховні та розвивальні функції краєзнавчого матеріалу базуються на взаємозв'язку навчання і розвитку і передбачають комплексну їх реалізацію в процесі ознайомлення дітей з рідним краєм.

Роботу з краєзнавства слід починати з дітьми молодшої групи. Важливо щоденно використовувати малі форми усної народної творчості: оповіді, колісанки, забавки, лічилки тощо. Через казки, пісні, прислів'я, приказки діти дізнаються про культуру народу.

Необхідно систематично залучати дітей до пізнання історії своєї сім'ї, свого роду, навчати малят шанувати і любити матір, батька та інших членів родини, ознайомлювати з природою рідного краю, змінами в рослинному світі за різних пір року, виховувати бережне ставлення до рослин і тварин, вчити доглядати за ними. Знайомити з народною іграшкою, зразками народно - житкового мистецтва (вишивкою, керамікою), із традиціями рідного народу через ігрову діяльність, проводити народні рухливі ігри, спортивні змагання, вправи з лялькою (роздивляння елементів українського національного одягу) [4].

У краєзнавчій діяльності закладів дошкільної освіти можна виділити два етапи: навчально-освітній і науково-дослідницький. На першому етапі діти набувають певних знань про свій край, оволодівають елементарними вміннями і навичками працювати самостійно. На другому – ведуть науково-дослідницьку роботу. Самостійно або колективно вони досліджують історію свого краю.

Успішні результати краєзнавчої роботи в закладах дошкільної освіти значною мірою залежить саме від того, як вихователь сам розуміє цю роботу і чи зможе він зацікавити нею своїх вихованців.

Відібраний до навчання краєзнавчий матеріал має бути також доступним, посильним для дошкільників, не переобтяженим зайвою, занадто детальною інформацією. Актуальність цього критерію зростає у випадках адаптації краєзнавчих відомостей, отриманих із енциклопедичних довідників, місцевих періодичних видань тощо, до навчально-виховного процесу закладів дошкільної освіти. Така доступність у відборі краєзнавчого матеріалу може бути досягнута за умови врахування пізнавальних особливостей дітей дошкільного віку.

Різноманітна і неформальна краєзнавча діяльність може перетворити навчально-виховний процес на творчу потребу, зробити заняття, похід чи екскурсію цікавими і привабливими.

Організовуючи краєзнавчу роботу, вихователь повинен виходити із специфіки свого регіону. Не кожен педагог підготовлений теоретично і практично до організації цієї роботи. У такому випадку варто обмежитися роботою з охорони пам'яток історії та культури, які є в будь-якому куточку нашої Батьківщини [3].

Серед форм організації роботи, що передбачають безпосереднє ознайомлення дошкільників з рідним краєм, найбільш поширеними є цільові прогулянки та екскурсії

Дошкільна краєзнавча діяльність є формою раціональної системи зв'язків навчання, виховання й розвитку дитини, адже через неї вихователь творить особистість дошкільника, впливаючи на нього засобами емоційно забарвленого міжособистісного спілкування, причому робить це ґрунтовно, створюючи умови для пізнання вихованцем себе як особистості та світу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Ефективність дошкільного виховання досягається тоді, коли педагогічна діяльність характеризується цілісністю і включає відбір історикокраєзнавчого змісту відповідно до мети розвитку дитини, її вікових особливостей та інтересів; збагачення розвивального середовища матеріалами про рідне місто (дидактичні ігри, посібники, предмети мистецтва, продукти дитячої творчості тощо), узгодженість тематики занять щодо ознайомлення з рідним містом із тематикою інших занять, з іграми дітей.

Таким чином, стимуляція пізнавальної діяльності дітей забезпечується через їхнє залучення до краєзнавчих спостережень, добору на заняття необхідного матеріалу; використання активних методів пізнання з опорою на різноманітні наочні посібники краєзнавчого характеру. Завдяки своїй



багатофункціональності краєзнавчий матеріал може використовуватись на різних етапахознайомлення дітей з рідним краєм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васянович Г.П. Принцип природовідповідності у педагогічній творчості К.Д. Ушинського. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5 : зб. наук. праць. Львів: Сполом, 2010. 460 с.
2. Грицишина Т. І. Маленькі туристи. Краєзнавство і туризм у дошкільному. К.: Редзагальнопедгаз., 2004. 128 с.
3. Дронова О. Розвиток у дошкільників ціннісного ставлення до рідного міста засобами мистецтва архітектури. Дошкільна освіта. 2010. № 1. С. 43-51.
4. Карабаєва І. Виховання має бути народним. Дошкільне виховання. 2011. № 8. С. 14-16.
5. Кравець Н. В. Краєзнавча робота в контексті навчально-виховної діяльності сучасного закладу освіти: методичний посібник. Дубно, 2016. 156 с.
6. Матіяш В. В. Функції та принципи педагогічного краєзнавства. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiia/4Q-desvata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiia/147-funktsii-ta-printsipi-pedagogichnogo-kreznazstva>

УДК 304

Валентина КОДРУЛ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

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

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

У статті обґрунтовано особливості використання методів арт-терапії для корекції негативних емоційних станів дитини з аутизмом, зокрема можливість подолання агресивності завдяки заняттю мистецтвом. На основі аналізу праць науковців та особистому досвіді роботи визначено види арт-терапії, за допомогою яких можна розвинути потенційні можливості дитини і допомогти їй подолати страх, агресію, відчуження та інші негативні психоемоційні стани.

Ключові слова: аутизм, діти з розладами аутичного спектра, корекція, арт-терапія, ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, імаготерапія.

Постановка проблеми. Аутизм – особлива аномалія психічного розвитку, якій характерні стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту з навколишнім світом і вміння правильно реагувати на зовнішні ситуації. Проблема дитячого аутизму обумовлена не лише частотою проявів, але і загальною тенденцією до зростання кількості таких дітей. Тому, на сьогодні актуальною є потреба створення комплексної соціально-психологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, з метою психокорекції їх розвитку та забезпечення повноцінної соціальної адаптації.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням особливостей роботи та системи психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру займалися вітчизняні та зарубіжні науковці такі, як Ф. Аппе, Л. Вінг, Д. Гулд, А. Душка, Т. Куценко, О. Нікольська, К. Остовська, І. Риндер, Т. Скрипник, В. Стефано, Г. Супрун, А. Томатіс, Р. Шрамм, Н. Ярмола тощо. У більшості досліджень адаптація в суспільстві осіб з аутизмом розглядається як своєрідний процес, що вимагає використання спеціальних психолого-педагогічних засобів розвитку комунікативних і соціальних навичок.

Мета статті. Охарактеризувати методи арт-терапії, які є ефективними у подолання негативних психоемоційних станів у дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра виконує ряд важливих функцій:

- катарсична функція арт-терапії дозволяє дошкільнику з аутизмом звільнитись від накопичених та пригнічених негативних станів, які дитина не здатна самотійно усвідомити, висловити та вирішити комунікативним шляхом;
- регулятивна функція терапії мистецтвом дозволяє зняти нервово-психічне напруження, регулювати психосоматичні процеси, корегувати емоційно-вольові процеси, модулювати позитивні психоемоційні стани;
- комунікативно-рефлексивна функція забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки, покращує процес соціалізації дитини з розладами аутистичного спектра.

У процесі арт-терапії задовольняється актуальна потреба дошкільника у визнання, позитивній увазі, відчутті власної успішності та значущості, розвиваються компенсаторні можливості. Звільняється психологічна енергія, що використовується дитиною на неефективне напруження. Дитина починає відчувати себе спокійно, розслаблено, а психологічний захист у вигляді негативізму, агресії поступається місцем творчості [4].

Для дітей з аутизмом арт-терапія є альтернативним засобом пізнання через мистецтво себе та світу, самовираження та налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різноманітних сфер (емоційної, вольової, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу. Різноманітність видів терапії мистецтвом робить її доступною для дітей різного віку, навіть молодших дошкільників. До основних видів арт-терапії



належить: казкотерапія, пісочна терапія, ігротерапія, музикотерапія та танцювальна терапія, лялькотерапія, бібліотерапія, імаготерапія, ізотерапія, психогімнастика [1].

Ізотерапія – широкий спектр арт-терапевтичних методик, психокорекційний вплив яких здійснюється за допомогою образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, декоративно-прикладне мистецтво і т.п. Ізотерапію у психології переважно використовують як засіб психокорекції та діагностики емоційних станів дітей з аутизмом, особливо де є ускладнення вербального контакту [4]. Терапія малюнком здійснюється через проєкцію особистості дитини, і у символічній формі показує бачення і відношення дитини до світу. Для ізотерапії головним є не результат, а процес творчості, саме він носить терапевтичну та психокорекційну дію. Головними корекційними механізмами у даному виді терапії є сублимація (вираження негативних почуттів та емоцій у соціально доступній формі), катарсис (прорив, очищення та вивільнення від деструктивних переживань), проєкція (перенесення особистісних якостей на малюнок) [1, 4]. Ізотерапія є ефективним засобом психокорекції страхів, тривожності, низької самооцінки, агресивної поведінки дітей з аутизмом. До різновидів ізотерапії також відносять ігри з різними неструктурованими матеріалами: пісочна терапія, ігри з глиною, солоним тістом, водою і т.д. Ігри з неструктурованим матеріалом знімають психоемоційну напругу, тривожність, страхи, агресію, забезпечують загальну гармонізацію психоемоційного стану дитини з розладами аутистичного спектру, а також сприяють розвитку дрібної моторики рук, тактильної чутливості, емоційно-вольової та пізнавальної сфери, комунікативних навичок, а також розвитку предметно-ігрової діяльності [5].

Бібліотерапія – спеціальний корекційний вплив на особистість дитини за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації чи оптимізації її психічного стану. Слід зазначити, що бібліотерапія застосовується для старших дітей, а стосовно дошкільників з РАС, більш раціонально використовувати – казкотерапію. Терапія казкою передбачає психологічну підготовку дитини до складних емоційних ситуацій, символічне відреагування фізіологічних та емоційних стресів, прийняття у символічній формі своєї фізичної активності. Варіацій роботи з казкою дуже багато: просте читання казки та її обговорення, малювання за мотивами казки, програвання казки чи епізодів за ролями чи за допомогою ляльок, створення власної казки, завершення незакінченої казки (з потрібним кінцем) [6]. Казкотерапія у виконанні різних терапевтичних та психокорекційних цілей (в залежності від виду казки та способу роботи з нею). Дитина отождоює себе з різними героями казки (працюють механізми ідентифікації, проєкції та перенесення), емоційно за них вболіває, що забезпечує можливість ефективної психокорекції поведінкових розладів, дозволяє легко засвоїти норми та правила поведінки, розвиває морально-етичні почуття та регулює особливості міжособистісної взаємодії дитини з розладами аутистичного спектру [6]. За допомогою механізму сублимації казка дозволяє у безпечному вигляді для дитини оволодіти засобами вираження накопиченої негативної енергії у соціально прийнятій формі, пропонує дитині альтернативні способи вирішення різних життєвих ситуацій [6].

Ігротерапія – це терапія засобами ігрової діяльності, побудова стосунків між дорослим і дитиною за допомогою гри, в якій дитина відчуває себе значимою особистістю, яку цінують і люблять [3]. У процесі ігротерапії дитина розкривається та ділиться своїми почуттями. При використанні ігротерапії з дітьми з аутизмом найефективнішим буде використання сенсорних ігор. О.А.Янушко пропонує такі види сенсорних ігор: ігри з фарбами, ігри з водою, ігри з піском, ігри з мильними бульбашками, ігри зі свічками, ігри зі світлом та тінями, ігри з кригою, ігри з крупами, ігри з пластичними матеріалами, ігри зі звуками, ігри з рухами і тактильними відчуттями [3]. Такі види ігор зацікавлюють дитину, розвивають мотивацію та увагу, заспокоюють, сприяють емоційній розрядці, розвивають фізіологічне дихання та допомагають дитині пізнати себе і навколишній світ глибше. Покращення функціонального стану емоційної та особистісної сфер людини відбувається саме за рахунок встановлення зв'язку між свідомим і безсвідомим у символічній формі, що дозволяє торкнутися найглибших переживань. Дітям зазвичай складно самостійно створювати картини з піску, особливо – дітям з аутистичними порушеннями. При застосуванні піскової терапії у роботі з дітьми з аутизмом необхідно дати можливість дитині відчутти пісок на дотик, покопати його, пропустити крізь пальці, показати властивості сухого і мокрого піску, показати як виглядає суміш піску і води і пояснити, що з неї виліпити нічого не вийде, якщо не використати рівномірну кількість води та піску. Також для гри з піском можна використовувати сюжетні іграшки і необхідно усі дії супроводжувати мовленням. Терапія піском сприяє розвитку комунікативних та соціальних навичок, емоційної сфери, розвитку сенсомоторних навичок, розвитку мовлення [2].

Імаготерапія – усі види арт-терапії в основі яких лежить театралізація психокорекційного процесу (Вольпер І.Є., Говоров Н.С.). Особливістю застосування методів імаготерапії з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, виступає те, що головною метою є не публічний виступ (як завершальна форма роботи), а поглиблення та фіксація психотерапевтичного ефекту [5]. Імаготерапія дає можливість сформувати у дитини з РАС позитивні установки, нові способи поведінки та взаємодії, надати відчуття емоційної підтримки, коректувати самооцінку, розвивати самоконтроль. Провідним механізмом психокорекційного впливу є катарсис. Імаготерапія з дошкільниками, що мають аутизм, частіше за все застосовується у вигляді лялькотерапії. Види ляльок у даному випадку залежать від мети психокорекції та можливостей дітей. Різновидом імаготерапії є психодрама, в якій необхідно грати імпровізовані ролі під керівництвом психолога на психотравмуючу тему. Успішний результат психодрами полягає в досягненні катарсису та пероосмисленні психотравмуючої ситуації [5]. Психодрама є складною для використання з дітьми дошкільного віку, які мають аутизм. Тому, у спеціальній психології застосовують її модифікацію – образно-рольову драмтерапію. У даному виді імаготерапії розігрування відбувається за ролями, а під час



самого програвання здійснюється «реконструкція поведінкових реакцій». Роль, у даному випадку, виступає як «психокорекційний образ», і підбирається залежно від індивідуальної проблематики та продуктивних форм взаємодії, які необхідно досягти. Розігрування ролей спрямовано на корекцію старих патологічних комунікативно-поведінкових стереотипів. Образно-рольова драматерапія допомагає вирішити різноманітний спектр проблемних ситуацій, однією з основних умов ефективності при цьому виступає правильно підібрана роль [5].

Танцювальна терапія є різновидом кінезотерапії (психокорекційний вплив рухами). Танцювальна терапія надає унікальну можливість дитині, що має проблеми з комунікацією – самовиразитись, що є особливо актуальним і для дошкільників з аутизмом. Концепція терапії танком полягає у тому, що усі емоції, які людина не висловлює, накопичуються у тілі в характерні патерни (панцери) і лише за допомогою спеціальних рухів можливо вивільнити ці емоції та проблеми, що їх супроводжують [6]. Тобто, танцювальна терапія, концентруючись на взаємозалежності психічних та фізіологічних процесів, допомагає дитині з розладами аутистичного спектру пережити, розпізнати і висловити свої накопичені почуття та конфлікти. Різновидом танцювальної терапії є корекційна ритміка – вид активної музично-танцювальної терапії, в основі якого лежить синтез музично-ритмічно-рухливого впливу. У даному випадку, регуляцію дій забезпечує музика, яка є ідеальним взірцем організованого руху (Жак-Далькрос) і дає чіткі уявлення про співвідношення часу, простору і руху. Корекційна ритміка засновується на чотирьох напрямках: загальнооздоровчому, загальноосвітньому, виховному та корекційно-розвиваючому [5]. Однією з сучасних методик, що відносяться до кінезотерапії, є психогімнастика – метод реконструктивної психокорекції, який має на меті пізнання та виправлення відхилень розвитку особистості дитини. У вузькому значенні, психогімнастика складається з ігор, психологічних етюдів, в основі яких є використання рухової експресії як основного засобу комунікації групи. У більш широкому тлумаченні, психогімнастика розглядається, як курс спеціально організованих занять, спрямованих на психокорекцію психоемоційної напруги та розвиток емоційно-особистісної сфери дитини з аутизмом [5].

Музикотерапія – це вид арт-терапії, якому музика використовується з лікувальною або корекційною метою. У даний час музикотерапія має широке коло прихильників і є цілим психокорекційним напрямом (в медицині та психології), що використовує у своїй основі два аспекти впливу: психосоматичний (у процесі якого здійснюється лікувальний вплив на функції організму) і психотерапевтичний (у процесі якого за допомогою музики здійснюється корекція відхилень в особистісному розвитку, у психоемоційному стані). Музикотерапія є одним з основних засобів встановлення контакту з дитиною з аутизмом, вона допомагає дитині адаптуватися, включитися у взаємодію з оточуючими, організувати свою поведінку, підвищує настрій та мотивацію до спілкування. Також музику можна використовувати для зняття у дітей напруги та страхів [6].

Анімалотерапія – лікування за допомогою тварин. Останнім часом це невід’ємна частина реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку [1]. Лікувальний і терапевтичний ефект при корекції аутизму присвоюють майже усім тваринам, але особливо дельфінам та собакам.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Враховуючи складність та різноманітність проявів аутизму, використання нетрадиційних підходів у корекційно-розвивальній роботі, у поєднанні з традиційними методами навчання і спеціально розробленими методиками корекційної роботи з дітьми з аутизмом, дасть можливість більш повно і всебічно вплинути на психічні процеси дітей даної категорії. Нетрадиційні методи корекційної роботи допомагають творчо підійти до вирішення проблеми корекційної роботи, здійснити додатковий позитивний вплив через використання емоційного забарвлення використовуваних методик, запропонувати дітям нові й цікаві для них види діяльності. Отже, кожен з представлених видів арт-технологій здійснює вплив на конкретні аспекти розвитку і корекції емоційної, вольової, особистісної та соціальної сфери дітей з розладами аутистичного спектра. Перспективи подальших пошуків у даному напрямку вбачаю у розробці програми психокорекції дітей з аутизмом на основі різних видів арт-технологій для різних вікових груп.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базима Н. В. Семенова В. Д. До проблеми корекції аутистичних порушень у дошкільників. – Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова // Логопедія. – 2013. – №4. – С. 8-13.
2. Газолишин В. Піскова психотерапія. Аналітичні корені. – Журнал «ПСІ». – 2007. – №1. – С. 7-9.
3. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2004. – №4. – С. 18-22.
4. Киселева М. В. Арт-терапія в роботі с дітьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
5. Мамічева О.В., Березка С.В. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектра засобами арт-терапії // Науковий часопис. Випуск 35. Спеціальна психологія. – 2018. – С. 120-125.
6. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навчальний посібник / Л.Г. Терлецька. – К.: видавничий дім «Слово», 2016. – 128 с.



УДК 37.091.212:364-322(045)

Денис ЛІХОДЄЄВ

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У РОБОТІ «ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ»*(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

У статті обґрунтовано важливість залучення студентів до волонтерської діяльності у центрі комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю, значення навчально-виховної практики студентів під час навчання у ВНЗ за допомогою волонтерства у соціальних центрах.

Ключові слова: волонтерство, соціальна робота, студентство, соціальна реабілітація, волонтерська діяльність.

Постановка проблеми. Останнім часом в Україні активно поширюється волонтерська робота, тому значна кількість учених, практиків звернули свою увагу на волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи. Серед чинників, які зумовлюють активізацію добровільної, волонтерської діяльності, є передусім загострення соціальних проблем та відсутність досконалої системи надання соціальних послуг вразливим верствам населення. Роль волонтерів, яких ще називають добровольцями, є надзвичайно важливою в багатьох організаціях. Сьогодні значна кількість волонтерів займається соціальною роботою у недержавних і в державних організаціях. Однак у нашій країні дотепер не сформовано моделі волонтерської роботи, особливо у вищому навчальному закладі, яка включала б ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, підтримки та заохочення, що є основними елементами й етапами діяльності волонтерів. На сучасному етапі дуже велика роль надається теоретичному обґрунтуванню процесу благодійницької діяльності та волонтерства, але не завжди ті, хто займається цією милосердною діяльністю, мають можливість у повному обсязі та з певною мотивацією використати набуті теоретичні знання на практиці.

Тому нам дуже важливо дослідити етап організації волонтерської діяльності в студентській громаді, та його найважливі аспекти підготовки студентів до здійснення волонтерської роботи. Особливим є той аспект, коли функції волонтерської роботи тісно пов'язані з майбутньою спеціальністю, і в нашому випадку у студентів спеціальності 231 Соціальна робота волонтерство виступає як засіб фахової підготовки.

Особливість волонтерського руху в Україні полягає в тому, що серед найчисельнішої групи волонтерів, які працюють у соціальній сфері, може стати учнівська та студентська молодь.

Участь студентів та молодих людей у волонтерському русі, а саме допомоги різноманітним соціальним центрам, може дати змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціально-педагогічної спрямованості, використати навички, здобуті під час навчання у закладах освіти. Для цього викладачі активно залучають студентів до волонтерської діяльності, проводять різноманітні заходи та навчання, походи до соціально-реабілітаційних центрів, соціальних служб для сімей, дітей та молоді, дитячих будинків, тощо.

Саме тому постає питання актуальності залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності, добровільної допомоги людям, які цього потребують.

Мета статті: запропонувати шляхи залучення студентів та молоді до волонтерської діяльності, приклади закладів освіти, куди можна залучити студентів для реалізації волонтерської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, волонтерство, або волонтерська діяльність – це добровільна безкорислива суспільно корисна діяльність. Може здійснюватись і окремими людьми, і організаціями.

Закон України «Про волонтерську діяльність» визначає її як добровільну неприбуткову соціально спрямовану діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги (безоплатних робіт та послуг) [3].

Волонтерська діяльність сприяє самореалізації, особистісному росту, саморозвитку особистості, успішній соціалізації, допомагає одержувати навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер. Проте на сьогоднішній день виникає суперечність між потребою суспільства у фахівцях цього профілю, здатних до здійснення волонтерської діяльності, і недостатнім рівнем підготовки майбутніх волонтерів до її виконання. І це, в свою чергу, вимагає посиленої уваги до якості підготовки волонтерів за рахунок використання сучасних технологій навчання.

Досягнення соціальної роботи та соціально-педагогічної науки у розробці теорії та практики основ волонтерського руху в Україні та за кордоном висвітлювали: О. В. Безпалько, А. Й. Капська, Р. Х. Вайнола, І. Д. Зверева, Н. В. Заверико, О. Г. Карпенко, М. Доуел, П. Марш, Т. О. Рудякевич, В. І. Курбатова, С. І. Холостова, Стів Маккарлі, Рік Лінч, Л. Г. Коваль, Г. М. Лактіонова, С. Г. Попов та інші.

На думку І. Д. Зверєвої [4], волонтерська робота – це добродійна безкорислива діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають волонтером.

Сьогодні в нашій країні з'являється нове розуміння волонтерства.



Особливо відбулося поширення волонтерського руху з початком війни 2014 року. В цей час була необхідна велика допомога військовим. Багато людей звернули увагу на поняття «волонтерство», почали активно залучатися до спільної допомоги військовослужбовцям, які на той час захищали нашу країну і продовжують робити це зараз. Все більше людей виявляють соціальну активність і свідомість. Суспільство бере участь в акціях допомоги військовим, учасникам АТО, їх сім'ям, дітям-сиротам та людям з обмеженими можливостями, очищають місто і здають донорську кров.

Аналіз проблем волонтерства в Україні показав, що волонтерська робота серед молоді набуває масового характеру в різних сферах діяльності: освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, служб для молоді тощо. Аналіз літературних джерел свідчить про наполегливий пошук вченими, соціальними працівниками оптимальних шляхів розвитку волонтерського руху в Україні, намагання вивчити сутність феномена «волонтер», особистісні та професійні потреби волонтерів.

Серед шляхів залучення студентів до волонтерського руху можна виділити такі:

- навчання студентів (викладання дисциплін, пов'язаних з волонтерством, соціальною допомогою, етикою);
- соціальна реклама (презентації перед аудиторією, заходи, створення вивісок, малюнків на тему волонтерства);
- походи до соціальних установ, центрів, дитячих будинків;
- створення куточків у центрі міста з метою залучення громадян до добровільної матеріальної допомоги та можливу подальшу співпрацю;

Студентська молодь є найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері. Тому на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, а саме на факультеті педагогіки, психології та мистецтв, за підтримки «Благодійного фонду Олександра Рацула Майбутнє за молоддю» був створений «Студентський волонтерський рух». Напрями роботи руху різноманітні: допомога дітям з інвалідністю, обдарованим дітям, людям похилого віку, дітям-сиротам, дітям вулиці тощо.

На сьогоднішній день у рамках роботи «Студентського волонтерського руху» студентами було проведено заходи щодо різних напрямів роботи. Особливого значення набув захід «Велопробіг», проведений для збору коштів для дітей «Центра соціальної роботи реабілітації (денного перебування) дітей-інвалідів», в якому взяли участь не лише студенти ЦДПУ ім. В.Винниченка, але й професорсько-викладацький склад.

Також кафедра педагогіки спеціальної та соціальної освіти тісно співпрацює з громадськими організаціями міста, Кіровоградським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, комунальним закладом «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю», Кіровоградським міським соціальним гуртожитком для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування та Дитячим будинком інтернатного типу «Наш дім».

Нещодавно майбутні соціальні працівники та викладачі факультету відвідали Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю з метою навчально-виховної практики та ознайомлення з основною роботою соціальних працівників.

Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю – комунальний заклад, який забезпечує виконання індивідуальних програм реабілітації дітей з інвалідністю з фізичними та інтелектуальними вадами різних вікових груп (від 1 до 18 років), формування їх соціальної самосвідомості. Надає довготривалі комплексні реабілітаційні послуги дітям з інвалідністю та дітям до 3-х років включно, які мають ризик встановлення інвалідності.

Основною парадигмою діяльності установи є дитина, її пріоритети, потреби, інтереси. Комплексний підхід до розв'язання реабілітаційних задач забезпечує успішність процесу.

У Центрі застосовуються соціальна, соціально-побутова, психолого-педагогічна, фізична реабілітація. Усі реабілітаційні послуги надаються безплатно. В Центрі працюють групи денного перебування для дітей з важкими порушеннями розвитку. Діти перебувають у центрі за типом дитячого садочка.

Центр забезпечує:

- реалізацію головних завдань, визначених Законами України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про соціальні послуги», міською комплексною програмою «Соціальний захист» на 2016-2018 роки щодо забезпечення права дітей з інвалідністю на соціальну реабілітацію та адаптацію з метою їхньої наступної інтеграції в дитячі колективи дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл;

- створення умов для всебічного розвитку, засвоєння дітьми знань, умінь і навичок з метою підготовки їх до здобуття дошкільної освіти, загальної середньої освіти, професійної освіти з урахуванням рекомендацій лікарів;

- надання кваліфікованої допомоги дітям з інвалідністю у здійсненні корекції психофізичного розвитку за індивідуальною програмою реабілітації та залучення до участі в цій програмі батьків та (або) законного представника;

- підготовку батьків дітей з інвалідністю до продовження реабілітаційного процесу поза межами Центру;

- комплексну соціальну, психологічну, педагогічну та інші види реабілітації, соціальну адаптацію дітей з інвалідністю;



- надання реабілітаційних послуг відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю;

- виконання індивідуального плану реабілітації;

Цільовим призначенням установи є здійснення комплексу реабілітаційних заходів спрямованих на попередження (запобігання), зменшення або подолання фізичних, психічних розладів, коригування порушень розвитку, навчання основним соціальним та побутовим навичкам, розвиток здібностей, створення передумов для інтеграції у суспільство

Формами реабілітаційного обслуговування є тимчасове перебування дітей з інвалідністю, які мають медичні показання і потребують спеціальних умов для одержання ними комплексу реабілітаційних заходів.

Реабілітаційний процес закладу включає:

- ранню реабілітацію (забезпечує комплексний підхід до дитини з інвалідністю, який полягає в поєднанні різних видів та форм реабілітації та включає послуги з соціальної, психолого-педагогічної, медичної реабілітації, консультативну допомогу);

- соціальну реабілітацію (навчання основним соціальним навичкам);

- психолого-педагогічну реабілітацію (психолого-педагогічне консультування, психолого-педагогічна діагностика, психолого-педагогічна корекція);

- професійну реабілітацію (навчання комп'ютерної грамотності);

- фізичну реабілітацію (парафінові аплікації, електрофорез, лікувальний масаж, лікувальна фізкультура, механотерапія, лікування положенням);

- медичну реабілітацію (відновна терапія, профілактичні заходи, медичне спостереження).

У центрі облаштована «Сенсорна кімната», яка забезпечує розвиток і систематизацію чуттів (зір, слух, смак, нюх та дотик), завдяки чіткому науковому підходу. Відмінною рисою цього відділу є ізоляція в окремій роботі лише однієї якості, яка відрізняє предмет один від одного (наприклад ізолюється вага чи колір), в той час, як всі інші характеристики є однаковими для всіх об'єктів. Для всіх матеріалів обов'язковою є можливість самостійного контролю помилки, тобто дитина сама може перевірити правильність виконання, не потребуючи допомоги вчителя. Це навчає дітей працювати самостійно, не боячись помилятися. Заняття в сенсорній зоні розроблені для того, щоб дитина навчилася виявляти різницю між якостями предметів (форма, розмір, вага, колір, запах, текстура, смак та ін.). Ці вміння вдосконалюються з метою підготовки дитини до інтелектуальних робіт та подальшого навчання. Діти працюють з геометричними тілами, дзвониками, пазлами, тканинами, звуковими, смаковими та нюховими «коробочками», роботами для вдосконалення стереогностичного та баричного чуття.

До того ж, у центрі облаштована спеціальна кімната, де проводиться арт-терапія за допомогою глини. Арт-терапія – це той спосіб зустрітися з собою, в якому не існує правильних чи неправильних речей, естетичних, чи неестетичних. Тут не можна помилитися. Тут можна лише проявитися.

Робота з пластичними матеріалами, як і будь-яка арт-терапія, не має протипоказань і вікових обмежень, тут практично неможливо зробити помилку. Гнучкість, піддатливість пластичних матеріалів дозволяє учаснику не тільки відобразити у своєму творі будь-які почуття, зокрема, страх, агресію, образи, а й змінювати їх у процесі взаємодії, тобто дає можливість «управління почуттями». З огляду на те, що будь-що створене людиною в метафоричній формі відображає її внутрішній світ, через роботу з пластичними матеріалами учасник може отримати доступ до осмислення того, що з ним відбувається і пошуків шляхів до зміни [6].

Глина – це один із способів, що допомагає зближувати людей з їхніми почуттями. Вона є своєрідним містком між тим, що приховано в підсвідомості і тим, що ми усвідомлюємо, вона допомагає трансформувати почуття, дозволяє відпрацювати практично будь-яку проблему як у дорослих, так і в дітей.

При роботі з глиною відбувається стимуляція ослаблених сенсорних функцій, розвиток рухових функцій. Учасник не обов'язково повинен використовувати глину в якості матеріалу для художньої творчості. Природні властивості глини, такі як пластичність, здатність зберігати форму, можливість змінювати консистенцію, дозволяють виробляти з неї найрізноманітніші операції, що доступні для людей з різним порушенням здоров'я. Робота з глиною в арт-терапії забезпечує інтенсивний тактильний досвід. Беруть участь пальці, руки, роблячи різноманітні рухи – стиснення, розминання, стукіт, коткування, згладжування тощо.

Рухи тіла при роботі з глиною мають можливість для невербальної комунікації, допомагають виражати емоції, звільнитися від емоційної напруги. Глина є гнучкою, легко перетворюється, що дозволяє як створювати, так і руйнувати. Тому в арт-терапії вона часто використовується не лише для досягнення власних незрозумілих чи неприємних відчуттів, але і їх трансформації. [6]

У закладах, подібному тому, що був зазначений вище, студенти можуть проводити волонтерську роботу, тим самим виконувати наступні види допомоги:

- навички практичного життя (доглядати за кімнатою, навчати дітей одягатися, вирощувати квіти, готувати їжу, розчісуватися, накривати стіл);

- сенсорне виховання (навчати дітей геометричних форм, розпізнавати предмети на дотик та смак, відрізнити один предмет від іншого);

- фізкультура разом зі спеціалістом – проведення ранкової зарядки, тренувань;

- навички читання та писання за книжками, під наглядом педагогів;

- читання казок, перегляд мультфільмів, складання пазлів, малювання, вишивання.



Проаналізувавши дані опитувань, що були проведені серед студентів після відвідування центру, можна зробити висновок, що 86% молоді погодилися на подальшу співпрацю з центром та допомогу дітям. Серед тих, що остаточно обрали бути соціальним працівником в майбутньому складає 62%, що продемонструвало успішність походу в рамках навчально-ознайомчої практики.

Висновки. Одним із найдієвіших напрямів добровільної соціальної роботи, який покликаний сприяти підвищенню якості життя громадян, особистісному розвитку людини та задоволенню її потреб, вважається волонтерство. Формування ефективної системи мотивування залучення молоді до волонтерської діяльності як елемента соціальної роботи вимагає моніторингу вивчення мотивів, які спонукають людей до доброчинності.

Участь молодих людей у волонтерському русі, а саме допомоги різноманітним соціальним центрам, може дати змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціально-педагогічної спрямованості, використати навички, здобуті під час навчання у закладах освіти, крім цього, покращувати умови держави. Для цього викладачі повинні активно залучати студентів до волонтерської діяльності, проводити різноманітні заходи та навчання, походи до соціально-реабілітаційних та інших центрів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волонтерство: poradnik dla organizatora wolonterskiego ruchu / uklad: Ljach T. P., avt. kol. O. V. Bezpal'ko, N. V. Zaveriko, I. D. Zvereva, N. V. Zimivets'. – Київ. Волонтер, 2001. 176 с.
2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова. – Київ: Академпрес, 1999. 112 с.
3. Капська А. Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах. Київ: Дер. центр соц. служб, 2001. 140 с.
4. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1997.
5. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки / Т. О. Рудякевич. Житомир: ЖДУ, 2004. 20 с.
6. Литовченко Е. С. Практична глінотерапія. Тактильний досвід в психотерапії. – Київ. 2020.

УДК 376.2 – 056.260

Марія ЛАНОВА

ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ-ДИЗАРТИКАМИ

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

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

Стаття присвячена вивченню можливостей і особливостей використання логопедичної ритміки як комплексного засобу корекції дизартрії старших дошкільників. На основі аналізу теоретичних джерел та експериментальної корекційної програми розкрита модель усунення порушень мовлення дітей та представлені методичні підходи до організації роботи з ними.

Ключові слова: логопедична ритміка, дизартрія, просодичні компоненти мовлення, комплексна корекція, логоритмічна казка.

Постановка проблеми. Питання корекції дизартрії в старшому дошкільному віці вважається дуже важливим в теперішній час, оскільки кількість дітей з цим порушенням постійно збільшується. При дизартрії виділяють наступні дефекти: голосові, дихальні та артикуляційні, також часто спостерігаються порушення вимовної сторони мовлення і просодії. Більшість дітей з нормальним мовним розвитком можуть правильно регулювати інтонацію, силу і висоту голосу, але у дітей з таким порушенням, як дизартрія виникають труднощі. В результаті недостатньої корекційної роботи погіршується поведінка, відбувається деформація емоційно-вольової сфери, з'являються труднощі у спілкуванні, а також в індивідуальному розвитку дитини з дизартрією.

У такому разі дітям потрібна допомога декількох фахівців, яка здійснюється в спеціалізованих дитячих садах і установах додаткової освіти. Комплексний підхід в корекції дизартрії у старших дошкільнят має на увазі заняття не лише з логопедом, але й з психологом, інструктором з адаптивної фізкультури, музичним керівником і вихователем в дитячому саду. Вік від п'яти до семи років вважається сензитивним етапом розвитку самостійного мовлення, який неможливий без правильно сформованого мовного дихання і просодичних компонентів голосу (тембр, висота і сила голосу, мелодика, темп, пауза, модуляції голосу, ритм, логічний наголос), дикції, звуковимовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичну базу цього напрямку логопедії складають роботи Г. Бабиної, Г. Чиркіної, В. Глухова, Т. Філічкової, в яких розглядаються проблеми дизартрії і норми розвитку мовлення в онтогенезі. Такі вчені як С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко описують методичні підходи до діагностики і подолання дизартрії. Ці автори стверджують, що одним з елементів корекції дизартрії у старших дошкільнят є логопедична ритміка, яка об'єднує такі компоненти, як мовлення, музика і рух. Успішність застосування логопедичної ритміки у дітей старшого дошкільного віку досліджували В. Бехтерев, В. Гиляровський, В. Кисельова, Н. Самойленко, Н. Власова, Г. Волкова. Їх роботи переконливо доводять, що логопедична ритміка не лише позитивно впливає на фізичний, розумовий і естетичний розвиток дитини, але і дозволяє проводити успішну корекцію дизартрії.

Мета статті - виявити значення занять з логоритміки для дітей-дизартриків. Для її досягнення застосовувався метод аналізу літературних джерел.



У науковому апараті логопедії дизартрія - це порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи [5]. У загальноприйнятій клініко-педагогічній класифікації виділяються 3 форми прояву дизартрії у дошкільнят: стерту (легку), середньої тяжкості і важку форму.

Легка форма дизартрії не яскраво виражена, і при діагностиці не завжди її можна відокремити від інших порушень. Тут можуть бути відсутніми грубі порушення просодичних компонентів мовлення або серйозні дефекти периферійного апарату. У той же час звуковимовна знаходиться на низькому рівні: дзвінкі звуки можуть приглушуватися, можливі типові заміни, спотворення свистячих і шиплячих звуків, при цьому ізольовано звуки можуть бути близькі до норми. В цілому мовлення буде зрозумілим, але злегка уповільненим і нечітким, оскільки рухи язика і губ матимуть невелику скутість.

Уперше термін "стерта дизартрія" був використаний в працях О.А. Токаревої ще в 70-ті роки ХХ століття. Це визначення трактувалося як легкий симптом псевдобульбарної дизартрії, але той, що вимагає великої уваги і тривалої корекції. У 90-ті роки ХХ століття А.Н. Корнєв досліджував цей феномен і визначив стерту дизартрію як вибіркові порушення звуковимови при недостатній іннервації артикуляції, що не завжди піддаються швидкій корекції. Г.В. Чиркіна позиціонує стерту форму дизартрії як мінімальний дизартричний розлад (МДР), відмічаючи, що легка ступінь дизартрії проявляється з наявністю неврологічної мікросимптоматики. У дітей-дизартриків спостерігається несформованість артикуляції і внаслідок цього – спотворення або відсутність звуків, дисбаланс між рухами губ і мимікою, скутість або підвищений тонус моторики. Учені відмічають зв'язок недоліків мовлення з досить великим спектром невербальних відхилень різної властивості:

1. Неврологічні порушення (дефекти тону м'язів, артикуляції та миміки, усієї рефлекторної сфери).

2. Проблеми з руховим апаратом (боязнь зроби рух або відсутність координації).

3. Розлади просодичної сторони мовлення. Маловиразне та монотонне мовлення, ускладнена інтонація. Залежно від типу протікання психічних реакцій тембр голосу може змінюватися (від галасливого до уповільненого та монотонного).

4. Проблеми з утриманням та перемиканням уваги.

Супутніми недоліками відповідно є: пониження працездатності, розсіяна увага, зниження пам'яті, труднощі в запам'ятовуванні фраз і навіть окремих слів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Доведено, що одним з ефективних методів в корекційній роботі з дітьми є логопедична ритміка, або логоритмика. Це - корекційна методика навчання і виховання осіб з різними аномаліями розвитку, у тому числі і з мовною патологією, засобами руху, музики і слова. Логопедична ритміка, будучи складовою частиною корекційної ритміки, впливає на моторику і мовлення, основною метою якої є подолання мовного порушення шляхом розвитку і корекції рухової сфери [4]. Відповідно до мети визначаються корекційні, освітні та виховні завдання логоритміки. Так, до корекційних завдань відносяться: подолання основного мовного порушення, розвиток дихання, голосу, артикуляції, а також розвиток і вдосконалення основних психомоторних якостей (статичної та динамічної координації, перемикання рухів, м'язового тону, рухової пам'яті, довільної уваги) в усіх видах моторної сфери (загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної).

У освітні завдання входить формування рухових навичок і умінь, знайомство з різноманітністю рухів, з просторовою організацією тіла, з деякими музичними поняттями. Система логопедичної дії при дизартрії доцільна, якщо вона має комплексний характер: корекція звуковимови повинна поєднуватися з формуванням звукового аналізу і синтезу, автоматизацією в комплексі з моторними програмами і розвитком просторового орієнтування, розвитком лексико-граматичної сторони мовлення.

Специфікою роботи є поєднання логопедичної ритміки, диференційованої артикуляційної гімнастики, часто з адаптивною фізкультурою, фізіотерапією і медикаментозним лікуванням. У своїх працях Філічева Т.Б. стверджує, що логопедична робота з дошкільнятами, що мають дизартрію ґрунтується на знанні структури цього мовного дефекту при різних її формах, механізмів порушення мелодико-інтонаційних компонентів, мовного дихання, загальної та мовної моторики, обліку особистих особливостей дітей [3].

На думку Е.Ф. Архіпової, основні завдання логопедичної роботи з дітьми, що страждають на дизартрію, при навчанні правильній звуковимові, полягають в наступному:

- 1) розвиток артикуляційної моторики;

- 2) мовне дихання;

- 3) робота над просодикою;

- 4) постановка звуків;

- 5) автоматизація звуків в мовленні;

- 6) диференціація звуків [1].

Природно припустити, що комплексна робота в логопедії потрібна для найбільш швидкого і ефективного досягнення поставлених цілей. Комплексний підхід завжди припускає наявність ряду заходів, спрямованих на досягнення конкретної мети і завдань. Сюди можуть входити різні методики з корекції дизартрії у дітей старшого дошкільного віку, робота з фахівцями різних дисциплін, таких як: лікарі вузької спрямованості, логопед, дефектолог, психолог, музичний працівник, інструктор адаптивної фізичної культури і вихователь в дитячому саду. На думку Бакуліної М.С., важливо використати систематичні, комплексні методи, які дозволяють побачити цілісну картину розвитку дитини та її мовлення, зокрема. Такі дослідники, як І.В. Блискіна, Е.В. Жуліна, І.В. Лебедева відмічають, що для досягнення необхідних



інтегрованих результатів корекційної роботи потрібний комплексний підхід, який повинен включати три блоки (медичний, психолого-педагогічний, логопедичний). Розглянемо ці блоки детальніше.

Перший блок - медичний. Ним займається лікар-невролог, який може порекомендувати медикаментозне лікування, фізіотерапію, лікувальний масаж, адаптивну фізичну культуру, рефлексотерапію.

Другий блок - психолого-педагогічний. Ним займаються наступні учасники: психолог, музичний керівник, інструктор АФК, вихователь.

Робота психолога полягає в розвитку м'язової моторики, сенсорної функції: зорового/слухового/тактильно-кінестетичного сприйняття і диференціювання, розвиток емоційно-вольової сфери, формування довільної уваги і пам'яті, уваги, працездатності. Музичний керівник здійснює роботу з розвитку і формування: темпоритмічної організації мовлення, фонемного слуху, мовного дихання і голосу, співецьких здібностей.

Інструктор АФК займається розвитком загальної моторики, нормалізації координації рухів і орієнтуванні в просторі. Також ще один аспект, на який приділяється увага - це навчання дітей контролю та регулюванню процесів збудження і гальмування. Заняття проводиться як індивідуально, так і в групах, залежно від загального, психічного і фізичного рівня розвитку дитини.

Третій блок - логопедичний. Найбільш значимим етапом в корекції дизартрії є логопедична робота. Вона спрямована на відпрацювання артикуляторних рухів, виправлення вимови, мовного дихання, голосу та нормалізацію просодичних компонентів мовлення. Корекційна робота проводиться на індивідуальному занятті з логопедом або на груповому занятті з логопедичної ритміки.

Логопед, у свою чергу, проводить корекційну роботу поетапно, починаючи з підготовки артикуляційного апарату до формування артикуляційних устроїв, потім здійснюється робота над просодичними компонентами, мовним диханням і голосом, постановка і автоматизація звуків, закріплення в мовленні та завершальний етап - підготовка до навчання в школі. Залежно від того, як своєчасно, систематично і комплексно проводитиметься корекційна робота з дітьми-дизартриками старшого дошкільного віку, буде видний прогрес і готовність дитини до школи з різних напрямів, включаючи писемне мовлення [6]. Дослідники відмічають, що необхідно почати комплексний підхід якомога раніше з одночасним закріпленням отриманої інформації в домашніх умовах.

У даному контексті доцільно відмітити, що комплексний підхід в роботі з дизартрією припускає поєднання корекційно-педагогічної і лікувально-оздоровчої роботи, спрямованої на нормалізацію усіх сторін мовлення, її компонентів, звуковимови, мовного дихання і голосу. Специфікою роботи є її поєднання з диференційованою артикуляційною гімнастикою та логопедичною ритмікою, а у ряді випадків і з адаптивною фізкультурою, фізіотерапією і медикаментозним лікуванням.

Ця робота носить погоджений і структурований характер. Активно впливаючи на дитину специфічними професійними засобами, педагоги будують свою роботу на основі загальних педагогічних принципів. При цьому, визначаючи об'єктивно існуючі точки зіткнення різних областей корекції, кожен педагог здійснює свою роботу не відособлено, а доповнюючи і поглиблюючи вплив інших. Тому при складанні корекційного маршруту враховуються індивідуальні особливості кожного дошкільника з порушеннями мовлення, фахівці намічають єдиний комплекс спільної корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на формування і розвиток рухової, інтелектуальної, мовної і соціально-емоційної сфер розвитку особистості дитини.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що усі фахівці працюють під керівництвом логопеда, який є організатором і координатором усієї корекційно-розвиваючої роботи. Важливою умовою при роботі є те, що не можна переходити до наступного етапу, якщо не сформовані навички, розвиток яких заявлений на попередньому етапі.

Вихователі закріплюють отримані знання, відпрацьовують уміння до автоматизації навичок, інтегруючи логопедичні цілі, зміст, технології в повсякденне життя дитини (ігрове, трудове і навчальне). Музичний керівник здійснює підбір і впровадження в повсякденне життя дитини музикотерапевтичних творів; на логоритмічному занятті удосконалюється загальна і дрібна моторика (координація рухів, ручний пражис, артикуляційна мускулатура), виразність міміки, пластика рухів, постановка дихання, голосу, просодична сторона мовлення.

Логоритмічні казки повинні включати підготовчий етап - знайомство з твором, його героями і музичним оснащенням, основний - виконання вправ на основі загального корекційного маршруту, завершальний - закріплення і обговорення пройденого матеріалу. Основними корекційними напрямками логоритмічних казок можуть бути:

- проведення дихальної гімнастики і розвиток артикуляційного апарату. Логопед підбирає певні комплекси артикуляційної і дихальної гімнастики, відповідної за структурою заняття і виходячи із стадії постановки або автоматизації звуку.

- розвиток загального і ручного пражису, за допомогою пальчикової і нейрогімнастик, що сприяє поліпшенню пам'яті, розвитку міжпівкульної взаємодії, а також знімає емоційну напругу і стомлюваність.

- розвиток координації рухів і перемикання з декламацією частини вірша, сюди можуть також включатися елементи пальчикової, дихальної гімнастики, опрацювання інтонації, а також сили і висоти голосу.

- нормалізація сили і тембру голосу. Логопед проводить вправи на розвиток сили і висоти голосу, за допомогою читання вірша з різною гучністю і силою.

- Розвиток ритму. За допомогою різних музичних інструментів дітям пропонується відстукати чи відплескати ритмічний малюнок.



- Розвиток інтонації і тембру голосу. Дітям необхідно прочитати вірші з різним тембром голосу і інтонаційно наслідувати героїв казки.

- Закріплення сили, висоти голосу, визначення логічного наголосу і дотримання пауз.

Висновки. Таким чином, логопедичну ритміку в комплексній корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією визначено, як необхідну сполучну ланку між рухом і словом. Заняття з дітьми доцільно проводити на основі спеціально визначеного корекційного маршруту, який умовно може бути поділений на три етапи. Кожен етап повинен формуватися на основі попереднього, складаючи при цьому логічне продовження і ускладнення завдань, а також доповнення новими вправами більш високих по організації рівнів руху.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая форма дизартрии у детей : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : АСТ: Астрель, 2007. 319 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. 300 с.
4. Конопляста С.Ю., Галушенко В.І. Розвиток сенсомоторного рівня мовленнєво-рухової організації у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Логопедія : науково-методичний журнал. 2013. № 4. С. 44–50.
5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 672 с.
6. Пахомова Н.Г. Умови формування мовленнєвої компетенції у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Теорія і практика сучасної логопедії. Вип. 2. Київ, 2005. С. 69–74.

УДК 811.161.2'35

Дарина ЛЕВІХІНА

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ

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

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

У статті досліджено проблему становлення українського правопису, що створений із метою запобігання типовим помилкам в усному й писемному мовленні і містить узагальнення результатів правописних пошуків українських мовознавців, опис найсутніших правописних змін, практичні рекомендації щодо правильного вживання слів і висловів, складні випадки їх наголошення, фахові коментарі, приклади медичних репрезентантів правописних новацій. Визначено виняткову цінність і значущість унормованої орфографії. З'ясовано, що мова безупинно розвивається, зазнаючи найрізноманітніших впливів соціального, політичного, культурного і наукового буття, а це потребує орфографічного оновлення. Однак наголошуємо на потребі враховувати насамперед історичні витоки української мови, апелюючи до глибоко вкорінених у мовну свідомість кожного українця правописних традицій.

Ключові слова: український правопис, орфографічна та пунктуаційна грамотність, правописні норми.

Постановка проблеми. Сучасна мовна ситуація нашої держави засвідчує, що українська мова має орієнтуватися на єдиний орфографічний кодекс, а всі громадяни, установи, організації та інституції без вагань і внутрішніх суперечностей мають дотримуватися загальноновизнаних і кодифікованих у лексикографічних джерелах правил. Беззаперечною є виняткова цінність і значущість унормованої орфографії в нашому житті, тому невмотивовані втручання в правописну систему дестабілізують норми на всіх рівнях літературної мови, спантеличують її носіїв, відчутно знижують рівень грамотності населення, змушують лексикографів поспіхом корегувати словникові реєстри і в «турборежимі» популяризувати базові правописні зміни [5, с 1].

Активне функціонування української мови в усіх галузях суспільного життя заохочує до спілкування українською мовою широку верстви населення, зокрема молоді. Тому становлення української мови як літературної, її правописних норм на сучасному етапі є актуальним. У сьогоденних дискусіях щодо проблем функціонування української мови, помітне місце посідає питання нової реакції «Українського правопису», оскільки значення стабільної орфографії визначальне. Важливим складником етнічної культури, невід'ємним її атрибутом є орфографія, тому єдиний правопис об'єднує національну культуру, а розхитування орфографічних правил спричиняє порушення норм літературної мови, дезорієнтує носіїв мови та знижує грамотність [3].

Мета дослідження – вивчення історичного становлення українського правопису.

Аналіз актуальних досліджень. Український правопис сформувалася на основі правописних традицій давньоруської мови, що ґрунтувалися на фонетичному принципі, за яким написання має відбивати вимову. Засади давньоруського правопису використовувалися в українській писемності XIV–XVI ст. У кінці XVI ст. – на початку XVII ст. в українському правописі усталився історико-етимологічний принцип, який зберігався до початку XIX ст. Водночас протягом XVI ст. – XVIII ст. у ньому формуються нові традиції, пов'язані з переозвученням літер алфавіту відповідно до живої української орфоєпії. Від початку XIX ст. в українській мові поширюється фонетичний (фонематичний) правопис, принцип якого полягає позначення однією літерою однієї фонемі. Нову тенденцію до фонетизації українського правопису підтримали в 1-й половині XIX ст. харківські письменники П. Гулак-Артемівський, за безпосередньою участю якого було створено новий (слобожанський) правопис, а також Г. Квітка-Основ'яненко, Є. Гребінка, С. Писаревський та ін. Засадю слобожанського варіанта правопису було - писати так, як вимовляється, із послідовним використанням і дотриманням вимови літер російського алфавіту. Послідовником фонетичного підходу до



орфографії виступив О. Корсун в альманасі «Сніп» (1841). Фонетичний правопис підтримав також О. Бодяньський, поєднавши його з історико-етимологічним принципом І. Котляревського й фонетичним – слобожанським правописом [2].

Питання становлення Українського правопису завжди було в центрі уваги вчених, філологів, а також учителів-практиків як минулого, так і сучасності. Цю проблему досліджували науковці: Коваленко В. О., Кириченко І. М., Лещенко Т. О., Бондар Н. В., Жовнір М. М. та інші.

Виклад основного матеріалу. Правопис – сукупність загальноовизначених і загальнообов'язкових правил, що встановлюють способи передання мови на письмі. Правопис охоплює орфографію та пунктуацію. Зазвичай, складається історично, відбиваючи давні традиції або нові тенденції в переданні звуків, слів і форм, що виявляються в кожній писемній мові на різних етапах її розвитку [2]. Навіть щире прагнення фахівців покращити й оновити правописну систему, адаптувати її до найновіших позалінгвальних зрушень для відновлення історичної справедливості, повернувши до активного слововжитку призабуті, іноді застарілі автентичні українські мовні елементи, – може спричинити загальний опір. Сьогодні активно впроваджуються орфографічні корекції. Дехто навіть убачає в них недоцільні спроби дисгармонізувати столітні традиції українського письма, реалізувати власні амбіції, акцентувати на архаїці [5]. Зауважимо, що безупинний розвиток мови потребує відбиття важливих зрушень, фіксує їх на письмі, та при цьому не забувати про цінність системності й необхідність вироблення, уніфікації й чіткого дотримання норм, які регулюють використання лінгвальних одиниць на всіх мовних рівнях.

Особливості впровадження змін до Українського правопису потребують розуміння специфіки його становлення.

Давньоруська мова є книжною мовою, яка була засобом спілкування в офіційних документах, в навчанні, церкві, книзі. У тритисячолітній історії українського правопису мовознавці виокремлюють чотири періоди його становлення. Український алфавіт виник унаслідок розвитку й пристосування до української мови слов'янської писемності, яку створили слов'янські просвітителі – брати Кирило й Мефодій – у 863 р. Давньоукраїнський правопис був поширений до останньої чверті XIV ст. Кирилична абетка загалом відповідала звуковому складу давньоукраїнської мови. Наприклад, після твердих приголосних завжди писали *а, о, ы, о, у, ъ*, після м'яких приголосних писали *а, е, и, ю, ъ*, правопис послідовно передавав м'якість та твердість звуків. Літери *ж, ч, ш, щ* передавали м'які приголосні. Південнослов'янська орфографія відбиває вплив на староукраїнське (переважно церковне) письмо – це другий період (XVI–XVII ст.). Зазнає змін правопис з XII ст.: занепадають *ъ* та *ь*, виникає подвійне написання (*чьто* та *что*), замість цих літер уживаються *о, е*, (*хочеть* і *хочеть*), губні й шиплячі починають утрачати м'якість (нове написання *въсьмь* замість *въсьмь*) [5].

Знаний просвітник Мелетій Смотрицький, український мовознавець, письменник започаткував видання 1619 р. «Граматику» (XVII початок XIX ст.) До початку XIX ст. усіма орфографічними правилами М. Смотрицького послуговувалося й українське світське письменство. У Закарпатті й в деяких інших регіонах України ними користувалися аж до середини XIX ст. Письменник і мовознавець Мелетій Смотрицький у книзі «Граматики славенскиА правильное Сунта҃ма» (1619 р.) уперше описав норми правопису, що ґрунтувалися на староукраїнській мові. Дослідники зазначають, що в цей час починається та розвивається формування сучасного українського правопису.

Наступний (новоукраїнський) етап в історії правопису вважають одним із найбільш важливих для української мови. У цей час було багато заборон та втручань можновладців у справи, які мали б розв'язувати фахівці в цьому питанні – лінгвісти. Нова українська літературна мова формувалася в умовах бездержавності українського народу, оскільки в 1798 р. вийшла відома «Енеїда» Івана Котляревського – перший твір нової української літератури, написаний народною мовою. Це сприяло тому, що інші письменники, які прагнули писати живою українською мовою, також шукали нові засоби для передання звучання слів, а не керуватися давнім писанням. Однак у цей період почав формуватись український правопис у тому вигляді, у якому більшість українців знають його з дитинства.

Постійна зміна елементів алфавіту та їх різноманітне вживання спричинило значну кількість експериментів з українською мовою та створення великої кількості правописних систем. Найвідоміші з-поміж них є:

- варіант «Русалки Дністорової» (1837);
- правописна система Олексія Павловського;
- кулішівка – правописна система П. Куліша в «Записках о Южной Руси» (1856) та в «Граматиці» (1857);
- драгоманівка, вироблена в 70-х рр. XIX ст. у Києві гуртом українських діячів культури під керівництвом мовознавця П. Житецького, де працював і М. Драгоманов);
- желехівка, створена українським ученим Є. Желехівським під час праці над власним «Малорусько-німецьким словарем» (Львів, 1886).

Цей правопис закріплено в «Руській граматиці» С. Смоль-Стоцького та Т. Гартнера, що вийшла 1893 р. у Львові. Із певними корективами желехівку вжив Борис Грінченко у фундаментальному чотиритомному «Словарі української мови» (1907–1909). Більшість правописних правил, що ґрунтуються на принципі «пиши як чуєш» і застосовані в словнику Грінченка, діють і досі [3].

Праця Грінченка стала неформальним правописом і зразком для українських письменників та видань від 1907 р. аж до створення першого офіційного українського правопису в 1918 р. Усеукраїнська академія наук (ВУАН) використала принципи Б. Грінченка та І. Огієнка при опрацюванні «Найголовніших правил



українського правопису». Ці правила стали основою для опрацювання першого загальноукраїнського правопису, що вийшов у Харкові 1928 р. і був упроваджений у практику з 1 січня 1929 р. Авторами цього правопису були видатні українські мовознавці Агатангел Кримський, Олекса Снявський, Олена Курило, Євген Тимченко, Григорій Голоскевич, Всеволод Ганцов, Степан Смаль-Стоцький, Василь Сімович, Володимир Гнатюк, Леонід Булаховський та інші. У 1933 р. виходить новий правопис, із якого було вилучено майже все, що відбивало оригінальні риси української фонетико-морфологічної системи, поривався зв'язок із тогочасною українською правописною системою, написання багатьох слів увідповіднено з російськими формами. У 1946 р. з'являється «вдосконалений» український правопис, що передбачав «забезпечення єдності з правописами братніх народів Радянського Союзу, особливо російського» [Коваленко В. О., Данілова А. І.]. Хоча спочатку певні надії на виправлення спотворень пов'язувалися якраз із цим проєктом, що розроблявся правописною комісією на чолі з академіком Л. Булаховським в евакуації під час війни.

Жодна з пропонованих змін не пройшла; в опублікованому в 1946 р. правописі було зроблено лише кілька «косметичних виправлень». У 1960 р. виходить ще одне видання «Українського правопису». Причиною всіх змін в українському правописі радянського часу, починаючи з 1933 р. дослідники визначають наближення його до російського, а найбільшим гріхом українських мовознавців уважалось прагнення «порвати із спільними шляхами правописної нормалізації української і російської літературних мов» та невизнання «спільних змін, які сталися в українській і російській мовах після Жовтня».

У 1990 р. з'являється третє видання «Українського правопису», що припинило «зросійщення» українського правопису. До української абетки повернуто усунути в 1933 р. літеру *г*, зменшено кількість винятків у відтворенні на письмі слів іншомовного походження тощо. Однак ні це видання правопису, ні наступне 1993 р. не повернуло українській мові її власної правописності, яка так довго спотворювалася.

Український правопис 2019 р. є редакцією українського правопису, яку підготувала Українська національна комісія з питань правопису в складі, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 17 червня 2015 р. Варіант проєкту в електронному вигляді на 216 сторінках було розміщено Міністерством освіти і науки України на сайті для громадського обговорення, яке тривало з 15 серпня до 15 вересня 2018 р. 13 вересня 2018 р. термін громадського обговорення було продовжено до 1 жовтня [5].

Громадське обговорення проєкту Українського правопису тривало до 1 жовтня 2018 р. Надійшло понад 500 пропозицій, зауважень і коментарів. 22 жовтня 2018 р. відбулося підсумкове засідання Правописної комісії, на якому внесли деякі правки за результатами громадського обговорення. 24 жовтня на спільному засіданні президії НАН України і колегії МОН було заслухано доповідь голови Робочої групи з підготовки проєкту Українського правопису «Про нову редакцію Українського правопису»; проєкт правопису схвалено і рекомендовано після доопрацювання подати на затвердження до Кабміну. 22 травня 2019 р. постановою №437 Кабінет Міністрів України схвалив цей проєкт правопису. Із 3 червня 2019 р. в Україні новий правопис став чинним.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 29 липня 2019 р. у №1033 «Про впровадження нової редакції Українського правопису» ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» рекомендував закладам вищої освіти розглянути питання впровадження в освітній процес нової редакції Українського правопису на вчених радах і розробити методичні посібники щодо застосування Українського правопису в редакції 2019 р. для учасників освітнього процесу закладів вищої освіти [5].

Висновки. Стабільний правопис має поєднати словесну традицію, сприяючи усталенню грамотності кожного українця. Грамотність гуртує вітчизняну національну спільноту, оскільки державна мова має орієнтуватися на єдиний орфографічний кодекс, а всі громадяни й державні інституції мають дотримуватися загальноприйнятих і кодифікованих у лексикографічних джерелах правил. Саме цим можна досягнути мовного порозуміння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Український правопис. Режим доступу: <http://www.chasipodii.net/article/4986>
2. Український правопис: історія та сучасність. Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/dilovodstvo/24369/>
3. Коваленко В. О., Данілова А. І. Історичне становлення українського правопису як процес державо- та націотворення. Режим доступу: <http://zazdoc.ru/docs/100/index-121995.html>
4. Кириченко І. М. П'ять років «Українського правопису». Режим доступу: <http://zbruc.eu/node/57749>
5. Український правопис: новації та варіації : наочно-навчальний посібник / Лещенко Т. О., Бондар Н. В., Жовнір М. М. – Полтава : УМСА, 2020. 40 с.



УДК 811.161.2(072)

Катерина ЛИСЕНКО, Анастасія ЛУКІНА, Діана КОВАЛЬЧУК,
Катерина БОБИНА, Марина КУЛІШ

ОСОБЛИВОСТІ ОПРАЦЮВАННЯ КАЗКИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентки I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

У статті розглянуто методичні прийоми опрацювання казки на уроках літературного читання у початковій школі.

Формування навичок виразного читання казки у школярів початкової школи на уроках літературного читання – це складний процес. Сучасними методистами запропонована система методичних прийомів опрацювання казки з урахуванням її жанрових особливостей: «Бабуся-оповідачка», «I, II, III цеглинка», «Скарбничка казкових слів і висловів», «Питання учнів до тексту» (Що? Хто? Де?), «Хитрі питання», «Маски-підказки», «Намотай собі на вуса», «Пошук елементів фантастики», «Робота з книжковою виставкою».

У роботі над казкою ефективним прийомом стане урок творчості «Складаємо казку самостійно».

Ключові слова: казка, жанрові особливості казки (зачин, закінчення, основна частина), мораль (ідея) казки, особлива манера читання казки, елементи фантастики.

Постановка проблеми. Важливість вивчення казок як жанру зумовлюється їх моральною, естетичною цінністю та пізнавальними можливостями, а також жанровою специфікою, що виявляється передусім у доступності казки учням початкових класів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів опрацювання казки на уроках літературного читання: психологічні основи породження й розвитку мовлення обґрунтовані в працях О. О. Леонтьєва, М. І. Жинкіна, П. Я. Гальперіна.

Історико-педагогічні джерела висвітлюють питання розвитку «дару слова» (Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський, І. Я. Франко, В. О. Сухомлинський). У працях В. Я. Проппа розглянуто особливості побудови фантастичних казок.

Однак у цих дослідженнях недостатньо розкриваються методичні прийоми опрацювання казки як жанру.

Мета статті – проаналізувати методичні прийоми опрацювання казки на уроках літературного читання у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасними методистами запропоновано система прийомів опрацювання казки з урахування її жанрових особливостей [1].

На початку уроку вчитель казку невеликого обсягу при закритих книгах емоційно оповідає близько до тексту, або читає, або казка виразно читається в особах підготовленими учнями. Учні спостерігають за мімікою, жестами, голосовими характеристиками (темпом, тембром), позою виконавця (читця). В подальшій роботі на уроці текст казки виразно зачитується (уривки), переказується учнями із збереженням особливої народної манери виконання. Таким чином реалізується прийом №2 «Бабуся-оповідачка».

Особливості побудови казки: наявність зачину, основної частини, закінчення обумовлюють використання наступного прийому (№ 3). Учні повинні наочно побачити структуру казки, виокремити зачин, закінчення у казці, згадати традиційні зачини й кінцівки в інших народних казках, засвоїти, які стали словесні формули найчастіше використані на початку казки, і якими сталими словами казка закінчується.

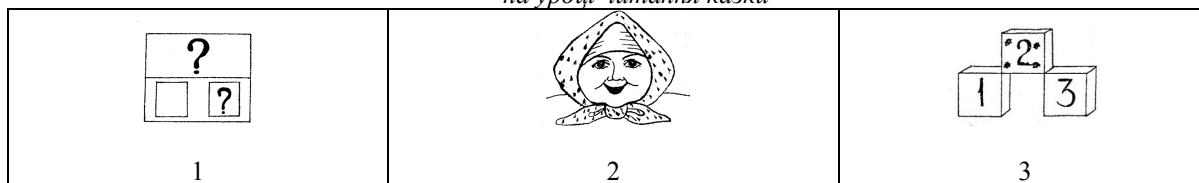
Казкові зачини українських казок дуже лаконічні, для них властиві сталі слова, такі, як були собі, жили собі, одного разу, в одного чоловіка тощо. Що стосується кінцівки, то багато українських народних казок не мають цього структурного елемента.

Творчим прийомом роботи над казкою буде завдання створити зачини і кінцівки до казок, які не мають цих елементів.






У народній казці є ще одна структурна особливість, яка в першу чергу властива для чарівної казки: трикратні повтори (прийом № 3) найголовнішого епізоду.

На уроці літературного читання учні під керівництвом учителя повинні побачити деталі, що повторюються, зрозуміти значення, функцію цих повторів для характеристики казкових персонажів, для розвитку казкового сюжету, навчитися включати у свої творчі перекази елементи-повтори.

Ігрові символи-вводи
на уроці читання казки





ХТО? ЩО? ДЕ? СКІЛЬКИ? НАВІЩО? 4	 5	 6
 7	 8	 9

Казка як жанр усної народної творчості багата на постійні епітети, емоційно-оцінні слова у характеристиках персонажів. Наприклад, у казах «Коза-дереза», «Рукавичка», є й постійні характеристики героїв, й епітети, й емоційно-оцінні слова: «Лисичка-сестричка, вовчик-братик, зайчик-братик, ведмедик-братик».

Саме ці слова і створюють у казках неповторну атмосферу загадковості, чарівності, магії. Під час слухання й читання казки учні чують, знаходять, виокремлюють у творах й використовують цю лексику для характеристики казкових персонажів, у процесі підготовки до виразного читання творів, щоб правильно, з відповідною інтонацією та відповідним голосом передати характер героїв при читанні в особах. Такі слова учні заносять до своїх скарбничок слів, отже таким чином реалізується прийом № 6.

У казці дуже чітко, полярно розмежується добро й зло, між ними у творі відбувається постійна непримиренна боротьба. Найчастіше казка демонструє переможну силу добра над злом. Наприклад, у казці «Кобилляча голова» добро перемагає зло: працелюбна дідова дочка, нагороджена, ледарка бабина дочка покарана. У роботі над характеристикою позитивних і негативних героїв важливу роль відіграють такі прийоми: питання учнів до тексту (Що? Хто? Де? Як? Чому?); «хитрі питання» (тобто питання учнів на прогнозування (А як слалася доля того чи іншого героя?) – прийом № 4). Щоб передати своє ставлення до казкових персонажів учням можна запропонувати підібрати маски-підказки: Які почуття викликають у вас ті чи інші герої? Підберіть відповідну маску-підказку (прийом № 8), або створити словесні малюнки-портрети, або гра «Які герої подобаються, а які герої не подобаються? Чому?». Наприклад, хто із героїв казки «Кобилляча голова» вам подобається і чому?» (прийом № 5).

Питання до тексту допоможуть учням зрозуміти логіку вчинків персонажів, причинно-наслідкові зв'язки. «Хитрі питання» спрямовані на те, щоб розвинути творчу уяву школярів. Такі питання учні не відразу зможуть сформулювати, питання виникнуть у них тоді, коли вони побачать парадоксальність казки, побачать алогічність вчинків казкових героїв. Дуже цікаве «хитре» запитання сформулювали учні до казки «Сірко»: А чому у казці вовк допомагає собаці адже ж вони є ворогами? Розмірковуючи над вчинками казкових героїв, школярі дійшли до висновку, що казка й не про тварин зовсім, а про людей. А люди тільки ті можуть допомогти, хто знає, що таке біда і скрута. Отже, казка алегоричний жанр, і якщо в ній йдеться мова про тварин, це означає, що твір натякає на життя людей.

Казка – це повчальний твір. Казка викриває зло, в ній караються герої за ледарство, зраду, підступність, схвалюються, нагороджуються за працелюбність, вірність, відданість, допомогу. В багатьох казках мораль (ідея) лежить на поверхні, вона не сформульована, але вона прозора, в деяких казках мораль не сформульована. Наприклад, така казка, як «Круг і Верть» зрозуміла дітям початкової школи, вони легко розкривають її алегорію і формулюють її мораль: Хто не працював, той не їсть. Проте, багато які казки діти не розуміють. У такому випадку стане в нагоді прийом № 7 («Намотай собі на вуса»). Учням пропонується перелік прислів'їв, приказок, з яких необхідно обрати другу відповідну назву казки. Наприклад, українська народна казка «Рукавичка». Для того, щоб учні зрозуміли головну думку твору, доцільно їм запропонувати таке завдання: Оберіть вислів для другої назви казки «Рукавичка»: 1. Разом жити веселіше, але й складніше. 2. Згода буде, а незгода руйнує. 3. Потрібно допомагати один одному. Учні повинні обрати вислів й пояснити свій вибір.

Важливим прийомом у роботі над казкою, особливо чарівною казкою, буде бесіда учителя про те, що головні чари – це добре серце людини, сила терпіння, її працьовитість.

Прийом № 1 передбачає з'ясування на уроці читання казки питання щодо її класифікації.

У роботі над казкою ефективним прийомом буде урок творчості «Складаємо казку самостійно». Такий урок допоможе учням як найкраще побачити особливості побудови казки, з'ясувати характери персонажів, зрозуміти її головну думку. Структуру такого уроку запропонувала методист Л. В. Живицька [1, с. 138 – 139]. У даній статті пропонується робота над слов'янською народною казкою «Пих».

Вивчення казки, її соціальної, міфологічної природи має свою історію у фольклористиці. Найбільш детально й глибоко дослідження казки представлене в працях В. Я. Проппа [2].

План-конспект уроку творчості
(Урок розвитку мовлення)

Тема: Складаємо казку самостійно

1. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення мети уроку.



Я переконана, що ви всі полюбляєте читати казки, Ви вже багато прочитали казок. Ви прочитали казки про Червону Шапочку, познайомилися з пригодами Колобка, знаєте казку і про рукавичку, і про ріпку, і про Сірка. А чи хочете ви самі навчитися складати казки?

2. Знайомство з орієнтиром для дії.

Вчені відкрили закони, за якими побудована казка. Наприклад, Володимир Якович Пропп, який все своє життя вивчав усну народну творчість, порівнював казку з цегляним будиночком. У кожній цеглинки є своє значення, від якого залежить вчинок героя.

Я назву найважливіші «цеглинки», а ви спробуйте згадати казки, які побудовані з їхньою допомогою:

1. Відлучка. У яких казках герої залишали на певний час свій дім? («Вовк та семеро козенят», «Гуси-лебеді», «Котик і півник»):

2. Заборона. 3. Порушення заборони. Що забороняли робити героям казки? Хто порушив таку заборону? Чому?

3. Герой залишає оселю. Хто лишив домівку, тікав з дому? Чому?

5. Зустріч у дорозі. З ким зустрічався герой на своєму шляху?

6. Випробування героя. Хто і як випробовував силу й характер героя?

7. Отримання чарівного засобу. Які це засоби? Якими чарівними силами вони були наділені? Як герой зміг отримати чарівні засоби?

8. Ворог переможений по-доброму. Яких ворогів переміг, подолав герой? Що допомогло йому перемогти?

9. Повернення героя. Хто з героїв повернувся після тривалої відсутності додому? Як це сталося?

10. Щасливе завершення казки. Чому закінчення казки можна назвати щасливим? Для кого з героїв завершення казки стало щасливим?

Від того, як будуть використані ці «цеглинки» при «будівництві» (яка «цеглинка» буде покладена у «підмурівок» казки, а яка – «під дах», яких героїв «поселити» у казці), і залежить, якою ця казка вийде. Героя казки можна обрати будь-якого, якого забажає ваша фантазія. Героєм казки може бути будь-хто, чи будь-що. Цікаву казкову історію можна створити і про монетку, що випала з гаманця, і про квітку польову. І ці казки будуть не менш цікавими, ніж казки про принцесу, чи царівну, чи про змія, чи про летючий корабель.

3. Дія за орієнтиром.

Спробуємо разом скласти казку. Давайте візьмемося за історію про Пиха. Це дуже не проста казка. Після першого читання важко досягнути зміст цієї казки, усвідомити її ідею. Але коли ми цю казку розберемо на «цеглинки», нам стане ця казка зрозумілою: Про що вона? Чому вчить? Що засуджує?

Отже, малюнок-підказка № 1 (див. стор.) і «цеглинка» 1. Заборона.

(Жили-були дід та баба. Було в них двоє діточок – Маня та Ваня. Й наказали дітям:

– Ви, дітки, не ходіть до льоху, там Пихтун вас з'їсть.)

Малюнок № 2, «цеглинка» 2. Відлучка. (Одного разу дід та баба зібралися їхати до міста...)

Малюнок № 3, «цеглинка» 3. Порушення заборони, 4. Герой залишає домівку.

(Ваня й каже Мані: – Я, Маня, піду до льоху, там у діда багато ріпи.)

«Цеглинка» № 4 Герой залишає домівку у казці немає. Герой порушує заборону, але не йде з дому. Тож ми її пропустимо у нумерації.

«Цеглинка» 5. Зустріч із ворогом, 6. Випробування героя у казці подаються у чотирьох варіантах.

Малюнок № 4, «цеглинка» 5.1. Зустріч Вані у льосі з Пихтуном. (Тільки спустився він вниз, а Пихтун із кутка: – Пих-пих, чи це не Ванька, та чи не за ріпкою, чи не з'їсти мені його, чи не згамкати його! Гам-гам, та й проковтнув.)

Малюнок № 5, «цеглинка» 5.2. Зустріч Мані у льосі з Пихтуном. (Пішла Маня до льоху за Іванком, а Пихтун з кутка: – Пих-пих, чи це не Манька? Гам-гам, та й проковтнув.)

Малюнок № 6, «цеглинка» 5.3. Зустріч баби у льосі з Пихом (Приїхали дід та баба – немає дітей. Полізла бабка до льоху – там пошукати. А Пихтун з-за кутка: – Пих-пих, чи це не бабка? Гам-гам, і проковтнув.)

Малюнок № 7, «цеглинка» 5.4. Зустріч діда у льосі з Пихом. (Поліз дід до льоху за бабкою, а Пихтун із кутка: – Чи це не дідка...! Гам-гам, і проковтнув.)

Малюнок № 8, «цеглинка» 6. Ворог переможений. (І так наївся Пихтун, що луснув.)

«Цеглинка» 7. Повернення героя, 8. Щасливе закінчення у казці відсутні.

Проте учні можуть дофантазувати ці фрагменти казки й створити відповідні малюнки.

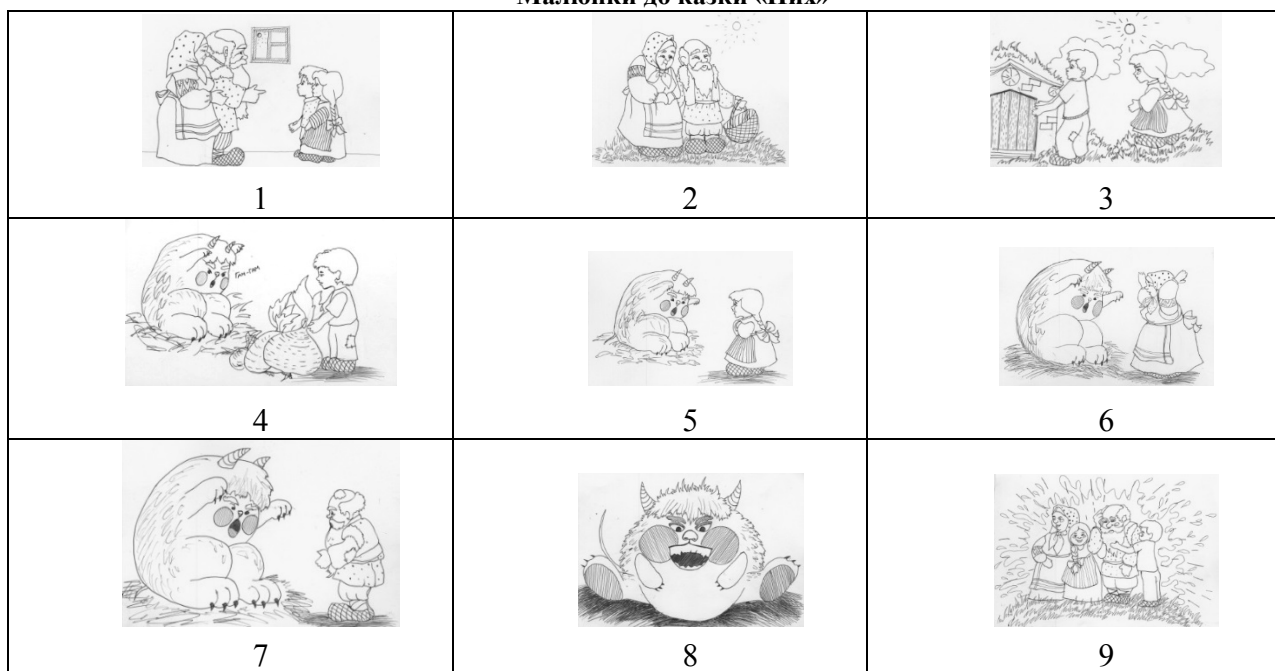
Отже, малюнок-підказка № 9, «цеглинка» 8. Щасливе закінчення

(Пихтун луснув... А з його черева вийшли живі герої казки.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У результаті такої творчої роботи з «цеглинками В. Я. Проппа» учні початкової школи з'ясують особливості побудови казки, досягнуть її мораль і зможуть сформулювати головну думку твору, навчатися самостійно складати казки.



Малюнки до казки «Пих»



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Живицкая Л. В. На уроке и после урока. Дидактический материал по русскому языку: пособие для учителя начальных классов. / Л. В. Живицкая. – Ч. II. – Кировоград, 2002. – 164 с.
2. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки [Текст] / В. Я. Пропп. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1986. – 364 с.

УДК 376-053.6-056.24(045)

Марина ЛОЗОВА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ №1» МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.

У статті розкрито теоретичний аналіз проблем комунікативних умінь дітей з особливими потребами в соціумі. Визначено сутність та зміст специфіки соціально-педагогічної роботи під час формування соціально-комунікативної активності.

Ключові слова: діти з особливими потребами, комунікативні уміння, соціум, соціально-педагогічна робота, соціально-комунікативна активність.

Постановка проблеми. Освіта XXI століття – це освіта для людини. Завдання сучасної школи – це виховання компетентної особистості, здатної до життєтворчої діяльності. Така особистість зможе знайти правильний шлях у своєму житті, зважаючи на власні можливості, буде ставити перед собою завдання самовдосконалення і саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах діяльності.

Важливим кроком до культурного, інтелектуального та духовно-морального розвитку всіх, без винятку, членів суспільства, став розгляд впровадження інклюзивної освіти в Україні на найвищому державному рівні – прийнятті Верховною Радою і підписання Президентом України необхідного Закону про інклюзивну освіту, який забезпечує доступ осіб з особливими освітніми проблемами до освітніх послуг [3].

Людина з особливими потребами – це особа, яка має тимчасові або постійні порушення в фізичному або (та) психічному розвитку, і яка потребує особливих умов в процесі життєдіяльності. Обмежена життєдіяльність розуміється як будь-яке обмеження чи відсутність (в результаті порушення) здатності діяти у такий спосіб, який вважається нормальним для людини.

Проблема діяльності формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами досліджувалася такими вченими, як Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін. Поряд з мовленнєвою діяльністю, що складає основу комунікації, в останні роки з'явилося поняття "комунікативна діяльність", яке вчені (О.О.Леонтьєв, Т.О.Піроженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Комунікативна діяльність передбачає оволодіння розвиненими мовленням і вміннями застосовувати мову в конкретній ситуації спілкування, тобто комунікативно-мовленнєвими вміннями [4, с. 132]. М.М.Ісаєнко визначає у загальній структурі комунікативних умінь такі рівні



(компоненти): когнітивно-інформаційний, емоційно-виразний, гностичний, оцінний, кожний з яких представлений відповідною сукупністю умінь та навичок [5, с. 185].

Загальними завданнями з формування комунікативних умінь у дітей з особливими потребами є: а) забезпечення мовленнєвого середовища для дітей: сприймання мови дорослих, читання книг, слухання радіо та ін.; б) забезпечення створення мовленнєвих ситуацій, мовленнєвої практики для дітей; в) забезпечення правильного засвоєння дітьми достатнього лексичного запасу, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, логічних зв'язків, активізувати вживання слів; г) проводити постійну спеціальну роботу з розвитку мовлення, пов'язуючи її з темами занять.

Психологічні основи формування соціально-комунікативної активності розкриваються в роботах В. Бехтерева, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Герасимової, В. Давидова, І. Дубровиної, І. Кона, К. Корнілова, О. Леонтьєва, В. Мухіної, В. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін.

Мета: вивчити специфіку формування комунікативних умінь у дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан суспільного процесу дозволяє пояснити той факт, що природний розвиток соціальної та комунікативної активності дітей з особливими потребами, коло спілкування яких обмежується лише родиною та закладами освіти, нижчий за дітей без різних порушень. Цю проблему може вирішити соціально-педагогічна діяльність, яка спрямована на формування комунікативних умінь у дітей, які мають певні порушення у розвитку.

Соціально-комунікативна активність – це сукупність навичок, знань, умінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють доцільну комунікативну поведінку особистості в соціумі. Якщо ми говоримо про соціально-комунікативну активність дітей з особливими потребами, слід розуміти що це активні заходи, які – спрямовані на вмінні гармонізувати стосунки з оточуючими, небайдужості до проблем інших дітей, а також дорослих, в прояві організаторських умінь та ініціативності при організації різних заходів у групі тощо.

Отже, зміст роботи соціального працівника (психолога) у спеціальних навчальних закладах – раннє виявлення кола їх проблем, сприяння соціальному розвитку кожної дитини та соціально-педагогічна робота, яка спрямована на впровадження корекційних та розвиваючих програм.

Поняття «комунікативні уміння» розглядаються в різних науках: в психології, дидактиці, педагогіці, методиці та в кожній з них трактується по-різному. Саме для моєї теми, найбільш підходять визначення цього поняття з точки зору психології та педагогіки. Комунікативні уміння – це усвідомленні комунікативні дії дітей і їх здатність правильно будувати свою поведінку, управляти нею відповідно до задач спілкування. Виходячи з трьох сторін спілкування (комунікативної, перцептивної та інтерактивної) можна виділити три групи базових комунікативних умінь:

- уміння міжособової комунікації;
- уміння сприйняття та розуміння один одного;
- уміння міжособової взаємодії.

Найбільш ефективним способом діагностичної діяльності є психологічна діагностика, яка є психолого-педагогічним поглибленим вивченням дітей, визначення індивідуальних особливостей і схильностей дітей, її потенційних можливостей в процесі навчання та виховання. Психологічна діагностика можлива як індивідуально, так і з групами дітей.

Для психологічної діагностики комунікативних умінь дітей з особливими потребами можна використовувати неекспериментальні методи (бесіди, спостереження, проведення анкет) та діагностичні методи (тести та різні опитувальники). Діагностика комунікативних умінь перш за все потрібна для розробки рекомендацій по корекції та розвитку комунікативних умінь.

Проведення такої діагностики для дітей з особливими потребами можливе в ігровій формі, спостерігаючи за поведінкою дітей, задаючи певні запитання (що дізнатись більше інформації), а також якщо є можливість – залучити дітей до аналізу результатів тесту та їх обговорення. Також до психологічної діагностики відносяться проєктивні методи малювання, які розкривають комунікативні уміння, певні проблеми спілкування та особові проблеми дитини [1]. Але правдиві результати таких малюнкових методик можливі лише під час добре розвиненої дрібної моторики, просторове формування та певних графічних навичок.

До програми діагностичного дослідження комунікативних умінь дітей з особливими потребами можуть бути використані такі методики:

- «Соціометрія» Дж. Морено – «Вибір у дії» (призначений для діагностики емоційних зв'язків, тобто взаємних симпатій між членами групи);
- Тест «Уміння слухати» (допомагає визначити важливе комунікативне уміння, як уміння слухати);
- Методика (тест) «Рівень комунікативних умінь» (дозволяє виявити рівень комунікативних умінь, а також рівень спілкування).

Аналіз літератури з теми, яку я досліджую, дозволив виявити певні компоненти соціальної активності дітей [2]:

- мотиваційний – потреби у комунікації;
- комунікативний – прийняття норм та правил комунікативної діяльності;
- когнітивний – знання про соціокомунікативну діяльність людини;
- емоційний – розвиток емпатії, почуттів, вміння адекватно реагувати на комунікативні події навколо тощо;
- креативний – творче сприйняття комунікацій, пошук нестандартних рішень у роз'язанні



комунікативних завдань.

У психолого-педагогічній діяльності з розвитку соціально-комунікативної активності дітей з особливими потребами найважливішим завданням є набуття комунікативних навичок та досвіду активної комунікативної взаємодії. Це не можливо вирішити традиційними методами. Інноваційні психологічні методики стають дедалі ефективнішими. Функції психолога (або соціального працівника), який працює з дітьми з особливими потребами в закладах освіти:

- соціальна адаптація, соціалізація, соціальний розвиток дітей;
- психологічна підтримка дітей та їх сімей;
- участь у проектуванні та функціонуванні виховного середовища, яке сприяє розкриттю особистості дітей;
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей з розумовою відсталістю;
- психологічна робота з батьками;
- причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних перепон розвитку особистості);
- розробка психолого-педагогічних рекомендацій, які сприяють розвитку комунікативної діяльності, соціалізації, соціальної адаптації таких дітей [7].

На мою думку, соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами – це комплекс заходів, спрямованих на зміну ситуації розвитку комунікативних умінь дітей, шляхом підвищення мовленнєвого середовища дітей (читання книг, слухання радіо, виконання різних вправ, сприймання мови дорослих), гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма) та опанування найважливіших функціональних складників мовної системи.

Висновки. Формування комунікативних умінь дітей з особливими потребами є запорукою успішного зростання дитини як особистості. Спілкування такої дитини – це не лише вміння вступити в контакт та вести діалог, а й уміння уважно слухати і чути свого співрозмовника, використовувати міміку та жести під час розмови.

Комунікабельність формується в результаті цілеспрямованого впливу на розвиток уміння дитини спілкуватися, дотримуючись правил та вимог до спілкування. Складність зв'язку між мовою і мисленням, специфічність однієї та другої сторін указує на потребу звертати у навчанні увагу на кожну з них. Збагачення словника, оволодіння граматиною мови, а також її фонетичними і фразеологічними засобами є необхідними умовами для розвитку мислення, а отже, і мовлення [6, с. 128].

У зв'язку з цим актуальним є питання впливу на підготовку дитини з особливими потребами до спілкування, формування в неї комунікативних умінь і навичок, необхідних для ефективного входження в соціальне середовище.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. / І. М. Галян. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
2. Герасимова Л. А. Воспитание социальной активности детей в учреждениях дополнительного образования / Л. А. Герасимова. – дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2003. – 176 с.
3. Закон України "Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання" від 05.06.2014 №1324.
4. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навчальний посібник для студ. ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300с.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В., Шеремет М. К. Логопсихологія: навч. посібник. – К.: Знання, 2010. – 293с.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К.: ЦУЛ, 2008. – 271с.
7. Софій Н., Єрмаков І. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/ Н.Софій, І.Єрмаков. – К.: Контекст, 2000. – 336 С.

УДК 373.2.042:612.823(045)

Олена НЕГОДА

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Демченко Ю. М.

У статті акцентовано увагу на проблемі розвитку розумових здібностей дітей дошкільного віку, виконано дефінітивний аналіз. Розглянуто значення гри для розвитку дітей дошкільного віку; визначено важливість правильної організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, зокрема з метою розвитку їх розумових здібностей.

Ключові слова: діти дошкільного віку, гра, розумові здібності.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [2].

У конкурентних умовах сьогодення найважливіше завдання сучасної освіти полягає у формуванні особистості з високим рівнем розумового розвитку, здатної ефективно засвоювати знання і застосовувати їх на практиці. Ось чому пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності



дітей в дошкільному віці є актуальним і стає все більш значущим. Розумове виховання полягає у збагаченні знань дитини, розвитку мислительних процесів, формуванні вміння знаходити, осмислювати, інтерпретувати, використовувати відповідно до потреби інформацію. Його успіх залежить від характеру засвоєних знань, від засобів і методів, якими послуговується вихователь, його вміння налаштувати дитину на постійний інтелектуальний розвиток і продуктивну інтелектуальну діяльність [4]. Саме гри як провідному виду діяльності дітей дошкільного віку належить важлива роль. У грі відображаються враження дітей про навколишню дійсність, творчо інтерпретуються їхні уявлення про предмети і явища, розуміння подій.

Аналіз досліджень і публікацій. У загальнопедагогічному, психологічному, методичному планах означена проблема знайшла своє відображення в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, Ю. Фаусек, Л. Шлегер, С. Тихеевої.

Окремі аспекти розумового виховання досліджували М. Поддяков, М. Веракса, Л. Парамонова, С. Ніколаєва; значний внесок в аспекті питання зроблений Л. Артемовою, Л. Жулідовою, Т. Поніманською. Цікавими і змістовними є роботи Л. Грегуля, Л. Шовкової (виокремлення значення різноманітних практичних дій в розумовому вихованні), Г. Альтшулера, Уільма Дж. Гордона (роль і місце розвивального навчання в розумовому розвитку старших дошкільників, суть та принципи методики ТРВЗ).

Мета статті: проаналізувати значення гри як засобу формування розумових здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою ґрунтовного аналізу дидактичної гри як засобу формування розумових здібностей дітей дошкільного віку, вважаємо за належне розглянути ключові дефініції порушеної проблеми.

Розумове виховання – систематичний, цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання. Метою розумового виховання є підвищення рівня загального розвитку дошкільників. У дошкільному віці дитина засвоює основи знань про навколишній світ, взаємини людей, про зовнішні якості, внутрішні, суттєві зв'язки предметів [6].

За В. Сухомлинським, розумове виховання — це «надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, і у постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці» [10].

Здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність придбання знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, умінь і навичок не зводяться. Здібності – це можливість, а необхідний рівень майстерності в тій чи іншій справі - це дійсність. Здібності виявляються тільки в діяльності, і притім тільки в такій діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Про це зазначають в своїх наукових працях Н. Лейтес [8], Б. Теплов [11], В. Чудновський і В. Юркевич [12].

Не можна говорити про здібності дитини до малювання, якщо його не намагаються навчати малювати, якщо він не здобуває ніяких навичок, необхідних для образотворчої діяльності. Тільки в процесі спеціального навчання малюнку і живопису може з'ясуватися, чи є чи в дитини здібності [7].

Н. Лейтес характеризує загальні розумові здібності як такі, що «знаходять застосування в досить багатьох видах діяльності» [8].

В. Барулін формулює такі основні дві складові поняття «розумова обдарованість». Перша – це особлива потреба у розумовому пошуку, у розумовому навантаженні, що найбільш характерне для обдарованих дітей, навіть тих, чий здібності помітні не відразу» [3, с. 83]. Сама пізнавальна потреба «складається з трьох основних складових: активності, потреби в самому процесі розумової діяльності й задоволенні від розумової праці».

Друга – власне інтелект. Існує безліч визначень, серед яких науковець звертає увагу на двох, що найчастіше зустрічаються: «інтелект проявляється в оперуванні абстрактними символами й відносинами» та «інтелект виступає у пристосуванні до нових ситуацій, використанні набутого досвіду», тобто в основному ототожнюється зі здібностями до навчання [3, С. 84].

О. Антошак, І. Ганжала, Н. Ніколаєнко [1, с. 10-11] виокремлюють такі риси загальної інтелектуальної (розумової) обдарованості: надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті, сформованістю навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; явна установка на творче виконання завдань, розвиток творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися.

Розумовий розвиток на думку Н. Лейтес не зводиться до розходжень за величиною, рівнем розуму – велике значення має специфіка інтелекту, його оригінальність [8]. Загальний розумовий розвиток веде до формування інтелекту в цілому та до виявлення і розвитку окремих його сторін. Обидві тенденції, взаємозбагачуючись та протидіючи одна з одною, складають сторони єдиного процесу вікового розвитку розумових здібностей. Це означає, що поряд з розрізненням «загальних здібностей» (розумових) та «спеціальних здібностей», не можна не враховувати і певної спеціалізації всередині самих розумових здібностей. На думку Н. Лейтес, те, що їх називають «загальними», є досить умовним [8].

Гра – провідна діяльність дитинства. Найважливіша ознака дитячої гри – цілковита захопленість, дитина повністю поринає у гру. Під час гри дитина відкриває власне тіло, світ, знайомиться з речами, їхніми властивостями та призначенням. Гра активізує дитину, тримає напоготові її нервову систему, виробляє



імунітет проти прикростей і тиску. Під час гри тренуються рухові здібності, створюються передумови для вправлення у розумових здібностях, дитина вчиться орієнтуватися на площині та в просторі, розширюється її світогляд. І це ще не все: під час гри дитина збагачує також і світ своїх переживань, повторює та знову переживає все приємне та неприємне, що щодня відбувається довкола неї та з нею [9].

Гра має бути головною діяльністю дітей дошкільного віку. У ній діти можуть висловлювати свої думки, приміряти рольові моделі, зростати психологічно та розвивати емоційний інтелект. Хоча багато дорослих, на жаль, не усвідомлюють цінність дошкільного дитинства та значення гри в ньому, часто замінюючи вільну гру іншою діяльністю, що має її ознаки: наприклад, заняттям у формі гри. Деякі діти мають замало часу на гру, інші – недостатньо матеріалів, а хтось – забагато втручань із боку дорослих.

Право на гру зафіксовано в статті 31 Конвенції ООН «Про права дитини» [5], яка ратифікована Україною в 1997 році. У 2013 році Комітет ООН із прав дитини, щоби розтлумачити та надати державам орієнтири для впровадження деяких статей Конвенції на практиці, затвердив Генеральний коментар №17 до статті 31 про право дитини на відпочинок, дозвілля, гру, розважальні заходи, культурне життя та мистецтво]. Визначення гри в ньому: «Гра – це будь-яка поведінка, діяльність чи процес, ініційовані, контрольовані та структуровані самими дітьми. Вона відбувається, коли й де би не виникла така можливість».

Основні характеристики гри, про які йдеться в документі ООН: позитивні емоції, радість; непередбачуваність та виклик; гнучкість та відсутність результату.

Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти, який на початку 2021 року затвердило МОН, одним з освітніх напрямів має «Гру дитини» та визначає її ключову роль у житті дитини дошкільного віку [2].

Як зазначалося вище, у дошкільному віці розумове виховання відбувається у процесі організації предметної діяльності дітей. Це вимагає створення предметного середовища, яке б спонукало дітей до пізнавальних дій. Перші ігри дітей виникають із предметної діяльності. Їх розвиток відображає спрямованість пізнання дитини. Із фокусуванням її уваги на людину в грі з'являється рольовий розподіл, який відображає людські взаємини. Рольова взаємодія сприяє усвідомленню дітьми правил і норм поведінки людей, мотивів їхньої діяльності тощо. У процесі формування ігрового задуму, розгортання сюжету гри діти удосконалюють плануючу функцію мислення, розвивають свої пізнавальні інтереси. У грі діти можуть послуговуватися засвоєними знаннями за власним задумом, переживають багато радісних емоцій, виявляють ініціативу, мають можливість бачити результати своєї діяльності. Компоненти структури гри – ігрове завдання, зміст, дії, правила, спрямовані на розумовий розвиток, можливості якого розширюються внаслідок урізноманітнення й ускладнення ігор. Важливо навчити дітей розуміти гру, пояснювати її зміст, правила, способи дій, що розвиватиме їхнє мислення, мовлення, вчитиме самоконтролю.

Дидактичні ігри сприяють, головним чином, розвиткові розумових здібностей дитини, оскільки містять розумове завдання, саме в розв'язанні якого й полягає сенс гри. Вони також сприяють розвитку органів чуття дитини, уваги, пам'яті, логічного мислення. Зауважимо: хоча дидактична гра – ефективний метод закріплення знань, вона аж ніяк не повинна перетворюватися на навчальне заняття. Однак, слід пам'ятати, що гра захоплюватиме дитину лише в тому разі, якщо даватиме радість і задоволення.

Є кілька способів задовольнити потяг дітей до знань у дошкільному віці, розвинути розумові здібності дитини не порушуючи її право на гру. 1. Показати дитині приклад. Діти спостерігають за тими, хто їх оточує, беруть з них приклад. Дорослі – одні з перших людей, у кого діти вчать з перших днів свого життя. Показуючи дитині, що ви в захваті від життя й відкриті до нових знань, ви допомагаєте йому відчути те ж саме в майбутньому. Коли ми займаємося улюбленими заняттями, ділимося ідеями, обговорюємо нові відкриття або книги - дитина розуміє, що дорослим властиво вчитися чогось. Дітям приносить велике задоволення дізнаватися щось нове, якими б простими або банальними ці знання не здавалися нам. Звертайте увагу дитини на перші весняні квіти, на сонце, яке світить морозним зимовим ранком тощо. Наприклад, пояснюйте дитині, що вранці сонце встає, а ввечерами «лягає спати».

2. Створити «куточок творчості». У дитини має бути визначене місце в будинку, де будуть «відбуватися дива». Там вона зможе проводити експерименти, зберігати свої колекції й займатися творчістю. Кращий спосіб навчити дитину наполегливості у вивченні чого-небудь – дозволити їй почати дослідження та крок за кроком досягати результатів. Будьте готові до того, що в «куточку творчості» буде панувати безлад: наука вимагає жертв. Маленьким дітям важче концентруватися на чому-небудь, ніж старшим. Але дитина, навіть якщо й закине своє дослідження, захоче повернутися до нього за кілька днів.

Вільна творчість також є чудовим заняттям для дітей. Дозвольте малюкові займатися тим, що відповідає його віку: дайте йому безпечні ножиці, папір, клей, картонні коробки, кольорові олівці тощо.

Уява та творчість допомагають дитині формулювати ідеї, які нікому раніше не спадали на думку. Допоможіть їй розвивати ці здібності. Грайте з нею в ігри на уяву. Наприклад, фантазуйте разом, на що схожий той чи інший предмет: «Місяць схожий на м'яч або на великий шматок пластиліну». Ставте дитині запитання, при цьому відповіді на них не обов'язково повинні бути серйозними: «Що спільного між тобою та твоїм котом?», «Як ти думаєш, звідки до нас потрапила ця квітка?» Пам'ятайте, що геніальність полягає швидше в тому, щоб ставити правильні запитання, ніж у тому, щоб мати на все відповіді.

3. Розвивати ідеї та вчити концентрації. Навколишній світ сприяє тому, щоб люди шукали готові відповіді (наприклад, в Інтернеті) та не мислили самостійно. Допоможіть дитині самій досліджувати те, що її цікавить. Спостерігайте, що привертає інтерес дитини. Можливо, її зацікавила іграшка динозавра в магазині або равлик у саду. Можливо, вона цікавиться динозаврами або равликами вже довгий час, а потім використовуйте теми, що цікавлять дитину в іграх, творчості та розмовах [13].



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, ми проаналізували ключові поняття окресленої нами проблеми: проблеми розвитку розумових здібностей дітей дошкільного віку; з'ясували що гра займає чільне місце у всебічному розвитку дитини дошкільного віку, розвитку розумових здібностей дітей в тому числі.

Можемо резюмувати, що розвиток розумових здібностей дітей дошкільного віку є неможливим без діяльності, але дуже важливим є те, що дорослі мають звернути особливу увагу на те як правильно організувати керівництво ігровою діяльністю дітей, як не перетворити гру дитини на шкільне навчання.

Подальші наші наукові пошуки будуть присвячені дидактичній грі як засобу розвитку розумових здібностей дітей дошкільного віку та питанням її організації для дітей в умовах закладу дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антошак О. Розуміння – розум – творчість / О. Антошак, І. Ганжала, Н. Ніколасенко. – К. : Шкільний світ, 2006. – 112 с. С. 10-11
2. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
3. Барулін В. А. Одаренность. Проблемы исследования / В. А. Барулін // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – №6. – С.83 – 92. С. 83
4. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
5. Конвенція ООН «Про права дитини» [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
6. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання — життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5.
7. Кузьміна Н.В. Формування педагогічних здібностей. Л., Изд-во БРЕШУ, 1979.
8. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы/ Натан Семенович Лейтес – М.: Знание, 1984. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология"; №4).
9. Провідний вид діяльності дошкільника - гра [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <http://doshkolenok.kiev.ua/psichdoshk/116-providnui-vud-diyalnosti-doshkilnuka-gra.html>
10. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К., 1997. – Т.5. – С. 535 – 549
11. Теплов Б.М. Избранные труды/ Борис Михайлович Теплов В 2 – х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
12. Юркевич В.С. Особистість і проблеми обдарованої дитини// Завуч. – 2003. – №17 – 18(167 – 168). – С.3 – 6
13. Як розвинути розумові здібності дитини [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/4041/>

УДК 373.2.016 : 514(045)

Наталія НІКОЛЕНКО

РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ

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

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Демченко Ю. М.

У статті висвітлено результати констатувального етапу експериментального дослідження застосування методики ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними фігурами. Автором статті репрезентовано критерії оцінки сформованості геометричних уявлень в дітей, схарактеризовано рівні (початковий, середній, достатній, високий); представлені завдання, які використовувалися у ході педагогічної діагностики.

Ключові слова: діти дошкільного віку, математика, формування елементарних математичних уявлень, констатувальний експеримент, геометричні фігури.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вміння оперувати такими найпростішими прийомами, як узагальнення, порівняння, припущення, доводити правильність тих чи інших суджень, користуватися граматично правильними зворотами, математичною термінологією, виявляти бажання займатися математичною діяльністю – це основні завдання пізнавального розвитку в період дошкільного дитинства.

У математичній підготовці дошкільників поряд з навчанням дітей рахунку, розвитком уявлень про кількість і число в межах першого десятка, поділ цілого на рівні частини велика увага приділяється операціям з наочно представленими множинами, проведенню вимірювань за допомогою умовних мірок, визначенню обсягу сипучих і рідких речовин, розвитку окоміру дітей, їх уявлень про геометричні фігури, про час, формуванню розуміння просторових відношень. Даний комплекс завдань є програмою пізнавального розвитку, забезпечує якісніше розуміння дітьми кількісних відношень, закладає основи подальшого вдосконалення математичного мислення й мовлення. Все це сприяє розумовому розвитку дітей, формуванню в них математичних компетентностей, які є життєво необхідними [1].

У практиці роботи закладу дошкільної освіти ознайомлення дітей з геометричними фігурами найбільш повно здійснюється в процесі формування початкових математичних уявлень. Навчання дітей дошкільного віку уявлень про форму є важким розділом в роботі вихователів закладів дошкільної освіти та вимагає наполегливості, розробленої чіткої системи роботи і послідовності.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про чисельність науково-методичних підходів до забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку Так, учні з'ясували потенціал способів інтенсифікації й оптимізації навчання дітей математики: досліджувалися предметні дії як основа формування математичних уявлень (П. Гальперін); вивчалися психологічні механізми лічби як розумової діяльності, генезис поняття числа (В. Давидов, М. Вовчик-Блакитна, Г. Костюк, М. Макляк); аналізувалися підходи до формування у дітей уявлень про множини



(А. Маркушевич, Ж. Папі), про величину, кількісні уявлення в дітей раннього віку й шляхи їх удосконалення в дітей дошкільного віку (В. Данилова, Л. Єрмолаєва, К. Тарханова); встановлювалася взаємопов'язаність лічби й вимірювання (Р. Березіна, Н. Білоус, З. Лебедева, Р. Непомняща, О. Проскура, Л. Левінова, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова та ін.).

Предметом дослідження в різні часи були такі аспекти: використання наочного моделювання в процесі навчання розв'язання арифметичних задач (Н. Непомняща); особливості пізнання дітьми кількісних і функціональних залежностей (Л. Бондаренко, Р. Непомняща, О. Кирилова та ін.); розвиток здібностей до наочного моделювання в засвоєнні просторових відношень (Р. Говорова, О. Дьяченко, Т. Лаврентьєва, Л. Халізева та ін.); зміст і прийоми освоєння просторово-часових відносин (Т. Мусейібова, К. Назаренко, Т. Рихтерман, О. Фунтікова та ін.); методи і прийоми математичного розвитку дітей за допомогою гри (Л. Артемова, Т. Ігнатова, З. Михайлова, А. Смоленцева, І. Щербиніна та ін.). Незважаючи на досить широку палітру досліджень математичної підготовки дошкільників, більшість з них розглядали лише окремі аспекти математичного розвитку дітей [2].

Мета статті: висвітлити результати констатувального етапу експериментального дослідження застосування методики ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними фігурами

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність констатувального етапу експериментального дослідження полягала у виявленні початкового рівня сформованості уявлень про геометричні фігури у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання експериментального дослідження полягали у тому, щоб: визначити початковий рівень засвоєння уявлень про геометричні фігури у дітей 6 - 7 років; розробити систему роботи з формування уявлень про геометричні фігури в різних видах діяльності; активізувати спільну роботу з батьками вихованців.

Критерії оцінки сформованості геометричних уявлень проводилися за шкалою, які записані в таблиці.

Таблиця 1

Критерії оцінки сформованості геометричних уявлень

Рівень розвитку	Знання	Уміння	Методи, завдання
Початковий	Дитина неправильно називає геометричні фігури, самостійно не проводить їх порівняння, що не виділяє елементи геометричних фігур.	Дитина не вміє самостійно ділити фігури на кілька частин і складати ціле, потрібна допомога дорослого.	Методи: опитування, спостереження, тест-завдання, Завдання:
Середній	Дитина помиляється в назві геометричних фігур і об'ємних тіл, самостійно не проводить їх порівняння, допускає помилки при виділенні елементів геометричних фігур.	Дитина допускає помилки при розподілі і складанні геометричних фігур, потрібно часткова допомога дорослого.	1, 2. Покажи і назви всі знайомі тобі геометричні фігури та об'ємні тіла. 3. Порівняй геометричні фігури і об'ємні тіла. Чим вони схожі? Чим відрізняються? 4. Обведи сторони фігур
Достатній	Дитина допускає одну помилку в назві геометричних фігур і об'ємних тіл, але виправляє її самостійно, проводить їх порівняння, була підказка дорослого при виділенні елементів геометричних фігур.	Дитина вміє ділити фігури на кілька частин і складати ціле.	червоним олівцем, вершини відзначте синім, а кути відзначте зеленим. 5. 1) Розділіть квадрат на рівні частини так, щоб вийшло 2 прямокутника; 2 трикутника; 4 квадрата; 4 трикутника. 2) Розділіть коло на 2 рівні частини; на 4 рівні частини. 6. Складіть з 2-х трикутників - квадрат, з 2-х квадратів - прямокутник, з 2-х трикутників - трикутник.
Високий	Дитина знає назви геометричних фігур, проводить їх порівняння, виділяє елементи геометричних фігур.	Дитина вміє ділити фігури на кілька частин і складати ціле	Як ще можна скласти геометричні фігури?

Педагогічна діагностика нами була представлена в наступних завданнях.

Завдання № 1.

Мета: виявлення знань геометричних фігур і об'ємних тіл.



Форма проведення: індивідуальна. Матеріал: картки із зображенням плоских геометричних фігур та об'ємних тіл. Інструкція до проведення: Покажи і назви всі знайомі тобі геометричні фігури та об'ємні тіла.

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина неправильно називає геометричні фігури та об'ємні тіла, потрібна допомога дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина помиляється в назві геометричних фігур і об'ємних тіл, потрібне часткове допомогу дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина допускає одну помилку в назві геометричних фігур і об'ємних тіл, але виправляє її самостійно.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно називає всі геометричні фігури та об'ємні тіла.

Завдання № 2.

Мета: виявлення знань геометричних фігур і їх угруповання.

Форма проведення: підгрупова. Матеріал: на аркуші накреслені відрізок, пряма лінія, промінь, кути: прямий, тупий, гострий, розгорнутий; олівці синього, червоного, зеленого, коричневого і помаранчевого кольорів.

Інструкція до проведення: знайдіть і обведіть відрізок синім кольором, пряму лінію - червоним, кути: зеленим кольором - прямий кут, коричневим - гострий кут, помаранчевим - тупий кут.

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не групує геометричні фігури, потрібна допомога дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина припускається помилок, групує геометричні фігури, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно виконує завдання і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно групує всі геометричні фігури.

Завдання № 3.

Мета: виявлення умінь порівнювати геометричні фігури.

Форма проведення: індивідуальна. Матеріал: на столі лежать квадрат, трикутник, коло, куб, куля

Інструкція до проведення: Порівняй геометричні фігури та об'ємні тіла. Чим вони схожі? Чим відрізняються?

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не порівнює геометричні фігури та об'ємні тіла, потрібна допомога дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина допускає помилки при порівнянні геометричних фігур і об'ємних тіл, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно виконує завдання і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно порівнює всі геометричні фігури та об'ємні тіла.

Завдання № 4.

Мета: виявлення знань і умінь виділяти елементи геометричних фігур.

Форма проведення: підгрупова. Матеріал: аркуші із зображенням геометричних фігур: коло, шестикутник, трикутник

Інструкція до проведення: обведіть сторони фігур червоним олівцем, вершини відзначте синім, а кути відзначте зеленим.

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не виділяє елементи геометричних фігур, тільки за допомогою дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина допускає помилки при виділенні елементів геометричних фігур, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно виконує завдання і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно виділяє всі елементи геометричних фігур.

Завдання № 5.

Мета: виявлення умінь ділити геометричні фігури на рівні частини.

Форма проведення: підгрупова. Матеріал: аркуші із зображенням геометричних фігур: 4 квадратів, 2 кіл.

Інструкція до проведення: 1) Розділіть квадрат на рівні частини так, щоб вийшло 2 прямокутника; 2 трикутника; 4 квадрата; 4 трикутника. 2) Розділіть коло на 2 рівні частини; на 4 рівні частини.

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не ділить геометричні фігури, тільки за допомогою дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина допускає помилки при розподілі геометричних фігур, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно здійснює розподіл геометричних фігур і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно здійснює розподіл всіх геометричних фігур.



Завдання № 6.

Мета: виявлення умінь складати ціле з частин геометричних фігур.

Форма проведення: індивідуальна. Матеріал: трикутники, квадрати, частини кола, рахункові палички.

Інструкція до проведення: Складіть з 2-х трикутників - квадрат, з 2-х квадратів - прямокутник, з 2-х трикутників - трикутник. Як ще можна скласти геометричні фігури?

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не складає геометричні фігури, тільки за допомогою дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина допускає помилки при складанні геометричних фігур, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно складає геометричні фігури і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно складає геометричні фігури.

Завдання № 7.

Мета: виявлення особливостей взаємного розташування геометричних фігур.

Форма проведення: підгрупова. Матеріал: на аркуші зображено коло з квадратами всередині і поза ним

Інструкція до проведення: Зафарбуйте всі квадрати, які знаходяться всередині кола, червоним олівцем, а поза колом - синім.

Оцінка результатів:

1 бал - низький рівень - дитина самостійно не складає геометричні фігури, тільки за допомогою дорослого.

2 бали - середній рівень - дитина допускає помилки при складанні геометричних фігур, потрібна допомога дорослого.

3 бали - достатній рівень - дитина самостійно складає геометричні фігури і допускає 1 помилку або була підказка дорослого.

4 бали - високий рівень - дитина самостійно складає геометричні фігури.

Обробка результатів діагностики проводилася наступним чином: результати виконаних завдань в балах підсумовувалися, а потім обчислювався середній оцінний бал, за яким визначаються рівні знань і умінь дітей дошкільного віку.

Отримані результати експериментально-дослідницької роботи на констатувальному етапі представлені на рисунку1 та рисунку 2.



Рис. 1 Діаграма діагностики початкового рівня сформованості уявлень про геометричні фігури у дітей старшого дошкільного віку

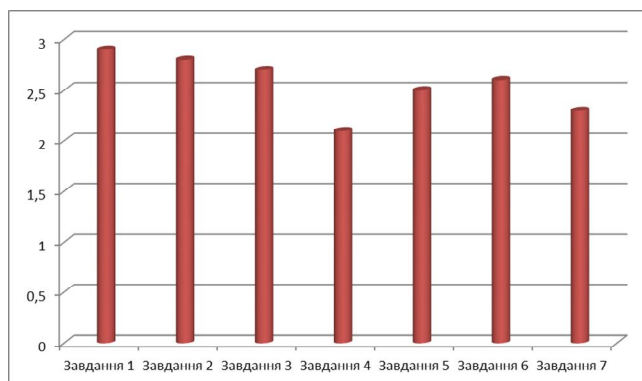


Рис. 2 Діаграма середніх балів групи по діагностичним завданням (початкова діагностика).

Рівні розвитку на даному етапі:

7 -11 балів - низький рівень розвитку.

12 - 17 балів - середній рівень розвитку.



18 - 25 балів - достатній рівень розвитку.

26 - 28 балів - високий рівень розвитку.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження, метою якої було вивчення початкового рівня сформованості геометричних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, виявленні рівня сформованості геометричних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, можна зробити наступні висновки.

Якісний аналіз результатів показав, що найбільш легкими для дітей виявилися завдання на знання геометричних фігур і об'ємних тіл, а також особливості взаємного розташування геометричних фігур, найбільший бал був отриманий за завдання 1 (виявлення знань геометричних фігур і об'ємних тіл), найменший бал був отриманий у завданні № 4 (виявлення знань і умінь виділяти елементи геометричних фігур). Кількісний аналіз результатів показав, що у деяких дітей виникають труднощі при виконанні завдань: середній рівень – це 40% у 6 дітей і низький рівень - це 6,7% у 1 дитини, достатній рівень – 46,6% у 7 осіб, високий рівень – 6,7% у 1 дитини. Найважчим виявилось для дітей завдання на знання та вміння виділяти елементи геометричних фігур – кути, вершини, сторони. З цим завданням впоралися лише тільки 2 дитини – 13,3%. Показники «говорять» про середній рівень розвитку геометричних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Загальна картина по групі дозволила виділити дітей, які потребують особливої уваги вихователя і, щодо яких існує необхідність скоригувати, змінити способи індивідуально-корекційної роботи.

Наведені результати початкового етапу експериментального дослідження підтвердили необхідність розробки методики ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними фігурами

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, отримані результати на констатувальному етапі експериментального дослідження засвідчують переважно низький та середній рівні сформованості геометричних уявлень у дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, подальші наукові пошуки стосуватимуться розробки методики ознайомлення дітей дошкільного віку геометричними фігурами та її експериментально-дослідної перевірки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Бердян. держ. пед. ін-т ім. П. Д. Осипенко. – Бердянськ, 1997. – 169 арк.

УДК 159.922

Катерина ПЕТРЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

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

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І. Я.

У статті здійснено теоретичний аналіз феномена тривожності та особливості її прояву в юнацькому віці. Визначено та проаналізовано зовнішні та внутрішні детермінанти її виникнення. Охарактеризовано наукові підходи до виокремлення видів та функцій тривожності.

Ключові слова: *особистісна тривожність, ситуативна тривога, фрустрація, емоційна нестійкість, детермінанти тривожності в юнацькому віці.*

Постановка проблеми. В наш час, в епоху складних епідемічних, соціально-політичних та соціально-економічних змін породжується невизначеність та непередбачуваність майбутнього. І, як наслідок, виникають переживання емоційної напруженості, труднощі у спілкуванні, депресивні стани, тривожність і фрустрація. Особливо вразливими до таких радикальних змін є юнаки.

Юнацький вік є одним з визначних та складних етапів розвитку особистості. Остаточо формується не лише фізичний, а й психічний розвиток людини. В цей період стоїть задача подальшого життєвого самовизначення та фундаменталізація соціальних ролей. Стабільна ситуація в суспільстві, сприятливі умови розвитку оптимізують процес дорослішання, роблять його безконфліктним та продуктивним. Натомість, реформи, кризи, революції, епідемії призводять до соціальної нестабільності, появи у юнаків відчуття невизначеності, депресії, тривоги, які з стану реактивності легко можуть перейти в хронічний стан та набути статусу особистісної якості. Ось чому, проблема тривожності, особливо в юнацькому віці, не втрачає своєї актуальності, а психологічна наука постійно більш глибоко її досліджує.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження феномену тривожності займає особливе місце в теоретичній та практичній психології. Стійкий інтерес до проблеми тривожності знайшов відображення у роботах відомих вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема З. Фрейд, К. Хорні, Г. Фрейд, Дж. Тейлор, А. Прихожан, Р.Мей, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Ч.Спілбергер та інші. Чинники виникнення тривожності як стійкої риси особистості досліджували Ю. Александровський, В. Астапов, Є. Єрмолаєва, Я. Омельченко, С. Ставицька, В. Бакеев, С. Гроф, Ю. Зайцев, Ю. Клепач, Д. Мак Клеланд, О. Ранк, К. Роджерс, Г. Салліван, К. Сидоров, Б. Філіпс, К. Хорні, І. Ясточкіна та інші. Питання вікової динаміки тривожності в онтогенезі висвітлюється в роботах І. Дубровіної, Є. Данилової, О. Захарова, Є. Калюжної, В. Кисловської, Б. Кочубея, О.Малкової, О. Новікової, Т. Ольховецької, Н. Пасинкової та ін.



Особливості тривожності в юнацькому віці розглядали Р. Бернс, Л. Костіна, А. Прихожан, А. Мікляєва, П. Румянцева, Л. Божович, Б. Волков, В. Гарбузов, Е. Еріксон, І. Єфімова, І. Кон, Ю. Лановенко, Т. Лук'яненко, А. Мудрик, В. Мухіна, Л. Обухова, Р. Попелюшко, В. Райх, К. Роджерс, Х. Ремшмідт, Д. Фельдштейн та інші. Існують також авторські психокорекційні розробки щодо зниження високого рівня тривожності у юнаків (І. Вачков, М. Одинцова, А. Прихожан, Ю. Сасенко, І. Стишенок, К. Фопель, Н. Шевченко та ін).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі психологічної моделі тривожності, обґрунтуванні та визначенні детермінант її виникнення у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. В сучасній психологічній науці тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. Зокрема, розрізняють терміни «тривога» (як психічний стан) та «тривожність» (як властивість особистості). Поняття «тривога», здебільшого, розглядається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій (ситуативна тривожність) [8]. На думку Ю. Ханіна, ситуативна тривога виявляється як «емоційні переживання людини в конкретний проміжок часу і дозволяють зафіксувати інтенсивність ситуативної тривоги, як реакції на події або обставини життя» [8, с.58].

Тривожність, як особистісна риса – це індивідуальна властивість, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, розчаруванням [6]. Мова йдеться не про об'єктивну тривогу, а саме про суб'єктивну, тобто таку, яка виникає без реальних підстав. Ч. Спілбергер зазначає, що особистісна тривожність – це стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність людини до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати достатньо широке «коло» ситуацій як загрозливих [6, с.34]. Стійка спрямованість особистості на сприймання загрозливих ситуацій, трансформує тривожність у диспозиційне утворення, тобто таке, яке формує стабільне відношення до оточуючої дійсності. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і нервовими зривами та психосоматичними захворюваннями.

Питання про співвідношення реактивної (ситуативної) і особистісної (диспозиційної) тривожності й донині є дискусійним. Його вирішення знаходиться в площині аналізу наступних постулатів:

1) тривожність, яка діагностується і за симптоматичними, і за ситуаційними показниками, є, здебільшого, формою особистісної тривожності;

2) тривожність, яка проявляється тільки за ситуаційними показниками, може бути формою як реактивної, так і особистісної тривожності.

У структурі особистості тривожність виявляється в зниженні самооцінки, рішучості, впевненості в собі тощо. Так, в дослідженні Л. Бороздіної [2] зазначається, що низька самооцінка і низький рівень домагань виступають психологічними детермінантами високої особистісної тривожності. Така людина, зазвичай, не прагне лідерства, має низьку працездатність та стресостійкість, вирізняється високою емоційною лабільністю та нейротизмом. Тривожна людина рідко коли почуває себе щасливою та характеризується недостатнім життєтворчим потенціалом.

Досліджуючи феноменологічну природу тривожності науковці наголошують на різних рівнях її прояву. Так наприклад, А. Прихожан [5] визначає тривожність як стійке особистісне утворення, що функціонує на двох рівнях:

1) психологічний рівень – тривожність відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, нервозність і переживається у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, незахищеності, самотності тощо. Психологічний рівень тривожності, на думку Ф.Березіна [1] розкривається як динаміка афективної феноменології, що функціонує в полі предмету індивідуальної свідомості особистості. До основних афективних реакцій тривожності Ф.Березіна відносить:

1. відчуття внутрішньої напруженості;
2. гіперстенічність;
3. власне тривога;
4. страх;
5. відчуття незворотності катастрофи;
6. панічні атаки.

2) фізіологічний рівень – реакції тривожності проявляються на органічному рівні: в посиленні серцебиття, почастищенні дихання, підвищенні артеріального тиску, у зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості тощо.

Феномен тривожності вирізняється полімодальною природою і різноваріативним характером. У зв'язку з цим науковці дають різні класифікації і форми прояву зазначеного феномену. Так наприклад, Л. Божович зазначає про адекватну і неадекватну тривожність [16]. Р. Мей виділяє мобілізуючу та демобілізуючу тривожність [4]. Мобілізуюча тривожність виявляється як стимуляція активності, стеничні реакції, загальне збудження. Натомість демобілізуюча тривожність – астения, ступор, втрата інтересу, апатія тощо. Особливо яскраво зазначені види проявляється при наявності стійкої тривожності. В роботах Б.І. Кочубей, Є.В. Новікової зазначається про деструктивну тривожність і конструктивну, коли тривожність оптимізує адаптацію або стимулює продуктивну самореалізацію [8].

На думку А. Прихожан, під формою тривожності розуміється особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення вербального і невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування та діяльності [5, с.12]. Дослідниця виділяє відкриті та закриті форми тривожності. До



відкритих відносить: гостру, нерегульовану тривожність; регульовану і компенсовану тривожність; культивовану тривожність. До закритих відносить: агресивність, надмірна залежність, апатія, брехливість, лінь, надмірна мрійливість тощо. По відношенню до навчальної діяльності авторка виділяє: навчальну, самооцінкову та міжособистісну тривожність [5, с.13].

Ч. Рікрофт виокремлює наступні форми тривожності [7]:

- 1) тривожність – хвилювання; фрустрація, невизначеність при оцінці важливості реальних подій;
- 2) тривожність – передчуття, домінування ірраціональних факторів, висока навіюваність;
- 3) тривожність – настороженість, пильність та передбачливість;
- 4) тривожність – відокремлення, соціальна ізоляція, нерозвинута соціальна комунікація;
- 5) інтернальна тривожність, зв'язок тривожності із низькою самооцінкою.

Окремим різновидом тривожності виступає базальна тривожність, яку К. Хорні визначає як глибоке почуття тривоги, яке може виникнути у дитини в наслідок проблемних стосунків з батьками. З'явившись на ранніх етапах онтогенезу, базальна тривожність може стати визначальною властивістю поведінки людини, впливати на формування домінуючих емоцій навіть більше, ніж природжені інстинкти. Під впливом базальної тривожності людина зазвичай переживає негативні емоції, прагне позбутися страху та почуватися у безпеці [9, с.176].

Юність – це важливий етап онтогенезу, період відповідальних рішень, що визначають усе подальше життя людини. В цей час юнак визначається з вибором професії та свого місця в системі соціальних стосунків; шукає сенс життя, остаточно ґрунтує світогляд і життєву позицію. Головним завданням юнацтва є становлення самосвідомості і стійкого образу «Я». Головними новоутвореннями цього віку є саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову власного життя [3, с.86]. Вирішення цих питань нерідко супроводжується внутрішньою напруженістю та тривогою. Як зазначає І. Кон, нова життєва ситуація вимагає включення до певної соціальної групи [3, с. 204]. Такими групами, зазвичай, виступають референтні або студентські групи.

Учені виокремлюють такі детермінанти тривожності у відповідності до нової соціальної ситуації розвитку:

- велике навчальне навантаження;
- надмірна кількість інформації, ненормований навчальний день;
- емоційні перенапруження та нервові виснаження, особливо в період сесії; велика кількість матеріалу, який треба вивчити;
- дефіцит часу;
- дефіцит спілкування з друзями;
- зміни розпорядку дня;
- багато самостійної роботи;
- непристосованість організму до великих психічних навантажень;
- незбалансоване поєднання навчання і відпочинку;
- слабкість організму до навколишніх впливів тощо.

Особливим видом тривожності в студентський період є екзаменаційна тривожність, яка на психологічному рівні відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, що виникає внаслідок екзаменаційного стресу. Це система афективних та поведінкових реакцій, які охоплюють передекзменаційний, екзаменаційний та постекзменаційний період, і які відображають переважно стурбоване ставлення до подій даного періоду [10, с. 62].

Дослідження причин виникнення тривожності у осіб юнацького віку є важливою задачею для психологів, адже передумовою появи та розвитку тривожності є стосунки з батьками у дитинстві та певний тип нервової системи особистості. Тривожній особистості притаманний особливий тип нервової системи, що характеризується підвищеною чутливістю. Вагомим протиріччям для дослідників феномену тривожності є те, що не кожна дитина з підвищеною чутливістю нервової системи стає тривожною особистістю у юнацькому та у подальшому дорослому віці, навіть якщо має до цього усі передумови. Багато залежить від стосунків дитини із батьками у дитинстві та способів їх комунікації. У більшості випадків саме стосунки із батьками стають причиною розвитку тривожності з дитинства. Саме стосунки із найближчим оточенням часто є причиною розвитку тривожності особистості, адже через батьків дитина вчиться взаємодіяти зі світом, модель комунікації з батьками особистість проектує на усі сфери життя. Таким чином, дуже важливим аспектом вивчення причин тривожності є дитинство особистості.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розглянувши класифікацію психологічних особливостей феномену тривожності у осіб юнацького віку, ми виявили, що її формування відбувається на основі внутрішніх (психічних особливостей) та зовнішніх чинників (навколишнього середовища), що впливають на людину.

Виявлено, що феномен тривожності має складну психологічну природу, полімодальність проявів і різний психологічний статус, тобто розглядається як ситуативна реакція або стійка психологічна властивість. Його опосередкування відбувається завдяки різним особистісним структурам і особливостям, як віковим, так і внаслідок впливу факторів зовнішнього середовища на особистість, насамперед у дитячому віці, що є підґрунтям для розвитку тривожності у юнацькому віці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. С. 13-21.
2. Бороздина Л.В., Залучёнова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. Вопросы психологии. 1993. №1. С. 104-114.



3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
4. Мей Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Сост. и общая редакция В.М.Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. С. 208–216.
5. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С.11–17.
6. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы тревоги. М. Знание, 1983. 221с.
7. Осадько О.Ю. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги. Психолог. 2004. №17. С.9–12.
8. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности. Вопросы психологии. 1993. №5. С. 56–64.
9. Хорни К. Тревожность. Собрание сочинений в 3 томах. М.: Смысл, 1997. Т.2. С. 174–180.
10. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. К.: Книга, 2010. 360 с.

УДК 316.36

Андрій ПОГРЕБНЯК

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

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

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

У статті розглянуто погляди різних дослідників на ревності, та їх вплив стосунків у подружжя. Виокремлено позитивний та негативний вплив на взаємовідносини. На основі аналізу праць консультантів з соціальної роботи та психологів сформовані поради стосовно ревності в контексті розбудови сім'ї, як складової суспільства.

Ключові слова: сім'я, конфлікт, ревності, подружнє життя, довіра, підозра.

Постановка проблеми. Сім'ю прийнято вважати найбільш стабільним і сталим інститутом. Сім'я формує у людини важливі цінності, з якими вона йде життям. Якщо порівнювати з іншими соціальними інститутами, то лише сім'я має найпотужніші ресурси для соціалізації людини. Коли народжується дитина, саме сім'я сприяє її розвитку як особистості, дає необхідні навички. Впродовж усього свого життя індивід буде нерозривно пов'язаний з сім'єю, відчуваючи у собі її моральний вплив.

Останнім часом сімейні конфлікти стали поширеним явищем. Це говорить про те, що інститут сім'ї переживає кризу.

Актуальність зумовлена необхідністю аналізу причин конфліктів у сім'ї, зокрема ревності, оскільки не вирішені вчасно труднощі між особистісною взаємодією, можуть призвести до руйнування подружніх відносин.

Сімейний конфлікт, розуміється як протиріччя та загострення відносин серед учасників сім'ї. Найчастіше учасники конфлікту пов'язують його появу із зіткненням інтересів, поглядів на життя, цілей, потреб, як і зовсім відрізняються один від одного.

Ревності – доволі розповсюджене явище у сім'ях. Часто вони є причиною конфліктів. Вони дали поштовх до написання численних художніх творів та постановки картин у кіно. Крім того ревності стали об'єктом досліджень різних науковців, що переймаються проблемами функціонування сім'ї.

Ревності можна зустріти не лише у конфліктних та проблемних сім'ях, чи у сім'ях з критичними, або зруйнованими відносинами між подружжям. Ревності мають місце також і в сім'ях з благополучними та стійкими відносинами. Ревності не такі згубні для шлюбу, як, наприклад, зрада, але теж впливають на стосунки. [1]

Ревності – одна з найбільш руйнівних емоцій, що виявляється у спілкуванні подружжя. Вона викликає страждання партнера, проте той, хто ревнує, теж страждають: вони відчувають занепокоєння, депресію, гнів, приниження, часто не контролюють своїх вчинків.

Аналіз досліджень і публікацій. Оскільки ревності розглядаються в контексті сім'ї, то під час підготовки роботи зверталася увага на праці соціологів, котрі досліджували тему сім'ї. Є два ключові напрями у вивченні сім'ї – це інституційний та соціально-груповий. Основні представники інституційного підходу вивченню сім'ї, є: О.Конт, Г.Спенсер, Е.Дюркгейм, У.Огборн, Т.Парсонс, П.О. Сорокін, М.М. Ковалевський.

Сім'ю як малу соціальну групу розглядали: Ф. Ле-Плей, Е. Берджесс, А.Г.Харчов, М.Г. Юркевич, С.І. Голод.

Існують різні погляди на природу ревності. Одні вважають, що ревності – неодмінний атрибут любові: хто не ревнує, той не любить; сильне кохання проявляє себе в ревностях. Інші, навпаки, вважають, що ревності не свідчать про кохання: ревнувати можна і нелюбиму людину. Це егоїстичне, власне почуття.

М. А. Бердяев з цього приводу пише: «Я завжди вважав ревності найбільш огидним почуттям, рабом і поневолюючим. Ревності не поєднуються зі свободою людини. У ревності є інстинкт власності та панування і приниження. Потрібно визнати права кохання та заперечувати права ревності, переставши їх ідеалізувати». [2]

У психології сім'ї й ревностями найчастіше розуміють несвідомо сформований комплекс переживань при дійсній або підозрюваній зраді коханої людини, що має складну психологічну структуру з типовими і вельми різноманітними реакціями та емоційними станами (страх, заздрість, тривога, пристрасть, гнів, розпач, спрага помсти, та інше).



К. К. Платонов зазначає, що ревності – це емоція, що переростає в почуття, основу якого становить потреба безмежного володіння людиною - предметом любові. Це недовіра до об'єкта ревностей чи сумнів у своїх можливостях, до того ж обтяжені відповідними судженнями, що, як правило, помилкові.

Ревності тісно пов'язані зі страхом втрати коханої людини, може розглядатися як реакція на втрату чи загрозу втратити партнера. Це викликає сильні емоції і бажання запобігти небажаним подіям. Ревності, таким чином, постають як явище, що має право на існування в тій же мірі, як сум і горе при втраті.

Людина відчуває ревності, коли поставлені під загрозу дорогі їй романтичні відносини. Тому ревності можна вважати захисною реакцією людини на цю загрозу, цим вони відрізняються, наприклад, від заздрості: маючи заздрість, людина бажає того, чого в неї немає, а ревнуючи, захищає те, що має. [3]

Мета статті. Дослідити причини та прояв ревностей. Оскільки відсутність почуття ревностей найчастіше сприймається як показник неухважності та байдужості з боку партнера, а сам механізм ревностей використовується для визначення та випробування сили любові та прихильності.

Досить часто повну відсутність ревностей інтерпретують як сигнал про нестачу кохання у відносинах подружжя. У подружніх пар, чий романтичний стосунки з часом згасають, ревності можуть розпалити бажання та потяг один до одного.

З огляду на це, мета полягає також в тому, щоб визначити, чи можуть ревності сприяти поліпшенню спілкування та взаємодії подружжя.

Виклад основного матеріалу. Ревності – це сумніви у вірності, відданості, підозра у зраді, почуття недовіри. Також ревностями називають заздрість успіхам іншої людини.

Ми розглянемо ревності, що бувають у подружньому житті, в значенні сумніву, підозри та недовіри.

Ревності можуть мати підґрунтя, коли партнер дискредитував себе, або дає привід сумніватися в собі. Також бувають безпідставні ревності. В такому випадку людина підозрює свого партнера, сумнівається в ньому, хоча причин для цього немає.

У деяких сім'ях взагалі немає ревностей. Чоловік з дружиною живуть в гармонії, їх стосунки відкриті і довірливі, вони вірні одне одному. Але відсутність ревностей не завжди є добре, тому, що при порушенні подружньої вірності це можна назвати байдужістю.

Чому ж виникають ревності, як причини та мотиви?

Причини та мотиви. Причини появи ревностей можуть бути різні. Відмітимо декілька найбільш розповсюджених.

Це ситуації, коли причини для ревностей не знаходяться ззовні, а всередині самої людини і партнер не дає приводу для ревностей.

1. Ревності разом із заздрощами. Коли жінка бачить в іншій жінці конкурентку, яка відповідає певним критеріям привабливості і, можливо краще, ніж вона сама. Тут спрацьовує рефлекс самозахисту і підсвідоме бажання «ліквідувати» конкурентку.

2. Людина вважає свого партнера своєю власністю. Чоловік вважає своєю власністю дружину, дівчина – коханого хлопця. Коли виникає ситуація з ризиком втратити «свою власність», або втратити вплив на неї, тоді з'являються ревності.

3. Іноді буває так, що людині подобається бути залежним від когось, так би мовити, під чиймсь захистом. Також для цієї людини важливе відчуття, що вона комусь потрібна. В цьому вона відчуває стабільність. Звичайно, що коли цей створений світ опиняється під загрозою, виникає бажання зберегти все, як було. Результат – ревності проти об'єкта чи обставин, які видаються ворогом і можливою причиною руйнації стабільності.

4. Коли людина була зраджена, або сама зраджувала колись, вона може підозрювати інших. Також, якщо людина фізично не порушує подружню вірність, але переглядає відео, бере участь у розмовах, де є місце зраді, або ж у своїй фантазії дає місце нечесним думкам, вона буде з підозрою ставитись до свого партнера, і проявляти ревності.

Мотиви ревностей. Найчастіше ревності мотивовані егоїзмом. Людина (хлопець, дівчина, чоловік, дружина) ревнує свого партнера до когось іншого через те, що не хоче, аби його (її) увага, турбота, любов проявлялась до інших. Вона боїться, що позбудеться любові, якщо таке трапиться. Це схоже на те, коли малі діти ревнують, говорячи: «це моя мама!». Дитина хоче, щоб мама лише її обіймала, голубила і пестила. Часом навіть трапляються трагедії, коли в сім'ї народжується друга дитина, а перша дитина ревнує, бо увага тепер розсіюється, розподіляється й на «конкурента». Вона ще досить мала, аби розуміти, що таке ревності, проте вже яскраво їх проявляє.

Бувають ревності, мотивовані любов'ю. Для людей, які не знайомі з християнством, не знають Бога, - це зовсім дивина. Проте і серед людей духовних чи релігійних це теж не часто трапляється.

Які ж мотиви рухають людиною і як проявляються ревності в такому разі? Моделюємо ситуацію. Сім'я (чоловік, дружина, діти). Кожен живе не для себе, а для блага іншого. Чоловік помічає неоднозначні стосунки дружини з кимось із чоловіків. Це може бути хтось із друзів, або в робочому колективі. Він розуміє, що це слизкий шлях, який може призвести до сумних наслідків. І перш за все їй, його дружині буде через це погано. І таким чином, мотивований любов'ю до партнера, він проявляє ревності. В такому випадку це не будуть емоційно бурхливі реакції. Скоріш за все це будуть розмови, бесіди і планування. Потрібно змінити формат спілкування з «небезпечним об'єктом», або навіть взагалі відмовитися від нього.

Аргументи за і проти. Часом люди висувають цікаві аргументи, аби виправдати свою власну, чи засудити чийсь поведінку.

Аргументи на користь ревностей.



- Це природно для людини – ревнувати через любов. Я люблю, тому ревную
- Коли людина проявляє (показує) ревності, це свідчить про те, що вона не байдужа до свого партнера

Аргументи проти ревності.

- Ревності говорять про недовіру
- Ревності говорять про бажання поставити партнера у певні обмеження, і пригнітити його свободу
- Ревності говорять про неспроможність налагодити довірливі стосунки з партнером. Це не правильний шлях побудови сім'ї.

Існує думка, що ревності дійсно потрібні (в якійсь певній мірі). Що наявність і прояв ревності – це один із факторів, який може вберегти від та спокуси.

Наприклад, коли наявна ситуація, де чоловік регулярно спілкується з особами або з особою протилежної статі. Дружина оцінює, бачить, що це може призвести до спокуси, і вона, ревнуючи, реагує, і говорить про це з чоловіком, або ж влаштовує так, щоб «небезпечні» зустрічі припинилися.

Тут не йде мова про безглузді яскраво емоційно виражені ревності. Це, так би мовити, превентивна діяльність, мотивована саме ревностями. А ревності, в свою чергу, походять від любові.

Висновки та перспективи. Стосунки мають будуватися на довірі одне одному. Коли є довіра, тоді немає підозри, і взаємовідносини щирі та відкриті. В такому випадку ніякі елементи поведінки не викликають ані підозр ані ревностей.

Як допомогти людині, яка несамовита від ревностей? Є такі люди, котрі заводяться, сердяться, зляться навіть тоді, коли хтось посміхнеться їхньому партнеру. Це притаманно як чоловікам, так і жінкам.

Перш за все, така людина має захотіти змін, і визнати, що причина такої проблемної поведінки схована в ній самій, а не в інших. Лише за такої умови є сенс продовжувати розмову і робити спроби допомогти.

Так, не можна давати приводу для ревностей. Може бути так, що чоловік чи дружина затримуються на роботі, пізно приходять додому. Або часто розмовляє з представником протилежної статі. Звісно, це може викликати якщо не підозри, то ревності. В такому випадку потрібна відверта розмова двох партнерів між собою. Якщо є прецедент, чи виникають думки, підозри, потрібно обговорити це наодинці (чоловік і дружина). Розмова має бути з мудрістю, повагою. Так, щоб не образити партнера.

І все ж, може бути, що партнер сповнений ревностей, він ніби параноїк, бачить кругом зраду, підозрює, ревнує. У такому випадку потрібно щиро і відверто говорити з ним. Якщо ж розмови не дають позитивного результату, то варто зустрітись з кваліфікованим спеціалістом.

Обидва партнери повинні зробити свій внесок в зміни. Не буває такого, що хтось виконує всю роботу, а інший лише спостерігає за процесом. Ревності – проблема пари, і обоє мають стати частиною рішення. Це також дає можливість покращити взаємостосунки і напрацювати кроки для зміцнення довіри. Замість того, щоб звинувачувати, варто зосередитися на пошуку рішення [4].

Добре, коли є всебічний аналіз і комплексний підхід до вирішення питання.

Ось ще декілька порад психологів щодо подолання ревностей. Як допомогти самому собі, коли схильний до ревностей:

- Подумати про сенс свого життя
- Переглянути пріоритети
- Проаналізувати їжу для розуму (чим ми живимось) це можуть бути книги, відео, фільми, розмови. Чи вони руйнівні, чи на збудування
- Любити не себе, а любити партнера
- Відкинути безпідставні звинувачення або підозри
- Навчитись жити, довіряючи

Кожна людина будує своє життя так, як вважає за потрібне. Руйнують, чи збудовують сім'ю ревності – думки з цього приводу різняться. Кожен обирає свій шлях. Проте варто пам'ятати, що наслідки наших вчинків видно не одразу. І те, що ми сіємо зараз, колись будемо пожинати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – С.98.
2. Бердяев, М.А. Самопознание / М.А. Бердяев, - К.: Полиграфкнига, 1991
3. Сулова, Т. Ф. Психология семьи с основами семейного консультирования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. Ф. Сулова, И. В. Шаповаленко. – Москва: Юрайт, 2019. – 343 с.
4. Ревность, как с ней жить и сохранить отношения, Роберт Лихи. С-Петербург: Питер, – 2019.

УДК 373.2.091.33 - 037.22: 792.091

Інна ПРЕОР

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

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

У статті подана характеристика театралізованої діяльності дошкільників як ефективного засобу розвитку мовлення дошкільників, приділена увага з'ясуванню ролі виховання в організації театральної-



освітнього простору формування творчої особистості засобами театралізованої діяльності. Обґрунтовані педагогічні умови щодо розвитку особистості дитини засобами театральної педагогіки.

Ключові слова: театральна-ігрова діяльність, словесна творчість, творча особистість, дошкільники, педагогічні умови.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Спілкування є невідомою частиною будь-якої діяльності дитини дошкільного віку. Воно впливає як на мовленнєвий так і психічний розвиток дитини, а також сприяє формуванню особистості (О. Запорожець, Є. Федосеева, М. Лісіна, Б. Гріншпун, В. Тарасун, І. Мартиненко, М. Шеремет, та ін.). Розвиток діалогічного мовлення посідає центральне місце в системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти. Навчання діалогічному мовленню є одночасно як метою так і засобом практичного опанування рідною мовою, позитивно впливає на формування доброзичливості, ініціативності, комунікабельності. Дитина з добре розвиненим зв'язним мовленням може чітко та ясно мислити, встановлює контакт з іншими, ініціює власні ідеї та бере участь у різних видах діяльності.

Театралізована діяльність виступає потужним засобом мовленнєвого розвитку дошкільників. Переглядаючи вистави, знайомлячись з літературними творами за допомогою візних видів театру діти отримують зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого образними виразами, приказками, прислів'ями та фразеологізмами. В процесі сюжетно-рольових ігор розвивається діалогічне і монологічне мовлення. В мовленнєво-творчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення дошкільників стає більш виразним, зрозумілим, граматично оформленим.

Аналіз досліджень і публікацій.

Природа і закономірності творчості стали в останні роки редметом вивчення в різних галузях науки. Дослідженню творчості й творчого потенціалу присвячені тисячі сторінок монографій і популярних праць. Сучасні дослідники творчості – А. Брушлинський, В. Зінченко, В. Моляко, Г. Суходольський, А. Спіркін, С. Гольдентріхт, Г. Уоллес тощо. Теорія педагогічної творчості описано в працях В. Загвязинського, О. Усової, В. Кан-Каліка, Н. Никандрового, М. Поташника, Н. Яковлевої. Творчий потенціал особистості був досліджений Е. Глухівською, В. Давидовим, О. Леонтєвим, А. Матюшкіним та ін. У психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, Д. Меджеріцької, Р. Жуковської, Н. Карпінської, Н. Кудикіної гру-драматизацію розглядають як таку, що становить собою синтез сприйняття літературного тексту і творчого відображення його у ролях.

Мета статті – розкрити роль театралізованої діяльності у розвитку мовлення старших дошкільників та з'ясувати умови формування творчості старших дошкільників засобом театральної-мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

У віці 5-7 років виникає реальна можливість розвитку творчої мовної діяльності, тобто діти мають вже досить великий запас знань про навколишній світ, у них виникає можливість діяти за задумом. Багато психологів розглядають творчу уяву як складний психічний процес, нерозривно пов'язаний з життєвим досвідом дитини: творча уява в цьому віці найбільш пластична. Творче розповідання, тобто словесна творчість, розглядається як такий вид діяльності, який захоплює особистість дитини в цілому.

Під словесною творчістю О. Ушакова розуміє «продуктивну діяльність дітей, що виникає під впливом творів мистецтва й вражень від навколишнього життя і виражається в створенні усних творів – казок, оповідань, віршів, слів тощо» [8, с. 4]. Словесна творчість дошкільнят виражається в різних формах оповідань, казок, віршів, загадок, небилиць, словотворчості, і це вимагає від дошкільнят активної роботи уяви, мислення, мовлення, спостережливості, участі волі й позитивних емоцій.

Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти охоче залучаються до театралізованої діяльності завдяки літературним, ігровим, особистісним мотивам. У них з'являються різноманітні потреби у грі, що виникають під впливом літературного твору. А також бажання самовираження, спілкування, пізнання себе через відтворення різних образів. У відвертому, широксердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціального організованого навчання. Отже, організація театралізованої діяльності передбачає формування в дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності. Такий підхід до усвідомлення змісту театралізованої діяльності вчені співвідносять з оцінкою її як видовища, ефективного впливового засобу наочного навчання й виховання (Ю. Перенчук); як специфічного виду сюжетно-рольової гри (Л. Артемова, Н. Карпінська, Т. Маркова, Д. Менджерицька), в якій діти відтворюють власні враження, уявлення; і як театральної вистави – способу вправлення дошкільників у виразному мовленні, розвитку їхніх творчих здібностей (О. Амаєва).

У дошкільній педагогіці вчені розрізняють види театру залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр тіней, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки,



живі тіні; і які можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, живих тіней), ширмі (пальчиковий, з ляльками бібабо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф). Як засвідчують науковці та переконає наш власний досвід, майже кожен із цих видів театру має специфічні потенційні можливості щодо розвитку всебічно розвинутої гармонійної особистості.

У театральній діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перетворення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчаться працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігрувати сюжети улюблених казок через гру драматизацію та різні види театрів.

Формування творчої особистості старшого дошкільника в різних видах діяльності використовуються виразні мовленнєві і пантомімічні дії. Через театральну діяльність дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей [5, с. 41-42].

Театральна діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова [4, с. 64].

Дослідниця проблеми розвитку мовлення дошкільників у театралізованій діяльності Н. Водолага, спираючись на наявні вже класифікації, пропонує власну класифікацію видів театралізованої діяльності, суттєвими моментами в якій виступають: форма організації (індивідуальна чи колективна гра); свобода відтворення тексту; точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів; адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування)) [2].

Н. Гавриш вважає, що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища [3].

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей [7].

Роль педагога в організації театралізованої діяльності дуже велика. Вона полягає в тому, щоб поставити перед дітьми досить чіткі завдання і непомітно передати ініціативу дітям, вміло організувати їх спільну діяльність і спрямувати її в потрібне русло; не залишати без уваги жодного питання, як організаційного плану, так і питань, що стосуються особисто кожної дитини (її емоції, переживання, реакції на те, що відбувається); на труднощі, з якими діти стикаються. Педагогу дуже важливо здійснити індивідуальний підхід до кожної дитини. Цьому сприятимуть педагогічні умови направлені на розвиток виразності мовлення в театралізованій діяльності.

Іншою педагогічною умовою розвитку виразності мовлення дошкільників є збагачення театральної зони різними театралізованими іграми і атрибутикою до них. Це пов'язано не тільки з підбором ігор, але і формуванням готовності дитини до ролі актора, яку цілеспрямовано розвиває педагог. Вихователь спонукає дитину обмірковувати тему гри і способи здійснення задуму; при наявності цікавої мети діти вчаться усвідомлювати майбутню гру-драматизацію, хоча б в найзагальніших рисах намічати розвиток сюжету, готувати потрібний матеріал; емоційне сприйняття дітьми літературно-художніх образів, глибоке розуміння ідеї твору за допомогою порушення у них інтересу до теми майбутньої гри; спільні зусилля дітей, спрямовані на досягнення цієї мети, об'єднують їх в дружній колектив, допомагають вихованню відповідальності, привчають радитися з товаришами.

Третьою умовою є взаємодія з батьками дошкільнят з розвитку виразності у старших дошкільників у театралізованій діяльності. Основними формами спільної роботи з сім'єю, пов'язаними з питаннями розвитку виразності мовлення у дітей в театралізованій діяльності, є доповіді та повідомлення на батьківських зборах; групові та індивідуальні консультації, бесіди; читання художньої літератури та авторське її виконання; відвідування театрів, виставок тощо. Серед перерахованих вище форм найбільше значення має відвідування разом з батьками театрів, музеїв, читання художніх творів за ролями, обговорення головних героїв, заучування творів з використанням міміки, жестів і рухів, а також ігри-драматизації. Потрібно обговорювати з батьками, що слід перенести в практику сімейного виховання, які ще методи і засоби можна використовувати в індивідуальній роботі з дитиною вдома. Наприклад, це може бути відвідування музичних вечорів, конкурсів читців, балетів, спектаклів тощо, де дитина може побачити різноманітні засоби виразності через мову рухів. Батькам слід пам'ятати, що мова дорослого повинна



служити зразком для наслідування дитині. У зв'язку з цим необхідно батькам стежити за промовою, вживати літературні вирази, бути емоційними, використовувати різні засоби виразності в повсякденній мові. Таким чином, заявлені педагогічні умови, виділені й теоретично нами обгрунтовані, будуть в подальшому апробовані на формуючому етапі експерименту.

Наступною умовою є організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку.

Ігри-драматизації педагоги організують із дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Підготовка здійснюється під час спеціально організованих занять із театралізованої діяльності у другу половину дня. Заняття проводяться мікрогрупами по 2–3 дітей у кожній, підгрупами по 3–6 дітей або із усіма учасниками вистави по 6–10 дітей залежно від мети, яку визначає педагог під час попередньої підготовки. Завдання підготовки до гри-драматизації вирішуються в ході спостережень, екскурсій, під час читання художньої літератури, слухання музики, співу, музичних, рухових і дидактичних ігор, ігрових вправ, пізнавальних та мовленнєвих занять, самостійної художньої діяльності та спеціально організованих занять.

У першій частині такого заняття здійснюється ознайомлення дошкільників зі змістом художнього твору, обраним для драматизації. Вихователь виразно читає або розповідає текст, можна також прослухати аудіо-запис. Подальша робота на цьому етапі проходить шляхом поступового поглибленого вивчення художнього тексту завдяки використанню різних видів переказу (за ролями тощо), бесіди за змістом та бесіди, що спрямовані на аналіз зовнішніх проявів емоційного стану персонажів за допомогою використання ілюстрацій та відповідних запитань до них: «Який настрій у хлопчика, дівчинки?», «Як ти про це дізнався?», «Про що свідчить вираз обличчя (поза, хода, рухи)?».

У другій частині заняття увага зосереджується на розвитку дитячої уяви, подальшому збагаченню емоційного досвіду дітей через проникнення в емоційні стани літературних героїв, ознайомлення із засобами їхнього вираження в мовленні. Виконання цих завдань здійснюється за допомогою застосування комплексу методів і прийомів: використання ілюстрацій, фотографій із зображенням людей і казкових персонажів у різних емоційних станах, імітаційно-ігрових вправ, дидактичних ігор із піктограмами для вправління дітей у визначенні емоційних станів за зовнішніми ознаками, завдань, переліку запитань до дітей із метою вправління їх у визначенні почуттів і емоційних станів героїв за мовленнєвими й зовнішніми проявами тощо. Наприклад: «Як плаче чи сміється зайчик?», «Яким голосом говорить ведмідь?» тощо. Застосування такого комплексу прийомів дає змогу уникнути монотонності в мовленні дітей, що виникає внаслідок механічного заучування тексту ролі без проникнення й відтворення почуттів героїв.

У третій частині заняття робота спрямована на практичне засвоєння дітьми засобів виразності. Для цього використовуються творчі вправи, спрямовані на розвиток умінь самостійного використання інтонації, виразних рухів для передачі емоцій літературних героїв. Наприклад: «Покажи ходу», «Зміни голос» тощо. На цьому самому етапі проводиться робота над технікою мовлення (вправи, ігри, скоромовки, чистомовки тощо). Після такої підготовчої роботи дітям пропонується драматизувати фрагмент літературного твору за їхнім вибором, у ході якого вони вправляються в самостійному пошуку й використанні засобів виразності [6].

Структура занять змінюється залежно від ступеня ознайомлення дітей із літературним твором. На перших заняттях, де основна увага приділяється ознайомленню дітей із текстом художнього твору, може не бути підсумкової частини – вправління дітей у драматизації частин твору. Якщо дітям відомий твір (ознайомлення проводилося на занятті з художньої літератури або в повсякденному житті), то проведення підсумкової частини заняття займає більше часу.

Музичний супровід та озвучування вистав паралельно із підготовкою літературної частини вистави ми здійснюємо музичну підготовку. Зазвичай усі спектаклі в дитячому театрі проходять із музичним супроводом, який виконує музичний керівник. У дошкільному театрі до цієї діяльності заохочуються і старші дошкільники. Вони з особливим захопленням супроводжують виступи артистів акомпанементом шумових та ударних музичних інструментів: металофонів, ксилофонів, барабанів, маракасів, саморобних тріскачок (баночок із різноманітним наповненням) тощо; голосових звукових ефектів на кшталт: посвистування, шипіння, завивання, кряхтіння, цокання язиком, вдихи – видихи тощо. Використання цього звукового арсеналу дає можливість передати звуки навколишнього світу та природи: спів птахів, шурхіт листя (шелестіння папером), завивання вітру (дмухання в пугу пляшку або трубочку); рипіння снігу (скрип мішечка з крохмалем) і багато інших звуків, що допомагають зробити дитячу виставу захопливою та цікавою. Є ще й інший спосіб озвучування ролей, коли за кожним персонажем вистави закріплюється один музичний інструмент, який найбільш вдало передає характерні особливості героя [1, с. 98].

Підсумком усієї підготовчої роботи стає гра-драматизація – дитяча вистава, на перегляд якої у спеціально відведений час у другу половину дня приходять подивитися вихованці дошкільного закладу та батьки маленьких артистів

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Використання театральної діяльності створює оптимальні лінгводидактичні умови для розвитку зв'язного мовлення. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників. Театралізована діяльність є одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. В подальших дослідженнях плануємо розробити методичні рекомендації для вихователів щодо ефективної реалізації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітлугіна Н. Музичне виховання в дитячому садку. Київ. Вища школа, 1978.
2. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2001. 20 с.
3. Гавриш Н., Котик І. Методика розвитку мовленнєвої діяльності. К.: Вища школа, 1996.
4. Зелінська К. О. Роль елементів театральної діяльності у подоланні комунікативної дезадаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. №16. С. 62–65.
5. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу. Одеса: СВД М. П. Черкасов, 2005. 92 с.
6. Стрелкова Л.П. Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників [Електронний ресурс. 2010. Режим доступу // <http://www.slovopedia.com/>
7. Сухомлинський В.А. Избр. пед. сочинения: в 3-х т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 584 с.
8. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи. М.: Просвещение, 1996, 40 с.

УДК 045-028.46 304

Вікторія РОМАНОВСЬКА

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

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

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

У статті обґрунтовано особливості соціальної роботи з клієнтами соціально-реабілітаційного центру, які орієнтуються на потенційну соціально-психологічну повноцінність особистості, котра реабілітується, і повернення її у звичне соціальне середовище та постійне вивчення так званої «винятковості» індивіда в процесі корекційно-реабілітаційної роботи, яка має здійснюватися у тісній взаємодії соціального фахівця і того, хто перебуває на реабілітації.

Ключові слова: реабілітація, соціальна реабілітація, технології соціальної роботи, категорії клієнтів, складна життєва ситуація, технології роботи.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві відбуваються процеси поступового переосмислення сутності, змісту та технологій соціальної роботи. Дослідники та практики шукають можливості надати соціальну допомогу все більшому колу людей, які її потребують. З кожним роком у соціально-педагогічній роботі застосовується дедалі більше робочих методів і технологій для допомоги людям з особливими потребами. Мета суспільства – максимально повно забезпечити можливості для всіх людей з їх специфічними проблемами. Соціальній роботі властивий широкий спектр спеціалізацій. Одним з актуальних і важливих напрямків дослідження є соціальна реабілітація, як комплекс заходів, спрямованих на відновлення зруйнованих або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні підходи до організації процесу реабілітації представлені у працях Л. Вакуленка, Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та ін. Соціальну реабілітацію соціально-депривованих категорій населення як соціальну інституцію досліджено Т. Мосійчук. Соціальна реабілітація є предметом наукових досліджень Р. Купрянова, Д. Шарифуліна, О. Берецької, О. Холостової, О. Дементьєвої, І. Мисули.

Мета статті. Проаналізувати основні підходи до класифікації та реалізації технологій роботи соціального працівника у соціально-реабілітаційному центрі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне розуміння реабілітації тісно пов'язане із соціальним контекстом. Ми розуміємо реабілітацію як відновлення психофізичного здоров'я людини, так і її інтегрування в соціум, сприяння в набутті статусу рівноправного члена суспільства. Соціальна реабілітація – це система заходів, що має на меті якнайшвидше і найбільш повне відновлення здатності до соціального функціонування людей з особливими потребами, інвалідів та інших уразливих категорій населення.

Будь-який соціальний суб'єкт, незалежно від ступеня складності, протягом усього свого життя неодноразово стикається з ситуаціями, коли руйнується усталена і звична для нього модель життєдіяльності, рвуться сформовані соціальні зв'язки і відносини і з різним ступенем глибини змінюється соціальне середовище його життєдіяльності. У таких обставинах суб'єкту необхідно не тільки звикнути, адаптуватися до нових умов існування, але і повернути втрачені соціальні позиції, відновити фізичні, емоційні та психологічні ресурси, а також важливі і значущі для суб'єкта соціальні зв'язки і відносини. Інакше кажучи, необхідною умовою успішної та ефективної соціальної підтримки людини або групи є відновлення їх соціально і особистісно значущих якостей і характеристик і подолання ситуації соціальної та особистісної недостатності. Це завдання може і повинно бути успішно вирішене в процесі організації та проведення соціальної реабілітації суб'єкта.[2]

Аналіз наукових праць Р.Яковишина дав можливість встановити, що соціальна реабілітація - це комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок стійкого розладу функцій організму (інвалідність), зміни соціального статусу (люди похилого віку, безробітні, біженці). Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання.



Соціальна реабілітація різних груп клієнтів соціальної роботи має різну сутність. Окремо можна розглядати соціальну реабілітацію у зв'язку з економічним підходом до вирішення соціальних проблем Г. Беккера, дівість якого дослідник продемонстрував на прикладі таких процесів та інститутів як дискримінація, освіта, злочинність, шлюб, планування сім'ї, а також використав для пояснення ірраціональної та альтруїстичної поведінки. Розуміння соціальної реабілітації з точки зору такого підходу на перше місце ставить поняття людського капіталу та інвестицій в нього. Так, людський капітал – це наявний у кожного з нас запас знань, навичок та мотивацій. Інвестиціями в нього можуть бути освіта, накопичення досвіду, охорона здоров'я, географічна мобільність та пошук інформації. З цієї точки зору, проблему соціальної реабілітації висвітлюють як невідповідність прав та можливостей щодо доступності соціально-економічних ресурсів.

На даний момент в установах соціального захисту населення існує гостра необхідність у фахівцях соціальної роботи, здатних високопрофесійно, на сучасному рівні здійснювати свою професійну діяльність. Довгий час вважалася прерогативою закладів охорони здоров'я реабілітація в сучасних умовах ознаменувалася усвідомленням ролі соціального працівника як представника особливої інтегруючої професії, здатного забезпечити об'єднання різних аспектів реабілітації в процесі її здійснення.

Професійні знання соціального працівника можна представити як певну структуровану ієрархію, яка допомагає у визначенні соціальних ролей у кожній конкретній ситуації в роботі із клієнтом, а саме:

- теоретико-методологічні знання: комплексне знання про людину як біопсихологічну істоту; знання закономірностей взаємодії особистості і суспільства, соціальної поведінки і формування особистості; знання закономірностей виховання, навчання розвитку особистості на всіх стадіях онтогенезу, вплив середовища на процес соціалізації особистості;

- методичні: знання основ методики, форм, методів, технологій соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення, у різних сферах мікросередовища, у різних соціальних інститутах; знання практичних основ прогнозування, проектування, моделювання соціальної діяльності;

- прикладні: знання способів, прийомів, видів соціальної допомоги дітям, сім'ям з особливими потребами; знання освітньо-виховних, оздоровчих, культурно-дозвіллевих форм соціально-педагогічної діяльності [4].

Соціальна роль має подібність до акторської. Відповідно до вимог конкретної ролі, соціальний працівник діє за певним сценарієм, розробленим суспільною практикою, так само і актор діє відповідно до сценарію п'єси.

Однією з особливостей розвитку соціальної роботи в Україні в сучасних умовах є активне вивчення та впровадження на теренах країни зарубіжного досвіду соціальної роботи. З багаторічної практики зарубіжної теорії соціальної роботи наші науковці та спеціалісти соціальної сфери запозичили поняття «клієнт», яке в останнє десятиріччя стало широковживаним терміном у вітчизняній соціальній роботі.

Для того, аби клієнт став «повноцінно функціонуючою особистістю», соціальний працівник виступає в якості терапевта, а його стосунки з клієнтом базуються на ширості, емпатії, позитивному ставленні до нього. Поряд із цими підходами до особистості клієнта, що ґрунтуються на положеннях підтримуючої психотерапії, в ХХ ст. набули поширення також біопсихосоціальний, рольовий, системно-інституціональний підходи. Усі вони ґрунтуються на твердженні про те, що проблеми клієнта не лише можуть критися в ньому самому, а й породжуватися соціальними зв'язками, статусом, груповими очікуваннями та іншими факторами соціального функціонування особистості.

Подолання «проблемного поля» соціальної роботи забезпечує її спрямованість на здійснення завдань реформування соціальної роботи в Україні, насамперед, у таких її сферах, як соціальна політика, державно-правові основи, здоров'я і здоровий спосіб життя нації, захист і забезпечення цивільних прав і свобод тощо. «Проблемна ситуація» в практиці соціальної роботи найбільш адекватно може бути подана поняттями «ризик» і «група ризику». Ризик - ситуативна характеристика проблемної діяльності, що означає невизначеність її наслідків, за якої можливі альтернативні варіанти помилки або успіху. На основі поняття ризику виникає поняття групи ризику. Групи ризику - це категорії людей, чий соціальний стан за тими або іншими ознаками не має стабільності, які практично не можуть поодиноці перебороти труднощі, що виникли в їхньому житті; все це в результаті може призвести до втрати ними соціальної значущості, духовності, морального образу, біологічної загибелі. До цієї групи відносять такі категорії людей: інваліди, діти-сироти, діти з відхиленою (асоціальною, девіантною) поведінкою, літні люди й розумово відсталі, біженці, люди, які зазнали насильства, алкоголіки, наркомани, бездомні, жертви екологічних катастроф, сексуальні меншості, злочинці, хворі на СНІД, люди, які займаються проституцією, обдаровані люди, які відчувають труднощі в спілкуванні («важкі» для інших), та інші.

Серед усіх представників груп ризику найбільш проблемними (з огляду на свої найбільш загальних соціальних ознак) є такі: дезадаптант (ті, що порушують процес взаємодії людини з навколишнім середовищем), девіант (виявляють поведінку, що відхиляється від норми), депривант-делінквент (які здійснили незаконні дії), маргінали тощо [1].

У практиці соціальної роботи типологія клієнтів виступає базисом для визначення типу соціальної агенції чи громадської організації, змісту та напрямів їх діяльності, залучення фахівців певного профілю, переліку різновидів соціальної допомоги та соціальних послуг.

Програма соціальної роботи з клієнтом, що забезпечує надання конкретної допомоги з вирішення завдань (проблем), що виникають, містить три групи завдань для кожного віку:



- природно-культурні (досягнення на кожному віковому етапі визначеного рівня біологічного дозрівання, фізичного і статевого розвитку, що мають певні нормативні розходження в тих чи інших регіонально-культурологічних умовах);

- соціально-культурні (пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові), специфічними для кожного віку в конкретному соціумі, з одного боку, пред'являються особистості у вербалізованій формі інститутами й агентами соціалізації, а з іншого, що існують у вигляді визначених норм і цінностей у суспільній практиці, не збігаючись один з одним і нерідко взаємно суперечачи;

- соціально-психологічні (становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті й на перспективу, самоактуалізація й самоствердження), які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст і способи їх вирішення.

Специфіка соціальної роботи з різними категоріями клієнтів в соціально-реабілітаційному центрі реалізується за чотирма основними напрямками: теорія індивідуальної роботи, теорія групової роботи, теорія об'єднаної роботи (у ком'юніті, спільноті, громаді, мікрорайоні тощо), теорія адміністрування і планування. Відповідно до цього всі підходи щодо визначення конкретних форм, методів соціальної роботи, технологій соціальної роботи поділяються на три групи:

- психолого-орієнтовані;
- соціолого-орієнтовані;
- комплексно-орієнтовані.

Психолого-орієнтовані теорії об'єднують сукупність теорій, в центрі яких – ідея допомоги клієнту шляхом оптимізації його власних зусиль щодо використання його особистісних і соціальних ресурсів для впливу на ситуацію.

Однією з найпоширеніших теорій цього напрямку є психодинамічна, в основу якої покладено можливості психоаналізу. Психоаналіз суттєво розширив уявлення про сутність допомоги в соціальній роботі, про кожний зі складових елементів допомоги: отримання інформації про клієнта; діагностування соціального відхилення; прогнозування перспектив поліпшення стану; лікування - надання допомоги клієнту.

Соціолого-орієнтовані теорії соціальної роботи зосереджують увагу на соціальному контексті допомоги: соціальних детермінантах виникнення складних ситуацій, соціальних нормах і патології, соціальному контролю за поведінкою індивіда.

Допомога клієнту полягає у виявленні факторів оточення клієнта, фіксації впливу на нього інших людей, а також соціальних факторів. Це робиться для того, щоб разом із соціальними працівниками досягти поставленої мети, «обходячи» або «усуваючи» обставини, які можуть призвести до небажаних наслідків.

Комплексно-орієнтовані теорії соціальної роботи об'єднують концептуальні підходи кількох гуманітарних наук - соціології, психології та педагогіки. Таке об'єднання зумовлене складністю та комплексним характером як об'єктів соціальної роботи, так і типових ситуацій допомоги клієнтові.

Практика соціальної роботи свідчить про те, що комплексно-орієнтовані теорії, найефективніше використовуються у складних життєвих ситуаціях, причини яких охоплюють сукупність соціальних, психологічних, а часто й біологічних факторів [3].

Тому актуальнішою стає розробка комплексно-орієнтованих теорій, на основі яких можна було б надавати системну соціальну допомогу при порушенні процесу соціалізації індивіда в певний період його життя, особливо коли такий процес набуває кризового характеру.

У соціальній роботі реабілітаційна допомога надається різним категоріям нужденних. Залежно від цього визначаються і найважливіші напрями реабілітаційної діяльності. До таких напрямків слід, перш за все, віднести: соціальну реабілітацію людей з обмеженими можливостями; людей без постійного місця проживання; реабілітацію осіб, які відбули покарання в місцях позбавлення волі.

Соціальна робота з особами без постійного місця проживання потребує особливого підходу, де немає місця приниженню й відштовхуванню людини, де переважають гуманістичні стосунки (коли, наприклад, пропонування елементарних послуг у харчуванні, нічлігу, у наданні медичної допомоги тощо не викликають почуття образи й гіркоти в людини за свій стан, а, навпаки, вселяють в неї надію на позитивне вирішення проблеми за рахунок власних сил і служб соціального захисту). Форми й методи соціальної роботи тут різноманітні: будинки нічного перебування, нічліжки; телефони довіри для безпритульних і бурлак; притулки, їдальні й душеві з пральними; соціальні центри і відділи; фонди, що здійснюють комплексну допомогу.

Особи з обмеженими можливостями - це люди, які мають функціональні обмеження, нездатні до якоїсь діяльності в результаті захворювання, відхилень або хиб розвитку, нетипового стану здоров'я, внаслідок неадаптованості зовнішнього середовища до особливих потреб індивіда, через негативні стереотипи, забобони, що виділяють нетипових людей у соціально-культурній системі. Пріоритетним напрямом у сфері соціального захисту інвалідів є їхня фахова реабілітація й працевлаштування, що дозволить інвалідам одержати матеріальну незалежність і реалізувати здатність до самозабезпечення. Забезпечення зазначеного напрямку знаходиться, в основному, в сфері соціальних заходів: проведення пільгової фінансово-кредитної політики стосовно підприємств, що використовують працю інвалідів; установлення квоти для прийому на роботу інвалідів і мінімальної кількості спеціальних робочих місць для них; резервування окремих видів робіт і професій, найбільш придатних для працевлаштування інвалідів; стимулювання роботодавців різноманітних форм власності у створенні додаткових робочих місць.[1]



Слід пам'ятати, що клієнт далеко не завжди здатний адекватно оцінити свої головні потреби щодо соціальної допомоги. Він найчастіше налаштований на негайне одержання разової допомоги, притому в матеріалізованому вигляді (путівки на оздоровлення, гуманітарна допомога речами, квитки на святкові заходи тощо).

Завдання соціального працівника на першому етапі – діагностувати реальні корені проблем клієнта і уявити перспективні шляхи їх вирішення. Хоча це не заперечує можливості застосовувати непринципові засоби матеріалізованої підтримки, створюючи в клієнта відчуття “малих перемог” але маючи на меті поступове захоочення клієнта до кардинального вирішення саме пріоритетних проблем (наприклад, одночасно вести психолого-педагогічну роботу щодо потреби навчання новій професії). Дані психосоціальної діагностики дають підставу для планування надання послуг, яке включає обґрунтування і розробку планів роботи. Вони, залежно від особливостей випадків, можуть включати лікувальні заходи, дії щодо вирішення питань правового характеру, послаблення негативних впливів оточення, допомоги у працевлаштуванні, влаштуванні або відновленні зв'язків з навчальними закладами, консультації, розробку й погодження з клієнтом доцільних програм втручання (психотерапії, психолого-педагогічної корекції, навчально-виховних програм, програм соціально-трудової реабілітації тощо) – загалом усе те, що становить зміст соціальної роботи з клієнтом.

Окрім розробки власне плану соціальної допомоги (або соціального супроводу, якщо це доцільно) на цьому етапі також відбувається документування інших характеристик роботи та угод. Зазвичай за стандартизованими формами фіксуються результати аналізу потреб клієнта, пріоритетні напрями роботи із їх задоволення, методи й засоби, що застосовуватимуться за згодою клієнта, рішення щодо надання матеріальних складових соціальної допомоги, дії третіх організацій, які залучатимуться соціальним працівником до надання допомоги клієнту. Однією з методичних особливостей планування і документування роботи є те, що працівник спільно з клієнтом ретельно вивчають і обговорюють можливі варіанти вирішення проблем, спільно обирають прийнятні методи і виробляють взаємоузгоджені документи (плани, форми обліку, графіки роботи, контракти, угоди тощо), якими чітко визначаються завдання роботи, терміни виконання тих чи інших заходів, відповідальність сторін. Слід зауважити, що можуть виникати ситуації, коли складання угоди відбувається ще до того, як буде розроблений план допомоги (наприклад, якщо клієнта потрібно вилучити з несприятливого оточення, влаштувати у кризовій ситуації до спеціалізованого центру для дітей, жінок тощо). У цьому разі оформлюється угода щодо правил користування відповідним закладом та готовності клієнта до подальшої соціальної допомоги. План допомоги розробляється після цього і так само узгоджується з клієнтом.

Другий етап – реалізації, сутність його полягає в безпосередній реалізації запланованих заходів із надання допомоги. Це головний етап надання практичної соціальної допомоги клієнтові, коли одночасно або послідовно (залежно від особливостей випадку) здійснюється втручання по кожному із визначених планом конкретних завдань стосовно самого клієнта, його найближчого і більш віддаленого соціального оточення. На цьому етапі до практичної роботи залучаються треті (окрім працівника і клієнта) сторони – організації і спеціалісти, що надають послуги.

Зміст роботи у цей час вельми різноманітний і залежить від особливостей випадку. Це можуть бути соціально-психологічні і соціально-правові консультації, заходи медичного, адміністративного, організаційного характеру, практична допомога щодо лікування, працевлаштування, навчання самого клієнта або когось із членів сім'ї, реалізація спеціальних індивідуальних і групових програм навчання і виховання, психотерапії, психолого-педагогічної корекції, соціально-трудової реабілітації тощо. Особливості стратегії соціального працівника на етапі реалізації полягають у спрямуванні роботи на відновлення втрачених соціальних зв'язків, контактів клієнта, його оточення до стану, що відповідає звичайним нормам, правилам і традиціям суспільства; якщо це виявляється неможливим або клієнт, його найближче оточення не мали сформованих позитивних соціальних зв'язків і контактів, на компенсацію цієї нестачі за рахунок устанавлення нових зв'язків, контактів; на інтенсифікацію впливу як на самого клієнта, так і на всіх членів найближчого оточення.

Третій етап – підсумковий. Цей етап включає оцінку змін, які відбулися в процесі надання соціальних послуг і після того, як вони були отримані клієнтом: вивчення нових потреб, які з'явилися в клієнта в результаті цих змін; розробку, якщо це потрібно, нового, додаткового плану соціальної допомоги або припинення роботи з клієнтом, якщо ситуація це дозволяє; підготовку клієнта до згортання соціальної допомоги (соціального супроводу) як складову припинення роботи; додаткове кураторство клієнта і оточення, якщо це потрібно для профілактики небажаних наслідків і закріплення позитивних змін. Методичними особливостями цього етапу є те, що клієнт має бути підготовленим до припинення активного втручання і воно повинно відбуватися поступово, за рахунок зменшення обсягів допомоги. Таке зменшення відбувається тоді, коли соціальний працівник на підставі підсумкової оцінки може вважати, що позитивні зміни набули ознак достатньої сталості. При цьому в порядку додаткового кураторства за клієнтом зберігається можливість звертатися до працівника після припинення активного втручання. Крім того, задля підтримання сталості змін, клієнта і членів оточення ще певний час доцільно залучати до групових заходів, організованих соціальними службами або таких, що ними патронуються (дозвілєві заходи, групові свята тощо). Стосовно всіх трьох вищенаведених етапів та їх складових, що загалом становлять технологічний алгоритм соціальної роботи з клієнтами, незалежно від їх категорій[5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Суть реабілітаційного підходу у соціальному середовищі визначається як комбіноване і координоване застосування медичних,



соціальних, педагогічних, професійних заходів, спрямованих на компенсацію дефекту, соціального відхилення. Головне завдання фахівців, які займаються соціальною реабілітацією, полягає в тому, щоб забезпечити позитивні зміни клієнта як особистості, а також позитивні зміни в навколишньому середовищі клієнта. Для цього необхідні не разові і не односторонні заходи, а комплексний, системний підхід, який передбачає облік як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що впливають. Тому діяльність фахівця з соціальної реабілітації повинна бути багатоплановою і включати в себе всі основні напрямки соціально-реабілітаційних процесу, дослідження яких є перспективою подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вадзюк О. В. Соціальна робота з клієнтами // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – Київ: УДЦССМ, 2002.
2. Кубицький С.О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: Навч. посіб. Київ: Міленіум, 2015. 300 с.
3. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов: дисс. канд. пед. наук 13.00.01: Казань, 1999.
4. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: Посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді. / За ред. А.Я. Ходорчук. Київ: ДЦССМ, 2003. 264 с.
5. Соціальний захист населення України: навч. посіб. / За заг. ред. В.М. Вакулєнка, М.К. Орлатого. Київ: Вид-во НАДУ; Вид-во "Фенікс", 2010. 212 с.

УДК 373.2.016.016:72/76

Наталія РЯБЧЕНКО

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

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

У статті розглянуто проблему розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в образотворчому мовленнєвій діяльності у закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: словник, образотворча діяльність, мовленнєва діяльність, образотворчо-мовленнєва діяльність, діти.

Постановка проблеми. Проблема розвитку словника дітей дошкільного віку є досить складною та багатоаспектною. Над розв'язанням цієї проблеми працювало чимало лінгвістів, психолінгвістів, педагогів, методистів (О. Гвоздев, А. Богуш, Н. Горбунова, Л. Колунова, Г. Ніколайчук, Л. Калмикова, М. Шеремет, Ф. Сохін). Сучасні дослідження в галузі педагогіки й психології вказують, що діти за своєю природою поліхудожні. Свідомість дітей здатна одночасно охопити всі види художньої діяльності (А. Богуш, Г. Григор'єва, Т. Казакова, І. Ликова, Б. Юсов та ін.). При цьому гармонійний взаємозв'язок видів художньої діяльності, в якому мовлення, художнє слово є стрижневими компонентами, створює сприятливі умови для збагачення словника дітей.

Аналіз досліджень і публікацій.

Дослідженнями цієї проблеми у різні періоди займалися науковці (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна та ін.) та дошкільного віку (А. Богуш, І. Непомняща, Ю. Ляхівська та ін.); особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (Г. Бавікіна, А. Іваненко, М. Коніна та ін.); особливості засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів (Н. Гавриш, А. Арушанова, А. Лькова, Л. Колунова, Н. Кирста та ін.).

Мета статті – висвітлити особливості розвитку словника дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовлення не є вродженою навичкою людини, воно формується поступово. Найсприятливішим періодом для активного розвитку мовлення, а саме для збагачення словника є дошкільний період. А. Леонт'єв характеризує дошкільний вік як час фактичного становлення всіх психологічних механізмів особистості, а тому він є настільки важливим. Розвиток дитини цього віку значною мірою залежить від створених навколо неї умов. Мовленнєвий розвиток не затримується, якщо використовуються засоби, що стимулюють отримання нових яскравих вражень та створюється атмосфера, у якій з'являється бажання дитини до спілкування. Одним з таких засобів може стати образотворча діяльність.

Про важливість розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток мовлення дитини, йдеться в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про дошкільну освіту», «Концепції національного виховання» [4, с. 97]. Важливого значення в цьому процесі набуває вихідна ланка освіти — дошкільна. Кінцевим результатом навчання рідної мови в закладі дошкільної освіти слід зазначити формування культури мовлення й спілкування дітей, у процесі чого й відбувається оволодіння словником як одним із провідних засобів культури мовлення.

У Державному стандарті дошкільної освіти в Україні педагогів зорієнтовано до цілісного підходу у формуванні особистості, за якого центральною фігурою освітнього процесу є дитина як мовленнєва особистість. Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини». У ній окреслено напрями розвитку мовлення дошкільників.



Результатом роботи за напрямом «Словникова робота» визначено сформованість у дитини лексичної компетенції, одним із показників якої є набуття образності мовлення.

У програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку визначено завдання щодо розвитку образного мовлення дітей. У програмі «Дитина» [5] мовленнєвий розвиток дітей старшої групи представлений розділом «Мовлення дитини». Авторами програми досить детально розроблено тематику ознайомлення дошкільників із художньою літературою, орієнтуючись здебільшого на народознавчий аспект та завдання з розвитку мовлення. У цій програмі звернено увагу на багатство словника, образність і виразність мовлення старших дошкільників, зокрема вживання художньо-виражальних засобів (порівнянь, прислів'їв, епітетів).

У програмі «Дитина» [3] у розділі «Мова рідна, слово рідне» передбачено завдання – пояснення дітьми власних малюнків, ліплень, ілюстрацій до художніх творів; у програмі «Дитина у дошкільні роки» упорядники вперше поставили перед вихователями завдання: навчити складати розповіді різного типу за малюнками, які діти малювали попередньо [4]. Щодо образотворчої діяльності, то завдання, у програмах згруповані таким чином: ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом; виховання в дітей естетичного світосприйняття; озброєння їх технічними навичками зображувальної діяльності. Зазначено, що в чинних в Україні програмах завдання з розвитку зв'язного мовлення під час образотворчої діяльності, на жаль, не зазначено.

У програмі «Малюнок» в номінації «Сюжетне малювання» передбачається «створювати сюжетні композиції за мотивами літературних творів і народного фольклору» – звідси, що така робота обов'язково вимагає від дітей мовленнєвого супроводу, хоча в програмі про це не йдеться. У програмі «Дитина в дошкільні роки» в номінації «Створення фонду «Можу» зазначено, що «дитина на елементарному рівні вміє аналізувати твір образотворчого мистецтва, дає йому емоційно-образну характеристику» [3, с.258]. Зауважимо, що виконати таке завдання без наявного специфічного словника дитина не зможе. Натомість у жодній програмі не передбачено словникову роботу з дітьми і розвиток зв'язного мовлення за малюнками і художніми виробами дітей.

У тематичній програмі А. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» зазначено в базових характеристиках розвитку мовлення дітей таке: «діти вміють пояснювати майбутній сюжет малюнка, конструкції, аплікації, якогось виробу»; «за власною ініціативою малюють за змістом знайомих казок, супроводжують свої малюнки розповідями епізодів із казок і художніх творів; розповідають зміст репродукцій художніх картин» [1, с.123].

Дітям дошкільного віку подобається малювати, вигадувати та фантазувати. У дошкільників виявляється природне бажання намалювати малюнок, за допомогою фарби, ліній висловити свої емоції на папері, передати свій настрій та залишити свої враження від побаченого в реальному житті. За змістом малюнка можна робити висновки про рівень мовленнєвого розвитку дитини, виявити стан образотворчих, сенсомоторних здібностей та навичок дітей, а також рівень знань про навколишню дійсність. Малювання, ліплення та аплікація – види образотворчої діяльності, основне призначення яких образне відображення дійсності. Образотворче мистецтво – одне з найцікавіших видів діяльності для дітей дошкільного віку: воно глибоко хвилює дитину, викликає позитивні емоції та великий інтерес. Тут дитина виражає свої емоції та почуття. Н. Крупська зазначала, що малечку дитина намагається різними способами висловити отримані нею враження: рухом, словами, мімікою. Треба дати можливість їй розширити межі фантазії та вираження. Треба дати дошкільнику матеріал: глину для ліплення, фломастери, фарби, олівці та папір, клей, ножиці та різний матеріал для конструювання, продемонструвати та навчити, як користуватися цим матеріалом. Саме для дошкільників характерне «бухливе» зростання словника за рахунок засвоєння номінативної лексики і формування навколо «мовного ядра» семантичних та асоціативних полів, розквіт словотворення. Поєднання семантичного й асоціативного аспектів сприяє формуванню в дітей цього вікового періоду системи словесних значень, уточненню семантики кожного слова та переведенню слів із пасиву в актив. Зростає інтерес до слова, його звучання й значення; підвищується уважність до точного вживання слів – формуються механізми пошуку, відбору слів і способів їх зв'язку. Набуває розвитку естетична логосфера. А. Запунді відводив велику роль заняттям з образотворчої діяльності. Вони сприяють гармонійному розвитку дитини, поглибленню знань про навко лишній світ, набуттю знань про предмети та явища, вирішенню завдань мовленнєвого розвитку, а саме: 1. Збагаченню пасивного словникового запасу; 2. Формуванню активного словникового запасу; 3. Розвитку зв'язного мовлення; 4. Формуванню правильної вимови; 5. Вмінню вигадувати та описувати побачене, розповідати про те, що зобразив у своїй роботі.

К. Бюлер зазначав, що ранні дитячі малюнки нагадують ті ж скупчення слів, які робить дитина на першій стадії утворення довгих речень [2, с. 297], а Дж. Селлі віднайшов близькість між процесом малювання і шляхом, яким дитина вчиться розмовляти, виділяючи при цьому наслідування на початкових етапах навчання. Узагальнюючи здійснені з цього питання дослідження, М. Рибников зробив такі висновки: подібність мовлення та малюнка виявляється у фазах їх розвитку; чим яснішими й міцнішими будуть у дитини уявлення про певний предмет, тим повніше й досконаліше вона зможе передати його за допомогою малюнка або мовлення; за допомогою малюнка дитина намагається розповісти про предмет; малюнок стає особливим видом мовлення [7, с. 25].

До трактування дитячого малюнка як особливого виду мовлення у формі „символічного письма” схилився В. Друмонд. К. Джеймсон розглядав його як своєрідну піктографічну мову, що дає змогу дитині висловити свої враження та є засобом спілкування з іншими дітьми й з самою собою [8, с. 63 – 65]. Здатність відсторонитися від звичайного сприйняття буденних речей, підмічати незвичайне у звичайному й передавати його в зображенні характерні для маленьких художників. Дитяче сприйняття й зображувальні образи відрізняються



свіжістю, неупередженістю саме тому, що досвід малий, а цікавість до світу велика. Отже, на початкових етапах розвитку в самостійній зображувальній діяльності малюки не зображують художньо, а описують людей і навколишній світ [5]. Вони прагнуть передати не тільки бачене, а й усе те, що знають про цей предмет, тобто його смисл. Інакше кажучи, діти розповідають про предметний світ символами, а не словами.

Л. Виготський вважав дитячий малюнок своєрідним переходом від символу до знаку: символ має схожість з тим, що він позначає, знак такої схожості не має. Дитячі малюнки – символи предметів, оскільки вони мають схожість з тим, що зображується; слово такої схожості не має, тому воно стає знаком. Малюнок допомагає слову стати знаком. Ш. Бюлер зазначала, що словесне позначення в процесі створення дитячого малюнка переміщується від кінця до початку, й, урешті-решт „воно стає назвою, що передує самому малюванню”. З психологічного погляду малюнок розглядається як своєрідний факт дитячого мовлення, малювання дитини за психологічною функцією є своєрідна графічна мова, графічна розповідь про будь-що, підготовча стадія писемного мовлення [6].

У процесі словникової роботи засвоєння номінативної функції слова є початковим етапом у розвитку розуміння мовлення. У спільній діяльності вихователя та дитини необхідно здійснювати взаємодію образотворчої та мовленнєвої діяльності. Під час розмови з дітьми, слово відбувається процес виконання якихнебудь дій. Вихователю необхідно пояснити те, що відбувається на папері. Ці коментарі познайомлять дитину з новими словами та їх значеннями, а також стануть більш зрозумілими вже знайомі слова. Все це буде сприяти розширенню пасивного словника дитини. Будь-яку спробу дитини коментувати свої дії, необхідно заохочувати та підтримувати. Художньо-мовленнєва діяльність на основі малюнка впливає на розвиток монологічного мовлення, його образної виразності, художнє слово та розповіді дітей за малюнками допомагають збагаченню задуму, змісту малюнка. Збагачення словника здійснюється на основі іменників, прикметників, дієслів, прислівників. Розширення словника прикметників здійснюється паралельно з розвитком уявлень про кольори, величину, форму, висоту, товщину, а також на основі вмінь порівнювати предмети за різними ознаками. Діти вчать звертати увагу на кольори, співвідносити їх. У процесі малювання вони запам'ятовують їх назви, вчать диференціювати їх, отримувати нові кольори з вже відомих. Дошкільники засвоюють різні техніки малювання і в процесі їх виконання збагачують як іменниковий словник, так і дієслівний. Мовлення у процесі малювання дає можливість дошкільнику відшкодувати обмежені можливості зображувальних матеріалів: дитина дає персонажам характеристики, які важко зобразити на папері (наприклад, моральні якості).

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є словникова робота. Адже формування дитячого словника – це тривалий і складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень та вмінь доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування. В дошкільному віці дитина повинна оволодіти таким словником, який дав би їй можливість спілкуватися з однолітками і дорослими, успішно навчатися в школі, розуміти літературу тощо. заняття з зображувальної діяльності сприяють розвитку мовлення дітей, збагачуючи образними виразами, епітетами, які використовуються для характеристики, чи опису того чи того явища або події.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х.: Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.
2. Бюлер К. Духовное развитие ребёнка. М.: Новая Москва, 1924. 556 с.
3. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛПДС» ЛТД, 2016. – 160 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» / Нормативні документи. Х.: Основа, 2007. 528 с.
5. Макаренко С. І. Про що говорять дитячий малюнок?. Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Ч. II. 2010. № 7(194). С. 9
6. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. 374 с. Режим доступу до: <http://psylib.org.ua/books/obuh01/index.htm>
7. Рыбников Н. А. Детские рисунки и их изучение / Н. А. Рыбников. М. Л., 1926. 48 с.
8. Jameson K. Pre-school and infant-art. –Studio vista London, 1973. 155 p.

УДК 159.964.2:37.013.77

Ірина СІЛЬЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

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

У статті обґрунтовано умови формування природознавчої компетентності учнів початкової школи, дидактичні засоби та інтерактивні форми роботи на уроках природознавства, проаналізовано досвід вчителів початкових класів.

Ключові слова: *компетентність, природознавча компетентність, дидактичні методи, досвід вчителів.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день природознавство є однією з базових і важливих дисциплін у навчанні учнів початкової школи яка має на меті виховати в учнів гуманне ставлення до всього живого, повагу до праці, формування відповідальності за збереження навколишнього середовища. На уроках природознавства у дітей формуються уявлення про природу, формуються трудові вміння й навички. Зміст



цього предмета складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, який був би більш особистісно-зорієнтованим на всебічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особистісне зростання. Водночас, практика свідчить, що вчитель не завжди використовує можливості навчальних занять для творчості, розвитку індивідуальності учнів, їхньої самостійності, ініціативи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування компетентностей учнів стала предметом уваги українських науковців Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко та ін. У результаті їхнього наукового пошуку обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування компетентностей у молодших школярів. Теоретичні й методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи висвітлено у працях зарубіжних вчених М. Грін, М. Самервіль, М. Гембер, М. Фуллан, К. Брод, М. Аванс та інших.

На сьогоднішній день освіта має стати: засобом самоствердження, самореалізації та саморозвитку особистості; гарантом її соціального захисту та адаптації; механізмом забезпечення конкурентоспроможності людини на ринку праці. Проблема компетентісно зорієнтованої освіти викликала неабиякий інтерес та широку дискусію світової педагогічної спільноти, зокрема серед країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), до складу якої входять 34 найбільш економічно розвинених країн. У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей — освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх інституцій тощо.

Експертами програми «DeSeCo» було визначено поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти соціальні та індивідуальні потреби, вирішувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [2].

В документах ОЕСР (Operating Engineers Certification Program) є компетентності, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах та роблять внесок у розвиток суспільства та особистого успіху й можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер.

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути зібрані в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами школярів. Проте доволі часто в літературі окрім поняття «компетентність» вживається «компетенція». Інколи їх використовують як синоніми. Погоджуючись з думкою О.Ляшенка, М.Головка, О.Пометун, С.Лойко та ін. під компетенцією розуміють певну сферу діяльності, наперед визначену систему питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення. Проте компетентність це якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на досвіді, моральних засадах та знаннях і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми. Компетентність є інтегральним результатом взаємодії таких компонентів: мотивації, цілей, орієнтації. Головною особливістю компетентності є те, що компетентність - це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загально-предметні логічні або мисленнєві операції, а конкретні життєві навички і вміння, які потрібні людині будь-якої професії, будь-якого віку. Проблема розвитку природничо-наукової компетентності школярів знаходиться на стартовому етапі свого розвитку. Вона розглядалася в працях українських та закордонних вчених, зокрема П.Атаманчука, М.Головка, В.Заболотного, С.Ракова, А.Куха, О.Пінчук, І.Кроханої, Г. Білецької, Н.Єрмакова, І.Ботгроса.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування у молодших школярів природознавчої компетентності, вивчення досвіду вчителів початкових класів щодо формування природничої компетентності.

Виклад основного матеріалу(результатів) дослідження. На основі Державного стандарту розроблена програма навчального предмета «Природознавство». Зміст програми передбачає розвиток системних уявлень про цілісність природи, утвердження принципів сталого розвитку ефективної безпечної, природоохоронної поведінки в довкіллі, формування наукового мислення та культури дослідження. Принцип побудови навчальної програми забезпечує наступність і неперервність навчально-виховного процесу у початковій та середній загальноосвітній школі.

Проблему формування природознавчої компетентності в учнів початкових класів досліджували такі вчені, як Л. Бахарєва, Т. Богданець, Л. Боровська, В. Герасимов, Е. Дерим-Оглу, З. Жунусова, З. Кирилова, З. Клепіна, О. Нікішина, В. Перекалова, А. Плешаков, О. Прохорова, Т. Смирнова, О. Сороцька, В. Тарасов, Т. Тарасова, Н. Томіліна, А. Холомкіна тощо. Загальний огляд досліджень, присвячених вивченню даного питання, свідчить про недостатнє висвітлення даної тематики у науковій літературі.

На основі Державного стандарту було розроблено програму навчального предмета «Природознавство», її зміст структурований за спеціально-концентричним принципом, який передбачає постійне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем з метою глибшого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до розвитку дітей молодшого шкільного віку.



Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики [1].

Предметна природознавча компетентність — особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина — природа» [1].

Для успішного формування природознавчої компетентності молодших школярів, вивчення природознавства в початковій школі повинно спиратися на компетентісно орієнтований підхід із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, упровадження проектних технологій). Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи необхідно залучити молодших школярів до колективної діяльності (парна, групова робота) із застосуванням інноваційних методик, використанням інформаційно-комунікаційних засобів. В процесі пізнання природи відбувається різнобічний розвиток особистості учнів, розвиваються морально-етичні якості, формуються навички природо-охоронної діяльності.

Для формування природознавчої компетентності велику значущість мають екскурсії у природу, де молодші школярі спостерігають за об'єктами живої і неживої природи. Кожна екскурсія включає самостійну роботу, виконуючи яку учні систематизують знання з вивченої теми. Усі види екскурсій формують в учнів природничі поняття та розвивають у них спостережливість. Екскурсії в природу роблять процес навчання цікавим, допомагають молодшим школярам краще орієнтуватися в довкіллі, збагачують їх словник, розвивають мовлення. Об'єкти і явища природи привертають увагу, цікавлять і збуджують допитливість, розвивають спостережливість школярів; допомагають їм навчитися відчувати прекрасне, викликають у них шанобливе ставлення до природи. В ході екскурсії задіяні всі органи чуття, це полегшує сприйняття, в той же час роблячи його більш комплексним і всебічним: активізується зорова, вербальна і моторна активність молодших школярів. Спостерігаючи природні процеси і явища живої і неживої природи, діти з особливими освітніми потребами навчаються аналізувати, виявляти істотні ознаки та знаходити зв'язки між природними об'єктами.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. До початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно-орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже довгий час у вітчизняній системі освіти домінував теоретичний підхід, результатом навчання якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації) умінь і навичок. Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність.

Ідея компетентісного підходу - одна із відповідей на запитання, який результат освіти потрібен учневі і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

Як відомо, інтерактивне навчання (за О.Пометун) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, мета якої є створення комфортних умов навчання, за допомогою яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивні форми і методи дають можливість створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання, відчути впевненість в собі.

Для отримання більшої інформації нами було проаналізовано досвід вчителів початкових класів з формування природничої компетентності.

Досить цікаві різновиди роботи щодо формування природничої компетентності розкриває К. Баханов. Автор пропонує в позаурочний та урочний час виконувати завдання з природничим змістом у своїй місцевості, вивчення природи рідного краю. Зокрема, цікавим видом дослідницької роботи молодших школярів «на замовлення» може бути вивчення ними малих річок і водойм свого краю, ярів та балок [3]. Учні можуть вивчати стан забруднення водних ресурсів краю, видовий склад різних груп тварин у місцевих водоймах; вести щоденні спостереження за погодою; досліджувати водні джерела та спостерігати за їх станом.

Для того, щоб сформувані в учнів правильне уявлення про природу, що нас оточує З.Кирилова стверджує, що вчителю необхідно поряд із словесним його описом використовувати наочні посібники. Це можуть бути гербарії рідкісних рослин різних природних угруповань (лісів, луків, полів, степів), колекції корисних копалин, що добувають у цій місцевості, зразки місцевих ґрунтів, діапозитиви із зображенням місцевих тварин, рослин, краєвидів тощо. Доцільність такої діяльності обумовлюється також і перевагою конкретно-образного мислення молодших школярів. Добираючи зміст матеріалу та розробляючи методики його використання, необхідно враховувати і таку особливість уваги учнів початкових класів, як її мимовільний характер. Саме тому все нове, яскраве, що опрацьовується на уроці, одразу звертає на себе увагу учнів [4].



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У процесі вивчення педагогічної літератури з'ясовано, що формування природознавчої компетентності може бути виконано за допомогою дидактичних методів та інтерактивних форм роботи, які мають застосовуватися на кожному уроці природознавства.

За своєю природою природознавча компетентність не є вродженою властивістю особистості, вона виникає не сама по собі, а обумовлена впливом на людину навколишньої дійсності, тобто носить соціальний характер.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага полягає в тому, що учні засвоюють різні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя - він є лідером, організатором. Але необхідно зазначити, що проектування і проведення уроків за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf.
2. Ананьев Г.М. Человек как предмет познания / Г.М.Ананьев. - СПб.Литетл 2001. - 288 с
3. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання / К. О. Баханов. - Запоріжжя : Просвіта, 2000. - 159 с.
4. Кильпатрик У. Несколько заключительных вопросов / У. Кильпатрик // Метод проектов: традиции, перспективы, житевые результаты: Практико-ориентированный сборник. – К.: «Департамент», 2003. – С. 353.

УДК 376.2-056.264

Дарина СЕРДЮК

АНАЛІЗ МОВЛЕННЕВОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

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

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

У статті подано науково-теоретичний аналіз досліджень з питань вивчення емоційно-вольової сфери та особистісного розвитку у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Зауважено, що у дослідженнях значна увага приділяється теоретичному аналізу страху та тривожності, зокрема мовленнєвої тривожності, а також її прояви у дітей з мовленнєвими порушеннями. Виявлено, що мовленнєва тривожність впливає на характер дітей у цілому та, відповідно, негативно позначається на поведінці дитини під час навчально-виховного процесу та може проявлятися у вигляді соціальної дезадаптації, що відображається на успішності. Підкреслено важливість своєчасної діагностики мовленнєвої тривожності, а також спеціальної корекційної, психологічної допомоги, спрямованої на її зниження, що сприятиме успішній соціалізації, адаптації в навколишньому середовищі, покращенню психоемоційного стану дитини та підвищенню успішності у навчанні.

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовлення, емоційно-вольова сфера, страх і тривожність, логофобія.

Взаємозв'язок та взаємозалежність між психічним та мовленнєвим розвитком не втрачають своєї актуальності у теорії та практиці дефектології, логопедії, психолінгвістики, нейролінгвістики, нейропсихології, нейрофізіології. Відомо, що механізм та складність мовленнєвого порушення значною мірою відобразатимуться на розвитку усіх психічних процесів дитини та формуванні її особистості у цілому. У той же час, формування та розвиток психічних процесів та функцій обумовлюють прояви мовленнєвих порушень.

Науковці (Н. Власова, Г. Волкова, В. Кондратенко, І. Левченко, З. Ленів, І. Мартиненко, Т. Флоренська та ін.) зазначають, що діти з різними видами мовленнєвих порушень є групою ризику стосовно розвитку тривожних станів, виникненні страху мовленнєвого спілкування з очікуванням мовленнєвих невдач, який, з'являючись, починає впливати на характер дітей у цілому, що проявляється у пасивності, байдужості, неувважності, невпевненості, замкнутості, сором'язливості, тривожно-недовірливих якостях характеру.

Розлади в емоційно-вольовій та особистісних сферах дітей з ТПМ не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. Зазначені явища ставлять під загрозу соціальну значущість особистості і провокують формування своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадптацію дитини.

Проблема тривожності була вперше висвітлена в працях З. Фрейда, який визначав тривожність [5] як неприємне емоційне переживання, що є сигналом небезпеки. Зміст тривожності – переживання невизначеності і відчуття безпорадності. Тривожність характеризується трьома основними ознаками: специфічним почуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями, насамперед посиленням серцебиття; усвідомленням цього переживання.

Виділяють два основних види тривожності:



1) ситуативна тривожність – породжена конкретною ситуацією, що об'єктивно викликає занепокоєння; може виникати у будь-якої людини; може грати позитивну роль, виступаючи як своєрідний мобілізуючий механізм;

2) особистісна тривожність – розглядається як особистісна риса, що проявляється в постійній схильності до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях; характерний стан несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприймати будь-яку подію як несприятливу і небезпечну.

Страх, на відміну від тривожності, належить до категорії фундаментальних емоцій людини (Е. Гельгорн, Дж. Луфборроу, 1966). Можна уявити, що емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. У свою чергу, розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду та міжособистісних відносин, коли деякі індивідуальні для дитини подразники поступово набувають загрозливого характеру. В таких випадках говорять про прояв травмуючого досвіду, психологічне зараження страхом від оточуючих дитини осіб та мимовільному навчанні з їхнього боку відповідного типу емоційних реакцій.

Тривога – це страх перед невідомим, а це невідоме в силу своєї природи не може бути зрозумілим обрисів. Можна визначити страх як реакцію на ситуацію з очевидною зовнішньою небезпекою, і все інше кваліфікувати як тривогу. Важливо те, що тривога не має об'єкта [1].

Як зазначають академіки В. Бондар та В. Синьов, страх – емоція, яка виникає в ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда. Залежно від характеру загрози страх може набувати різних відтінків від побоювання до жаху. Часте переживання емоції страху може закріплюватися та залишатися стійким навіть в умовах відсутності реальної загрози, переростати в такі риси характеру, як похливість, тривожність [2].

Так, страхи в дошкільному періоді є віковим симптомом, так як вони певною мірою властиві й здоровій дитині цього віку. У патології дитячого віку страхи займають одне з провідних місць в становленні маячних розладів при шизофренії, пов'язуються з порушенням свідомості при епілепсії, набувають виражений надціннісний характер при неврозах [5].

Порушення мовлення і пов'язана з цим неуспішність у навчанні можуть призвести до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, появи страхів та збільшення рівня тривожності. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, постійні переживання, страх мовлення і т.п. Вчені: В. Кондратенко, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Мусяка, К. Островська, В. Тарасун, Г. Хворова розглядають неадекватну самооцінку й невпевненість у собі як джерело емоційних і комунікативних проблем школяра.

Молодший шкільний вік вважається досить емоційно насиченим для дитини. Це пов'язано з тим, що вступ дитини до школи розширює коло потенційно тривожних ситуацій, перш за все, за рахунок оцінок дорослих, що супроводжуються фактором публічності (вихід і відповідь біля дошки, контрольні роботи та ін.) Саме в цьому віці з'являється усвідомлення свого мовленнєвого порушення, боязнь справити на співрозмовника несприятливе враження, звернути увагу сторонніх на свій мовленнєвий дефект, не зуміти висловити думку внаслідок судомних запинок і т.д.

З часом потреба і необхідність мовленнєвого спілкування збільшується, а ускладнення взаємин з однолітками, наростання вимог до комунікації в підлітковому віці призводять до того, що для переважної більшості дітей мовлення стає джерелом постійної психічної травматизації [3].

Неврозоподібні синдроми, як зазначає В. Лебединський, можуть різко гальмувати активність, ініціативність, самостійність спілкування з оточуючими, посилюють непевність в діяльності. Страх «бути не тим» часто супроводжується скутістю і зайвою напругою при питаннях з місця, відповідях біля дошки, спілкуванні з незнайомими людьми, виконанні відповідальних завдань, у тому числі контрольних.

Отже, при страхі мовленнєвого спілкування з очікуванням мовленнєвих невдач виникає логофобія [4] і починає впливати на характер дітей, що проявляється у пасивності, байдужості, неухважності, невпевненості, замкнутості, сором'язливості, тривожно-недовірливими людьми. При спробах говорити у неї посилюються вегетативно-судинні порушення і супутні рухи. Логофобічний мутизм проявляється лише в психотравмуючих ситуаціях, тому він дуже непостійний. Він посилюється внаслідок фіксації уваги людини на своєму мовленнєвому дефекті, при відверненні ж уваги від порушення плавності мовлення, даний вид мутизму різко зменшується або взагалі пропадає [4].

Логофобія завжди непостійна: в психотравмуючій ситуації вона проявляється більше, в знайомій і нетравмуючій – може бути відсутньою. Розвивається мовчання, обумовлене страхом мовлення, – це порушення називається логофобічним мутизмом, який завжди вибірково (елективний мутизм). Дитина починає уникати спілкування, особливо з незнайомими людьми. При спробах говорити у неї посилюються вегетативно-судинні порушення і супутні рухи. Логофобічний мутизм проявляється лише в психотравмуючих ситуаціях, тому він дуже непостійний. Він посилюється внаслідок фіксації уваги людини на своєму мовленнєвому дефекті, при відверненні ж уваги від порушення плавності мовлення, даний вид мутизму різко зменшується або взагалі пропадає [4].

Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що у дітей з ТПМ може спостерігатися мовленнєва тривожність, яка є видом ситуативної тривожності, що виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію та характеризується помітними порушеннями фізіологічних, особистісних, комунікативних, параметрів, характерних для звичайного психічного стану людини, та пов'язана з психічними та емоційними особливостями таких дітей. Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні



стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Розлади особистісної сфери у дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їх навчальну діяльність. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадaptaцію дитини. Тому важливими є психопрофілактика і вчасна психокорекція особливостей емоційно-особистісного розвитку цієї категорії дітей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 160 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / В. І. Бондар, В. М. Синьов / За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
3. Добряков И.В. Общая психопатология детей и подростков. В кн.: Детская психиатрия. Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб: Питер 2005. – С. 250 – 277.
4. Заикание у подростков: Кн. для логопеда: Из опыта работы / Е. В. Богданова, М. И. Буянов, Т. В. Калошина и др.; Сост. М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
5. Фрейд З. Собрание сочинений в 10 томах. Том 6. Истерия и страх. / З. Фрейд. – М.: «Фирма СТД», 2006.

УДК 373.2.016 : 51 (045)

Юлія СМІЧОК

АНАЛІЗ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЦИФРАМИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Демченко Ю. М.

У статті акцентовано увагу на актуальності математичних знань в умовах сьогодення, а також на важливості формування елементарних математичних уявлень в дітей дошкільного віку. Висвітлено результати констатувального етапу експериментального дослідження із застосування методики ознайомлення дітей дошкільного віку з цифрами; охарактеризовано рівні (високий, середній та низький), критерії та показники досліджуваного явища.

Ключові слова: діти дошкільного віку, математика, формування елементарних математичних уявлень, констатувальний експеримент, цифра.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. «Серед усіх наук, що відкривають людуству шлях до пізнання законів природи, наймогутніша, найвеличніша наука – математика». (С. Ковалевська).

Математика є одним з найважливіших досягнень культури і цивілізації. Без неї розвиток технологій і пізнання природи були б немислими речами. Математика дозволяє розвинути такі важливі розумові якості як: аналітичні, дедуктивні (здатність до узагальнення), критичні, прогностичні (вміння прогнозувати, мислити на кілька кроків вперед) здібності. Також ця дисципліна покращує можливості абстрактного мислення (адже це абстрактна наука), здатність концентруватися, тренує пам'ять і підсилює швидкість мислення. Якщо говорити більш детально і оперувати конкретними навичками, то математика допомагає людині розвинути такі інтелектуальні здібності, як: уміння узагальнювати; здатність до аналізу складних життєвих ситуацій, можливість приймати правильне розв'язання проблем і визначатися в умовах важкого вибору; уміння знаходити закономірності; уміння логічно мислити і міркувати, грамотно і чітко формулювати думки, робити вірні логічні висновки; здатність швидко міркувати і приймати рішення; навички планування, здатність утримувати в голові кілька послідовних кроків; навички концептуального і абстрактного мислення: вміння послідовно і логічно вибудовувати складні концепції або операції.

Результати ЗНО свідчать про стрімке зниження якості математичної освіти; спадання мотивації молоді до вивчення точних наук тоді як освіта сьогодення зумовлює необхідність виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем.

Актуальність проблеми формування елементарних математичних уявлень в дошкільному віці підтверджується концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні [3], Закону України «Про дошкільну освіту» [2], Базового компоненту дошкільної освіти в Україні [1], який спрямований на розвиток і формування математичних уявлень і здібностей, логічного мислення, розумової активності, кмітливості, креативності дітей дошкільного віку, програмами розвитку дошкільників, у яких обґрунтовано стратегічні завдання щодо формування логіко-математичних уявлень у дитини дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Про те, що формування елементарних математичних уявлень, розвиток логіко-математичних здібностей дітей дошкільного віку – одна із найважливіших методичних проблем дошкільної освіти сучасності свідчать численні наукові дослідження. В останнє десятиріччя проблема формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень розглядалася у зв'язку з реалізацією індивідуально-диференційованого підходу (Н. Баглаєва, Т. Степанова); формуванням і розвитком математичних здібностей у дошкільників (А. Белошиста); у дослідженні Л. Гайдаржийської пропонується методика формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку; у Л. Зайцевої – методика формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Особливості засвоєння абстрактних математичних понять вивчала М. Машовець;



використання моделей у формуванні знань про час у дошкільників 5-7 років обґрунтовано у праці О. Фунткової [5]

Мета статті: висвітлити основні результати констатувального етапу експериментального дослідження із застосування методики ознайомлення дітей дошкільного віку з цифрами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність нашого експериментального дослідження полягала у вивченні особливостей формування логіко-математичних понять у дітей дошкільного віку, зокрема виявлення ефективності застосування методів ознайомлення дошкільнят з цифрами.

Експериментально-дослідна робота проводилася з дітьми старшого дошкільного віку та проходила в три етапи:

- 1) констатуючий експеримент (вихідна діагностика сформованості знань лічильної діяльності у дітей);
- 2) формулюючий експеримент (проекування і реалізація педагогічних умов для формування лічильної діяльності у старших дошкільнят);
- 3) контрольний експеримент (підсумкова діагностика сформованості лічильної діяльності у дітей і порівняння її результатів з результатами вихідної діагностики для встановлення динаміки і визначення ефективності проведеної роботи).

В ході експерименту проходили такі зрізи знань:

- констатуючий,
- контрольний.

Під час експерименту перед вихователем були поставлені наступні завдання: розвинути пізнавальні здібності; виховати сенсорні якості у дітей дошкільного віку (пам'ять, увага, мислення, уява); виявити рівень сформованості знань про цифри у дошкільнят; провести заняття, які усунуть у дошкільнят прогалини в знаннях. провести контрольний зріз.

Для виявлення ефективності дослідження були використані наступні критерії та показники:

1. Розуміння необхідності зображувати числа на листі цифрами;
2. Уміння співвідносити кожен цифру з числом через дію з предметними множинами;
3. Правильний напрямок руху руки при написанні цифр.

Констатувальний етап передбачав виконання таких завдань:

- визначити критерії, показники та дати характеристики рівнів (високого, середнього та низького) сформованості лічильної діяльності у дітей старшого дошкільного віку
- підібрати завдання для діагностики рівнів сформованості лічильної діяльності у дітей.
- провести діагностику дітей, обробити отримані результати і зробити висновки.

На цьому етапі нами були використані наступні завдання:

1. Повторення цифрових рядів (субтест із тесту інтелекту Д. Векслера)

Мета. Визначити розвиток короткочасної механічної пам'яті.

I блок. Повторення цифр у прямому порядку.

Інструкція. «Я зараз назву ряд цифр. Слухай уважно і, коли я закінчу, повтори їх за мною у тому самому порядку». Цифри промовляються із швидкістю одна за секунду. Починайте із трицифрового ряду. Якщо дитина правильно повторила цей ряд, вона отримує «плюс» і переходить до запам'ятовування наступного ряду. Якщо з першої спроби вона із завданням не впоралась, їй надається друга спроба. Для цього використовується дубль-ряд (тобто та сама кількість інших цифр).

Якщо дитина помилилася, повторюючи дубль-ряд, то слід переходити до другої частини – запам'ятовування цифр у зворотному порядку. Вибір цифр основних і дубль-рядів довільний, тому за потреби їх можна змінювати. Основне в тесті, щоб дитина точно могла повторити певну кількість цифр у певному порядку.

II блок. Повторення цифр у зворотному порядку.

Інструкція. «Тепер я назву нові цифри, але цього разу ти маєш повторити їх із кінця, тобто у зворотному порядку. Наприклад, якщо я скажу дев'ять, п'ять, то як треба повторити?». Якщо дитина зрозуміла інструкцію і правильно повторила цифри, переходьте до наступного ряду. Якщо ні, то можна вдатися до образного підказування. Покладіть перед дитиною ручку й олівець, поясніть, що ви перелічили предмети у прямому порядку, а зараз ви доторкнетесь до предметів у зворотному порядку і запропонуєте дитині їх назвати. Тільки переконавшись, що дитина розуміє завдання «перелічити у зворотному порядку», можна переходити до тестування. Порядок проведення тестування такий самий, як і під час роботи з прямим порядком цифр.

Оцінювання. Додається кількість елементів останніх правильно названих рядів у прямому й зворотному порядку. Наприклад, якщо у прямому порядку дитина без жодних помилок назвала 3-, 4-, 5-елементні ряди (основні або дубль), а у зворотному 2-, 3-, 4-елементні, то її підсумкова оцінка буде 9 (5 + 4) [4]

2. Навчання співвіднесення цифри та числа предметів; числа предметів і цифри.

Для лічби предметів застосовують числа, а для того, щоб записати числа на дошці або в зошиті, використовують спеціальні позначки – цифри. Перед учнями ставиться завдання: позначити цифрою кількість предметів, що викладено на набірному полотні. Вихователь виставив три великі і дві маленькі зірочки різного кольору. Учням пропонується показати цифру, яка означає кількість усіх зірочок, кількість маленьких зірочок, кількість блакитних зірочок тощо. Корисні з точки зору розвитку дрібної моторики завдання, в яких вимагається обвести стільки клітинок у зошиті, скільки вказано цифрою (5, 2, 1); покласти



на парту стільки зелених кружечків, скільки позначено цифрою (1, 4, 2). На цьому етапі можна пропонувати дітям не лише завдання на позначення кількості об'єктів цифрою, але й на запис цієї цифри.

3. Написання цифр по точках.

Написання перших чисел в прописах проходить у вигляді ігор. Не обов'язково дитині потрібно писати строго в рядку. Є завдання, де потрібно обвести велику цифру, всередині якої є елемент інших чисел.

Захоплюючи вправи розвивають не тільки координацію рухів, але і точність, уважність, посидючість.

Базові прописи повинні навчити дитину проводити рівні, акуратні лінії, не відриваючи руки. Краще запропонувати малюкові олівець, щоб він зрозумів, з яким ступенем потрібно натискати на нього, щоб його штрихи були видні. У разі помилки, можна поправити цифру і запропонувати дитині продовжити писати правильно.

Тому нашим наступним завданням було обвести цифри по точках, під час якого ми спостерігали правильність рухів у дітей під час написання цифр.

Для оцінки рівнів дітей дошкільного віку нами було визначено три рівні: високий, середній та низький.

Високий рівень: дитина самостійно рахує, зменшує і збільшує число на одиницю, порівнює групи предметів. Має уявлення про порядкове і кількісне призначення числа. Встановлює зв'язки між числом, цифрою, кількістю. Вирішує прості завдання на зменшення і збільшення. Візуально сприймає і розуміє пропоновану послідовність дій, етапність і результат, а також самостійно здійснює дії відповідно до сприйнятої послідовності, пояснює її та етапність виконання.

Середній рівень: дитина правильно визначає сукупність предметів на основі рахунку, порівнює числа, зменшує і збільшує число на одиницю, рахує в прямому і зворотному порядку, співвідносить кількість предметів з цифрою, вирішує завдання, але припускається помилок, які в змозі сама виправити. Ускладнюється у висловлюваннях, поясненнях; вдається до допомоги дорослого для вираження в мові логічних зв'язків. Утруднюється в розумінні і поясненні послідовності дій.

Низький рівень: дитина виділяє кількісні відносини на основі порівняння предметів, чисел. Утруднюється в мовних формулюваннях, що стосуються визначення властивостей. Виконує дії в заданій послідовності

Діагностика дітей за даними завданнями проводилася індивідуально з кожною дитиною. Під час діагностики діти виконували завдання старанно, проявляли активність. Ніяких порушень в поведінці дітей не відзначено.

Вихідні рівні сформованості лічильної діяльності у старших дошкільників за показником «знання номера чисел, порядкового рахунку і освіти чисел як результату рахунку відображені на рисунку.

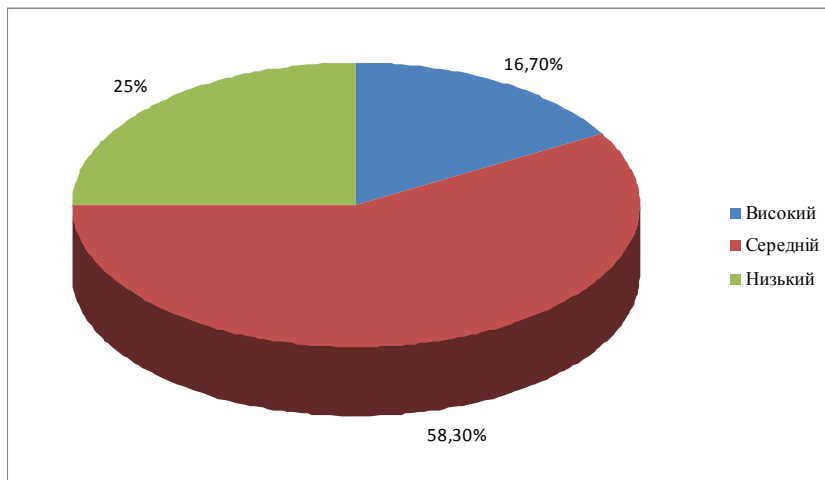


Рис. 1 Діаграма за результатами констатувального етапу експериментального дослідження.

За результатами проведення діагностичних завдань можемо констатувати, що високий рівень розвитку уявлень про число, цифру і лічбу виявили у 2 осіб з 12 осіб (16,7 % зі 100 %), середній рівень у 7 осіб з 12 осіб (58,3 % зі 100 %), низький рівень розвитку – у 4 осіб з 12 (25 % зі 100 %).

Наведені вище результати констатувального етапу експериментального дослідження підтвердили необхідність розробки авторської методики ознайомлення дітей дошкільного віку з цифрами.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, ми проаналізували актуальність формування елементарних математичних уявлень в дітей на етапі дошкільного дитинства; висвітлили основні результати констатувального етапу експериментального дослідження, які дають нам підстави стверджувати, що перспективою подальших пошуків у цьому напрямі буде розробка авторської методики ознайомлення дітей дошкільного віку з цифрами та її апробація.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>



3. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
4. Тест інтелекта Векслера: описание и особенности применения [Електронний ресурс] Режим доступу до матеріалів <https://www.kaus-group.ru/knowledge/300-articles/category/certification/material/240/>
5. Фунтикова О. А. Теоретические основы умственного развития дошкольников : моногр. / О.А. Фунтикова. – Симферополь : Таврида, 1999. – 304 с.

УДК: 376.2-056.264

Віталіна СТРИЛЕЦЬ**НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В КОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ**

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

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

У статті наведено особливості застосування нейропсихологічного підходу й можливості його використання в компенсації мовленнєвих порушень. Розкриваються сучасні теоретичні та практичні засади щодо методик нейропсихологічної корекції мовлення та її ефективності.

Ключові слова: нейропсихологія, мовленнєві порушення, мовленнєва діяльність, нейрологопедичні технології.

Постановка проблеми. Сучасна статистика називає вражаючі цифри: кожна п'ята дитина має порушення мовлення, які не лише супроводжуються на письмі та негативно впливають на засвоєння навчального матеріалу, а й стають перешкодою на шляху до соціалізації та відчуття повноцінності в порівнянні з іншими членами суспільства. Частіше таку дитину не сприймають в колективі, постійний булінг не дає змоги проявити себе як особистість, адже саме правильний розвиток мовлення відіграє важливу роль в життєдіяльності людини [1].

У вітчизняній та закордонній науково-методичній літературі вивчаються питання подолання мовленнєвої дискримінації осіб з порушеннями артикуляційного апарату, а розв'язання даної проблеми відображається в нейропсихології. Саме ефективність корекції мовлення дітей спонукали до дослідження та написання статті «Нейропсихологічний підхід в компенсації порушень мовлення».

Аналіз досліджень і публікацій. Основою положенням нейропсихології як окремої науки вважають дослідника О. Лурію. Він довів ефективність нейропсихологічного аналізу та його компенсаторної дії на мовленнєві порушення. Згодом, прибічниками «лурієвської» теорії стали такі вчені: Е. Симерницька, Л. Цветкова, Є. Логінова, М. Бернштейн, Ю. Мікадзе [2].

Вчених об'єднала думка, що функція мовлення не порушується повністю, завжди залишається можливість для її перебудови, компенсації. Проте, порушення одного чинника приводить до ураження кількох функцій, що є досить поширеним серед осіб, що мають проблеми з мовленням.

Загальновідомо, що «компенсація» – захисний механізм психіки, який несвідомо долає реальні та надумані недоліки. Завдяки компенсації відновлюється рівновага психічних і психофізичних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції; особистість прагне усунути зі свідомості комплекс неповноцінності за рахунок цілеспрямованого розвитку фізичних чи психічних функцій, що призводять до переживання почуття адекватності [3]. В логопедії «компенсація» визначається як відновлення недорозвинутих чи порушених психофізичних функцій шляхом використання збережених чи перебудованих частково порушених функцій.

Слід зазначити, що у сучасній нейропсихологічній діагностиці виділяють декілька конструктивних підходів. Перший – розробив О. Лурія, і саме в рамках цього підходу була розроблена нейропсихологічна теорія. Даний підхід акцентується на виокремленні якісних процесів, компонентів, характеристик діяльності для визначення різних функціональних порушень і співвіднесення їх з нейропсихологічними синдромами та неврологічними основами, які їх визначають [2].

Олександр Романович обґрунтував важливість застосування нейропсихологічних методик для ефективною компенсації одних функцій іншими, встановив зв'язок між структурами мозку та порушеннями, які можуть бути викликані ураженнями цих структур. На основі досліджень вченого було проведено безліч експериментів (О. Симерницька досліджувала локальні мозкові ураження у підлітків та дітей; у 1991 році опублікувала методіку швидкісної нейропсихологічної діагностики «Лурія-90», а вже у 1998 році дослідниця Л. Цветкова на основі нейропсихологічного підходу дослідила взаємозв'язки вищих психічних процесів і збережених або втрачених функцій) [4].

Завдяки отриманим знанням, нейропсихологія виокремилась в самостійну науку, а нейропсихологічний підхід став основним важелем керування при діагностиці та подоланні порушень мовлення.

Вклад основного матеріалу. Тяжкі порушення мовлення у дітей відображаються на інтелектуальному та психоемоційному розвитку. Останнє десятиліття тенденція вроджених дефектів мови стає хворим місцем не лише педагогіки та медицини, а ще й соціології, адже особи з порушенням мови повинні мати права нарівні з усіма членами суспільства.

Мета статті – проаналізувати наукові уявлення про нейропсихологічний підхід та розкрити його суть при компенсації мовленнєвих проблем, донести ефективність в усуненні патологій мовлення.



Вочевидь, нейропсихологічний підхід був виділений на основі клініко-психолого-педагогічного підходу, завдяки близькій спорідненості медичних наук. Спираючись на роботу мозкових структур, дослідниками Л. Виготським та О. Лурією були запропоновані основні теоретичні положення. Ці положення знайшли продовження у працях Є. Холмської, Н. Семаго, В. Голод, Т. Ахутіної.

Фундаментальним положенням було твердження вченого Л. Виготського про те, що будь-яка система, в тому числі і мовленнєва, характеризується динамічністю, тобто внаслідок розвитку морфологічно змінюється. Саме за рахунок цієї перебудови здійснюється зміна її функцій.

За короткий термін нейропсихологічний підхід знайшов застосування в багатьох дослідженнях, починаючи зі звичайного вивчення психічних процесів, і, закінчуючи, детальним аналізом функцій, які знаходяться поза нормою. В сьогоденні метод широко застосовують у виявленні причин психічної нестійкості, шкільної неуспішності, прогнозуванні нахилів дітей до певних сфер діяльності та аналізі розладів мовлення. Впровадження цього методологічного принципу в досить велику кількість наукових областей дало можливість подальшого використання знань та практик в корекційній навчально-виховній роботі.

Нейропсихологічний метод дозволяє науковцям провести опис системно-динамічних змін, що супроводжують мовленнєве прогресування з точки зору оцінювання мозкового забезпечення. Особливістю нейропсихологічного підходу є можливість застосування його в дослідженні компонентів мозкових структур [4].

По-перше, це дозволяє вивчити порушення зсередини; по-друге, сприяє визначенню патогенних факторів, які і стали причиною патології; по-третє, спрогнозує, де саме знаходяться зони найшвидшого розвитку психічних функцій. Лише нейропсихологічний метод дає можливість розрахувати співвідношення між мовленнєвими розладами та іншими аспектами психічної діяльності дитини.

Термін «нейропсихологічна корекція» розглядається вченими як у вузькому, так і широкому сенсі. У вузькому розумінні, термін є методологічною концепцією, тобто може застосовуватись як допоміжний засіб ефективного усунення мовленнєвих порушень, у широкому – означає виявлення та ліквідацію уражених структур мозку, що і є причиною дефективного мовлення. Основним пунктом при використанні цього виду корекції є системність, тобто постійність у діях. Налаштована програма нейропсихологічної корекції не наодиночний показник, а на весь спектр функціональних особливостей дитини, які дозволять стати їй особистістю, адже залучаються суміжні з мовленням функції.

Нейропсихологічна система має багато компонентів, тому ніколи не порушується повністю, завжди існують збережені складові. Тому здійснювати корекцію потрібно за допомогою непорушених ланок, відновлюючи зруйновані зв'язки. Корегування нейропсихологічних функцій відбувається на основі принципу інтеріоризації. Саме на досліджених закономірностях була створена програма корекційно-розвивального навчання, яку і донині застосовують спеціальні педагоги та логопеди. Її суть полягає у використанні корекційних завдань, що відрізняються за рівнем складності. На кінцевому етапі ми отримуємо відновлений ланцюг психічних функцій, за допомогою якого і відбувається компенсаторна дія, спрямована на розлади мовлення.

Базовим методом нейропсихологічного корегування є «метод заміщуючого онтогенезу» Г. Семеновича, принцип дії якого полягає в оцінці актуального розвитку дитини й співвіднесенні стану прогресування мозкових структур.

Дослідник зазначає, що базою для даної концепції слугують нейропсихологічні закони будови, реабілітації та розвитку вищих психічних функцій. Метою концепції є формування у дитини сенсомоторних зв'язків між усіма мозковими структурами, які є важливими у подальшому усуненні порушень різного характеру.

Досить високу ефективність у цьому процесі дає застосування Монтессорі-матеріалів. Це можуть бути дидактичні ігри, вправи та завдання, які допоможуть спеціальному педагогові визначити індивідуальний рівень психічних та пізнавальних взаємодій, прослідкувати індивідуальні вікові зміни та спрогнозувати локалізацію найближчих розвиткових змін.

Авторська терапія М. Монтессорі розроблена відповідно до завдань, які виконує кожен з функціональних блоків, вона розрахована на розвиток мовлення на основі розвитку пізнавальної сфери. При складанні методики врахований науковий внесок Г. Семеновича та його теорія, згідно з якою зародження психічної функції відбувається в правій півкулі, а з поступовим дозріванням переміщається в ліву. Якщо ж функція взаємодії півкуль порушена, то відбувається ускладнення, що і стає причиною недорозвинення відповідної психічної функції. Корекція здійснюється шляхом розвитку взаємодії між півкулями за допомогою рухових вправ, які покращують співдружність рухів рук та ніг, формування зв'язків між відповідними психічними функціями [4].

Загальновідомо, що порушення мовлення може стати причиною замкнутості, або ж навпаки, – девіантної поведінки, переживання негативних станів, затяжної депресії, утруднення комунікативної сфери та невпевненості у собі. Вищеперераховані особливості емоційної сфери вказують, що мовлення та психіка знаходяться у тісному взаємозв'язку, тому, на нашу думку, цілком доцільним є застосування нейропсихологічного підходу в компенсації різноманітних порушень, зокрема, і проблем з артикуляційним апаратом. Звідси бачимо, як нейропсихологія стрімко розвивається та широко впроваджується в освіту.

Цей процес зумовлюється багатьма причинами: *по-перше*, підвищення вимог до умінь і навичок учня; *по-друге*, прискорений темп життя, що вимагає постійного розвитку та досконалості. Тому даний підхід є



досить перспективним у спеціальній освіті, оскільки враховує не тільки порушення мовлення, а ще й вивчає особистісні характеристики індивіда на рівні морфофункціональних змін мозкових структур.

Висновки. Отже, для корегування перебігу вищих психічних функцій, нейропсихологічні методики дають способи діагностики впливу на базальні фактори, які досить часто бувають уражені при мовленнєвих порушеннях. Діагностика психолінгвістичного комплексу дасть можливість не тільки накопичувати знання про природу та походження мовленнєвих проблем, а й вести науково-дослідну діяльність на основі ступенів вираженості локальних уражень мозку, які провокують ці порушення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Михальська Ю. А., Михальська С. А. Нейропсихологічний підхід до порушень мовлення внаслідок локальних уражень мозку / <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-15.%25p>
2. Сичова Н. О. Діагностика мовленнєвих порушень у дитини раннього віку, Вип. 2. с. 68 <https://extempore.info/component/content/article/9-journal/1821-diahnostyka-movlennyevykh-porushen-u-dytny-ranno-ho-viku.html?Itemid=35>
3. Нейропсихологія <https://uk.wikipedia.org/wiki>
4. Родненок М. С. Науково-теоретичне обґрунтування методики нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії / Науковий часопис. Корекційна педагогіка, 2014. – С. 193–195. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7642/1/Rodnenok.pdf>.

УДК 3732.091.33

Олена ТКАЧОВА

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

У статті розглядається актуальна проблема організації дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти. Запропоновано шляхи активізації творчої та пізнавальної діяльності дітей, формування у них дослідницьких умінь та навичок.

Ключові слова: дослідницька діяльність, творчість, пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, розвивальне середовище.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до питань навчання і виховання дітей дошкільного віку, створення відповідних умов для реалізації особистісного інтелектуально-творчого потенціалу підростаючого покоління. Важлива роль у цьому процесі належить закладам дошкільної освіти. Саме, як ефективність їх функціонування, як соціально зумовленої педагогічної системи, спрямованої на забезпечення творчих потреб дошкільників у процесі дослідницької та винахідницької діяльності, формування їх творчої активності, самостійності та креативної культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку пізнавальних інтересів у дошкільників у процесі дослідницької діяльності привертала увагу таких видатних науковців: Г. Беленька, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохий, М. Поддяков, Н. Яришева та інші. Вони розробили структуру, умови та зміст дослідницької діяльності для дітей дошкільного віку. І. Куліковська, А. Савенков, Н. Совгір довели, що тільки в умовах спеціально розробленої педагогічної технології, експеримент з дітьми дошкільного віку досягне бажаних результатів, а досліджувана активність перетвориться в надзвичайно важливу якість особистості, яка відображає рівень її пізнавального розвитку і соціалізації, і виникнення пізнавального інтересу.

Методологія формування інтересу особистості досліджувалася філософами-класиками (К. Гельвецій, П. Гольбах, І. Кант, Г. Гегель та ін.), представниками сучасної філософської (В. Андрущенко, І. Бойко, Г. Гак, А. Здравомислов, Н. Надолний та ін.) та соціологічної думки (Н. Крилова, О. Бородіна, О. Семашко, К. Соколов, Ю. Фохт-Бабушкін).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття змісту розвитку пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку у процесі експериментальної діяльності їх взаємозв'язок.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку у дітей інтересу до навчальної діяльності – одна із складних проблем педагогіки, і одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Поняття «інтерес» у педагогіці і психології трактують як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами в більш повному і глибокому відображенні дійсності.

Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта. Задоволення інтересу не призводить до його вгасання, навпаки – викликає нові захоплення, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес в динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес [1, с.147].

Інтерес є характеристикою особистості, яка пізнає довкілля, уточнює для себе найбільш суттєві його властивості й відповідно до цього організовує власну діяльність та поведінку. Розвиток інтересу зумовлює кілька стадій, при чому найсуттєвішими з яких є цікавість, допитливість, власне інтерес до пізнання, який на певних рівнях пізнання й переростає у відповідну потребу пізнання.

Серед можливих засобів розвитку пізнавальних інтересів дошкільників особливої уваги заслуговує дослідницька діяльність, це пов'язано з тим, що знання засвоюються набагато міцніше, коли діти



спостерігають за певними явищами та об'єктами, досліджують їх, здобуваючи інформацію самостійно, і роблять певні висновки.

Дослідницька діяльність багато у чому є засобом пізнання дитиною довкілля, стимулом для розвитку пізнавального інтересу, а через нього – пізнавальної активності. Дослідницька діяльність потребує створення спеціальних умов та елементарного обладнання. Діти включаються до розробленої вихователем пошукової роботи або елементарних дослідів, до яких їх залучають з 4-5 річного віку. Така робота проводиться з піском, водою, властивостями повітря, снігу, льоду, об'єктами рослинного світу тощо.

Науковці багато уваги приділяють дослідницькому методу навчання, який передбачає організацію процесу отримання нових знань. Принципова відмінність дослідження від проектування полягає в тому, що дослідження не передбачає створення будь-якого заздалегідь планованого об'єкта. Це процес пошуку невідомого, нових знань. Таким чином, дослідження – це безкорисливий пошук істини, а проектування – вирішення певного, чітко усвідомленого завдання. Проектування може бути представлене як послідовне виконання серії чітко визначених алгоритмізованих кроків, тоді як дослідження завжди тільки творчість, нове знання.

Основна мета дослідницького практикуму - сформувати пропедевтичну систему наукових понять, дослідницьких умінь, освоєння яких дозволить дітям отримати відчуття радості відкриття нового знання, пізнання себе і навколишнього світу.

Дослідницька діяльність особливо цінна тим, що вона створює надійний фундамент для поступового перетворення процесів навчання і розвитку в процесі вищого порядку – самонавчання і саморозвиток.

Самостійну дослідницьку діяльність дитини ми розглядаємо як один з ефективних шляхів розвитку його творчих здібностей. Уміння проведення самостійних досліджень, осягнення істини легко прищеплюються і переносяться в подальшому на всі види діяльності, якщо вихователь створює для цього певні умови.

Важливе завдання вихователя сформувати у дітей дошкільного віку теоретичні й практичні навички дослідницького пошуку, опанування дітьми основ природничо-наукового світогляду за допомогою активних методів навчання, що дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від звичайного відтворення до творчо-пошукової діяльності.

Отже, педагогічно правильно організоване спостереження є підґрунтям та необхідною умовою проведення дослідів, навчального експериментування. Досліди на дають змогу відтворювати явище або процес у спеціально створених умовах, стежити за їх перебігом, побачити ті ознаки, які в природі безпосередньо сприйняти важко або неможливо.

Головним змістом дослідження у сфері освіти є те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості дитини, а не одержання об'єктивно нового результату.

Дослідницька діяльність дошкільників може бути успішною в тому випадку, якщо вона буде будуватися на наступних принципах: доступності; природності; свідомості; самодіяльності.

Дослідницька діяльність створює умови для вирішення та точного розуміння проблем, питань, які постають перед дитиною в процесі навчання. Важливим в такій роботі є те, що діти самостійно роблять «відкриття» у світі природи.

У ході виконання дослідницьких завдань формуються дослідницькі вміння і навички, необхідні у дослідницькому пошуку: бачити проблеми, ставити запитання, висувати гіпотези, спостерігати, класифікувати, структурувати отриманий в ході дослідження матеріал, робити висновки та умовиводи, доводити і захищати свої ідеї.

Головним результатом використання дослідницьких завдань у закладах дошкільної освіти є розвиток самої дитини за рахунок придбання досвіду дослідницької діяльності, за рахунок відкриття, осмислення, узагальнення нових знань.

Важливим є вплив дослідницької діяльності, при ознайомленні дітей з навколишнім світом, на покращення та підвищення самостійності та саморегуляції дітей. Це дозволяє отримати знання про оточуючий світ в результаті самостійної діяльності та в посилюючому для дітей режимі. Досліди визначаються як способи матеріального впливу людини на об'єкт з метою вивчення даного об'єкта, пізнання його індивідуальних властивостей.

Доцільність використання дослідницької роботи з дітьми зумовлена тим, що така діяльність має доказовість та забезпечує міцність знань, які отримує дитина. Під час дослідницької діяльності забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей дошкільного віку та словесне обґрунтування явищ. Поєднання цих процесів діяльності максимально активізує розумову активність дітей та відповідає характеристикам мислення дошкільників.

Проведення дослідів дає можливість безпосередньо стежити дітям за всіма процесами та явищами дослідження, а потім повторити та відтворити ще раз. У дошкільних закладах поширені такі види дослідів:

- навчальний дослід (йому надається перевага, оскільки кожна дитина має можливість самостійно перевірити гіпотезу, поставлену на початку дослідів, знайти відповіді на питання, перевірити свої можливості та знання).

- ілюстративний або демонстраційний дослід (вихователь самостійно проводить дослід, а діти є лише спостерігачами, а потім на основі спостережень роблять висновки, про властивості предметів та явищ).

Для формування цілісного сприймання дошкільниками оточуючого світу, дослідницька діяльність виступає найефективнішим засобом. Дослідницька робота проводиться під час екскурсій у природу, занять, цільових прогулянок, та праці у природі з метою узагальнення, закріплення та систематизації знань дітей



дошкільного віку. Дослідна діяльність дітей, в залежності від цілей заняття та складності, може займати частину заняття, або ж бути цілим заняттям. Необхідно враховувати, що дослідна робота має формуватися на здобутих раніше дитиною знаннях, щоб дошкільники могли вільно та без перешкод вміти організувати свою дослідну діяльність та в подальшому зробити висновки.

Постійне залучення дітей у процес дослідницької діяльності, охоплює велику кількість процесів мислення, розвиває самостійність та підвищує допитливість і зацікавленість дошкільників, що сприяє розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Проводячи дослідження, дошкільники занурюються у творчий простір і переходить в творчий стан. Тут дитина-дослідник здобуває, накопичує, узагальнює нові знання. Найголовніше – націленість на пошук невідомих раніше знань, які можуть бути необхідні суспільству. Саме дослідницька діяльність дає дошкільнику набагато більшу свободу розумової діяльності, чим репродуктивна.

Організація вихователем дослідницької роботи сприяє розвитку та стимулюванню пізнавальної діяльності у дітей. Успішність пізнавальної діяльності дітей залежить від вміння вихователя створювати проблемні ситуації та пошукові завдання; від його здатності поєднувати набуті дитиною знання та нового досвід; від правильною добираючи форм, методів, прийомів для можливості дітям розвивати допитливість та розумову активність.

У закладах дошкільної освіти, організація та проведення дослідів на заняттях виступає досить складним процесом в осмисленні та обґрунтуванні побаченого. Організація дослідів відбувається за чіткою та визначеною структурою, яка включає чотири послідовних етапів: підготовчого, початку дослідів, проведення дослідів та заключного. Важливою умовою проведення дослідів є підготовка вихователя до його організації.

Таким чином, дослідницька робота в закладах дошкільної освіти дозволяє дійти висновку, що вона буде ефективною за наступних педагогічних умов:

1. забезпечення наступності в проведенні дослідів і спостережень за природою;
2. цілеспрямованого навчання дітей методиці спостереження та експериментування;
3. урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей дошкільного віку;
4. оптимального поєднання репродуктивного та творчого підходів в організації дослідів та навчальних експериментів;
5. запропоновані дошкільникам напрями дослідницької роботи мають бути різноманітними;
6. теми досліджень повинні бути цікавими дітям і мати практичну спрямованість [4].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, пізнавальний розвиток дітей залежить від їх активності. Основними складовими пізнавальної активності є: підвищення інтересу у дошкільників до нових знань, прагнення до уявлень про навколишнє середовище, формуванні вмінь та навичок для подальшого розвитку пізнавальної діяльності. Для досягнення цієї мети ефективним є використання дослідницької діяльності. Саме у результаті дослідної роботи активізуються розумові процеси дітей, удосконалюється пам'ять, розвиваються процеси мислення: синтез, аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення, поглиблюється чуттєвий досвід дітей дошкільного віку. Самостійність дій дошкільників при дослідницькій діяльності сприяє формуванню самоорганізованої особистості. Головна роль належить вихователю, адже він є джерелом знань для дошкільників, від якого залежить організація дослідницької діяльності дітей дошкільного віку та збагачення їх власного досвіду. Подальшого дослідження потребують питання вивчення експериментальної діяльності дітей дошкільного віку в історії дошкільної педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 367 с.
2. Костюк О. Дослідницько-пошукова діяльність у формуванні пізнавального інтересу дошкільників до природи. Педагогічний пошук. №3 (83). 2014. С. 21.
3. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 7. С. 42–50.
4. Проводимо дослідно-експериментальну роботу в дошкільному навчальному закладі: покроковий алгоритм. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2014. №7. С. 8–10.
5. Швайко Л. Л. Експериментальна діяльність у ДНЗ. Харків: «Основа», 2009. 192 с.

УДК 373.3:147

Єлизавета ТОЛПИГІНА

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НУШ

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

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

У статті розглядаються особливості формування математичної компетентності молодших школярів в умовах НУШ.

Ключові слова: математична компетентність, початкова школа, ключові компетентності, Нова українська школа, діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. В процесі реформування української освіти початкова ланка зазнає суттєвої трансформації: відбувається поступовий, але впевнений перехід від знаннєвої концепції до компетентнісної.



Життя та суспільство ставить перед педагогами нелегке завдання – спрямувати освіту на розвиток особистих здібностей та життєвих компетентностей, які дозволять учню швидко пристосуватися до умов мінливого світу та цілком забезпечать реалізацію індивідуальних здібностей та потреб. Згідно Державного стандарту початкової освіти серед одинадцяти ключових компетентностей учнів чільне місце посідає математична компетентність. Отже, проблема формування математичної компетентності молодших школярів в умовах НУШ – актуальна та своєчасна.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «компетентність» часто трактують як «здатність до чогось», «спроможність», «комплекс знань чи умінь», «набір якостей», «процес формування настанов», «володіння компетенцією» тощо. В. Луговий визначає компетентність як своєрідне поєднання знань, умінь, цінностей, розуміння й інших здатностей особистості [3, с. 77]. О. Онопрієнко зазначає, що «компетентність – багатогранна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі собою не є компетентністю, тільки спільно» [2, с. 15]. Науковець вважає, що компетентності можуть усунути або виключити суперечності між теоретичними знаннями та їх практичним використанням для розв'язання реальних життєвих проблем, зокрема розробляти та втілювати проекти, висловлювати власні ставлення й уподобання, розглядати й аналізувати причини та наслідки подій, оперувати предметами, взаємодіяти з іншими людьми й оцінювати їхні вчинки [2, с. 15]. Компетентнісний підхід, на думку О. Савченко, – це «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей» [4, с. 137]. Специфічними рисами компетентнісного підходу є: формування компетентної особистості; зміст починається від результатів навчання; учитель не передає готові знання, не навчає, не примушує до відтворення; перевага віддається проектуванню навчальних та життєвих ситуацій; результатами навчання виступають сформовані цінності, навички, способи діяльності, особистісні ставлення та реакції, а не готові знання; відбувається через спеціально розроблений та унормований зміст, технології та освітнє середовище [4, с. 141].

Мета статті – дослідити особливості формування математичної компетентності молодших школярів в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Ми розуміємо компетентність, як «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність», а «ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [1].

Зміст поняття «математична компетентність» розкривається згідно Державного стандарту початкової освіти, а саме:

- виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі;
- моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань;
- усвідомлення ролі математичних знань та умінь в особистому і суспільному житті людини [5].

За С. Раковим, під поняттям «математична компетентність» розуміють спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. На думку вченого, компетентностей можна набути лише своєю особистою активною та продуктивною діяльністю, особистою творчістю, особистим досвідом через пізнання соціального досвіду, його критичне осмислення, через своє неповторне особисте буття. У понятті набуття знайшли своє відображення погляди сучасної педагогіки та психології, які визнають індивідуальну особистість кожного учня, неповторність індивідуального досвіду кожної особистості, які визнають продуктивною тільки освіту співробітництва, освіту, яка забезпечує індивідуальне творче буття кожного учня і кожного вчителя. [6; с. 15–16].

Компонентами математичної компетентності, як і будь-якої іншої є:

- мотиваційний;
- змістовний;
- дійовий.

Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності.

Формування мотиваційного компонента здійснюється через забезпечення позитивного ставлення до предмету, розвиток пізнавального інтересу, пізнавальну самостійність. Внутрішня мотивація в багатьох учнів початкових класів ще нестійка і залежить від ситуації. Тому необхідно пропонувати цікаві логіко-розвивальні завдання, розв'язання ситуативних завдань, цікаві факти із суміжних освітніх галузей, ігрові та казкові ситуації. Для формування позитивної мотивації потрібно використовувати заохочення та підтримку успіхів.

Розвитку пізнавальних інтересів та пізнавальної активності учнів сприяє залучення їх до самостійного пошуку й «відкриття» нових знань, розв'язання задач проблемного характеру; якщо навчання потребує напруження думки, мислення, але посилене; коли навчальний матеріал пов'язаний з раніше вивченим; завдання практичного і прикладного характеру, зокрема, а старовинні; використання диференційованих дидактичних матеріалів, комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів навчання.

Формування змістового компоненту математичної компетентності здійснюється на основі індивідуально-диференційованого підходу. Використання диференційованих різнорівневих завдань



дозволяє формувати такі компетенції, як соціальні (уміння робити вибір, приймати рішення, формувати відповідальність за зроблений вибір), що, в свою чергу, стимулює пізнавальну діяльність, дозволяє формувати адекватну оцінку й самооцінку, стимулює розвиток критичного ставлення до себе.

Передбачається використання різних форм організації навчальної діяльності учнів:

- індивідуальна;
- групова;
- фронтальна;
- робота в парах.

У формуванні ключових компетентностей допомагають інтерактивні технології, метод проєктів, нестандартні уроки з презентацією проведених досліджень з теми. На уроках математики учні повинні розв'язувати задачі, які спонукають думати, зіставляти різні методи; сприяють розвитку мислення (творчого, критичного) і застосуванню різних способів вираження думки; інтуїції – здатності передбачати результат і знаходити шлях до розв'язання; знаходити їм практичне застосування.

Не варто забувати, що навчання математики має бути спрямоване на забезпечення в учнів розвитку процедур узагальнення, порівняння, конкретизації, абстрагування, аналізу та синтезу. Саме такі задачі й краса їх розв'язання виховують хороший смак, математичну культуру.

На думку провідних методистів, формуючи дійовий компонент, необхідно створити для учнів оптимальні умови для поступового переходу від дій під керівництвом вчителя до самостійних, даючи змогу учням знаходити шляхи розв'язання завдань. Цікавим і перспективним є такий спосіб демонстрації зв'язку математики з іншими науками – інтегровані уроки.

Щоб підготувати учнів до життя, суспільно-корисної праці, на думку О.Я. Савченко, школа повинна особливу увагу звертати на ті питання програми, з якими можуть зустрічатися її вихованці в житті [4]. В цьому полягають і практичні цілі навчання математики. Також підвищенню ефективності навчання математики сприяє розв'язування задач практичного змісту. Звернення до прикладів із життя і навколишньої дійсності полегшує вчителю організацію цілеспрямованої навчальної діяльності учнів.

Ми повністю підтримуємо ідею О. Онопрієнко, Н. Листопад та С. Скворцової, що формування математичної компетентності здійснюється через компетентнісно орієнтовані задачі.

У фахових статтях використовують такі визначення поняття «компетентнісно зорієнтована задача»:

- проблемна, практично зорієнтована ситуація, яка розв'язується засобами кількох освітніх галузей (М. В. Дубова, С. В. Маслова);
- завдання, яке дає змогу моделювати освітню ситуацію для освоєння і застосування діяльності шляхом урахування додаткових можливостей навчального матеріалу (І. С. Фішман);
- задача з неповними даними, яку мають доповнити учні на основі свого життєвого досвіду, й така, що дає змогу перевірити різноманітні уміння працювати з інформацією предметного змісту (М. Ю. Демидова);
- завдання, яке передбачає використання знань в умовах невизначеності за межами навчальної ситуації; організує діяльність учня, а не вимагає відтворення ним інформації чи окремих дій (І.М. Бистрова, І.М. Медведєва) тощо [7, с. 16 – 17].

Проте всі автори відзначають практичну зорієнтованість таких задач, їхній комплексний характер; використання під час розв'язування інформації, яка виходить за межі певної теми; залучення життєвого досвіду; спрямованість на дійовий характер учіння.

На думку О. Онопрієнко, Н. Листопад та С. Скворцової, у межах уроку компетентнісно зорієнтовані задачі сприяють реалізації дидактичних цілей, пов'язаних із формуванням як предметної математичної, так і загальнопредметних компетентностей.

Цей аспект забезпечує:

- застосування знань і вмінь, засвоєних на уроках математики, під час розв'язування задач;
- використання в ході розв'язування задач знань і вмінь із інших навчальних предметів;
- розвиток в учнів загальнонавчальних умінь.

Зважаючи на властивості компетентності – багатофункціональність, інтегративність і практична зорієнтованість – дослідниці виділяють такі істотні ознаки компетентнісно зорієнтованих задач:

- мотивування учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрування змісту кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- застосування для розв'язування задач проблемно-пошукових методів навчання;
- варіативність розв'язків;
- сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання [7, с. 17].

О. Онопрієнко, Н. Листопад та С. Скворцова стверджують, що компетентнісно зорієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосування навчального досвіду в змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (в межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень учнів. Таким чином, компетентнісно зорієнтовані задачі можуть виконувати відповідно формувальну, узагальнювальну або контролювальну функції [7, с. 17].

Висновки. Таким чином, слід зазначити, що вивчення математичної освітньої галузі в початковій школі повинно базуватися на засадах компетентнісного підходу. Це яскраво проявляється в елементах активного навчання, яке враховує індивідуальні особливості сприймання та стратегії навчання школярів (тематичні дослідження, рольові ігри, робота у групах), використання ситуацій з елементами реального життя,



партнерство між учителем та учнями, де вчитель виступає ментором, фасилітатором, коучем, однак не транслятором знань; наявність компетентнісно-орієнтованих завдань, спрямованих на формування та виявлення рівня сформованості компетентностей. Також важливим інструментом формування математичної компетентності молодших школярів виступають компетентнісно зорієнтовані задачі.

Отже, діяльнісний підхід в освітньому процесі передбачає цілеспрямовану переорієнтацію з передачі та засвоєння готових знань на процес пошуку й осмислення інформації; формування нових видів діяльності, співвідношення й пріоритет яких можуть варіюватися (кооперативна робота, взаємодія з іншими людьми, розв'язання комплексних завдань); систематичне й послідовне формування та розвиток умінь і навичок як важливих розумових операцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – [Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>]
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / за заг. ред. Н. Бібік. – К.: Літера Лтд., 2018. – 160 с.
3. Педагогіка вищої школи / В. Андрущенко та ін.; за заг. ред. В. Кременя, В. Андрущенка, В. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
5. Компетентності НУШ. – [Режим доступу: <http://jds.multycourse.com.ua/ua/page/21/113>]
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: Автореф. дис.. докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 52 с.
7. Онопрієнко О., Листопад Н., Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики/ О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова. – К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. – 128 с.

УДК 373.51.14

Єлизавета УЦА

ТЕХНОЛОГІЇ ВІТАГЕННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ НУШ

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

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

У статті розглядаються можливості використання технологій вітагенного навчання при викладанні математики та інформатики в початковій школі. Особливу увагу приділено таким прийомам: стартової актуалізації, тимчасової просторової, змістовної синхронізації освітніх проєкцій та вітагенному натхненні.

Ключові слова: вітагенне навчання, початкова школа, інтегративний підхід, урок математики.

Постановка проблеми. В умовах реформування початкової ланки освіти постає необхідність так організувати вивчення математики, щоб воно було корисним і водночас захоплюючим та цікавим. А це можливо шляхом подолання надмірної абстракції, через розкриття ролі математики в пізнанні навколишнього світу, через інтеграцію з іншими шкільними предметами та формування у такий спосіб цілісного, гармонійного світосприйняття дитини. Вирішити цю проблему допомагає вітагенне навчання. Вітагенне навчання – це навчання, яке ґрунтується на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою [1]. Саме тому проблема використанні технологій вітагенного навчання при вивченні математики та інформатики в початковій школі є актуальною та своєчасною.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою вітагенного навчання займалися відомі педагоги А. Белкін та А. Вербицька. Вони визначають вітагенне навчання як процес взаємодії учня та вчителя, покликаний допомогти учневі в формуванні повноти прояву людської індивідуальності, нових форм власної життєдіяльності, адекватних розвитку суспільства засобом актуалізації всієї повноти вітагенного досвіду, набування його нових конструктивних форм, опори на вітагенний досвід усього людства та окремих його груп [1]. Теорія вітагенного навчання визнає провідну роль вітагенного досвіду учня в реалізації освітніх завдань, причому за основу береться не весь життєвий досвід, а вітагенний, тобто та частина досвіду, яка є найбільш значущою для індивіда, часто актуалізується в адекватних ситуаціях. На думку А. Белкіна, по-перше, вітагенне навчання, докорінно видозмінює навчальний процес та дозволяє переосмислювати життєвий досвід особистості як самостійне джерело нових знань. По-друге, вітагенне навчання дозволяє розглядати учня в ролі рівноправного учасника процесу пізнання, в ролі носія ціннісного знання. При такому підході учень виступає не лише об'єктом, а й суб'єктом пізнавальної діяльності [1].

А. Белкін рекомендує чітко розрізняти два поняття: життєвий досвід і досвід життя. Життєвий досвід – це інформація, що стала надбанням особистості, відкладена в резервах довгострокової пам'яті, що знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Це своєрідний слав думок, знань, емоцій, учинків, які пережив і набув індивід. Досвід життя – це вітагенна інформація, яка не «пережита» людиною, а лише пов'язана з її поінформованістю про ті чи інші сторони життя й діяльності, але яка не має для неї достатньої цінності. Завдання вчителя – перевести досвід життя в життєвий досвід [1].

Мета статті – дослідити можливості використання технологій вітагенного навчання при вивченні математики та інформатики в умовах НУШ.



Виклад основного матеріалу. Процес накопичення вітагенного досвіду відбувається постійно і протягом усього життя людини. Перехід вітагенної інформації у вітагенний досвід проходить через декілька стадій та відбувається на різних рівнях глибини процесу.

Виокремлюють такі рівні цього переходу:

- первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване, недиференційоване і неосмислене;
- оціночно-фільтруюча стадія, коли особистість визначає значущість отриманої інформації;
- установочна стадія, у ході якої особистість стихійно, мимовільно або усвідомлено і цілеспрямовано створює установку на запам'ятовування інформації з визначеним терміном «зберігання», який залежить від її значущості, життєвої та практичної цінності для індивіда.

Рівні можуть постійно змінюватися, переходити один в інший, набувати різного ступеня вагомості [1].

В. Кривенко, застерігаючи вчителів, які використовуватимуть в своїй роботі технології вітагенного навчання, проти стандартних помилок, вводить ряд застережень, зокрема, говорить про те, що не можна:

1. Очікувати, що діти відразу зрозуміють необхідність актуалізації вітагенного досвіду та його цінність.
2. Очікувати, що діти зможуть самостійно встановлювати взаємозв'язки між вітагенним досвідом та новими теоретичними знаннями.
3. Дозволяти учням витрачати час на розповіді, які не стосуються теми уроку.
4. Насильно примушувати дітей включитися в роботу, якщо вони бояться або не готові до цього.
5. Підкреслювати інформаційну перевагу вчителя або окремих учнів [5].

Т. Волобуєва пропонує використовувати такі вітагенні технології із голографічними проєкціями:

- прийом стартової актуалізації життєвого досвіду учнів;
- прийом випереджаючої проєкції викладання;
- прийом додаткового конструювання;
- прийом тимчасової просторової змістовної синхронізації освітніх проєкцій;
- прийом вітагенних аналогій в освітніх проєкціях;
- прийом вітагенного натхнення об'єктів живої й неживої природи та голографії освітнього процесу;
- технологія творчого синтезу освітніх проєкцій;
- технологія творчого моделювання ідеальних освітніх об'єктів [4].

Розглянемо детальніше вітагенні технології, які з успіхом можуть використовуватися на уроках математики та інформатики в початковій школі.

Прийом стартової актуалізації життєвого досвіду учнів. Суть прийому полягає в тому, щоб з'ясувати, яким запасом знань на рівні повсякденної свідомості володіють учні, перед тим, як вони одержать необхідний запас освітніх (наукових) знань. Реалізація даного прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих учнів, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації.

Ефективність даного прийому обумовлена трьома основними умовами:

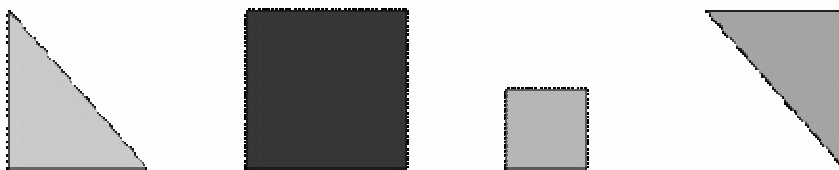
- відповідність поставлених завдань на актуалізацію життєвого досвіду віковим можливостям учнів;
- форма актуалізації також має відповідати віковим можливостям учнів;
- будь-яка форма актуалізації вітагенного досвіду учнів має супроводжуватися ситуацією успіху та створити в дитини оптимістичну перспективу [4].

Наприклад, у 1 класі при вивченні складу числа 10 можна запропонувати учням практичне завдання: розміняти 10 грн., якщо в наявності є монети по 5 грн., 2 грн., 1 грн. Скільки монет кожного номіналу потрібно взяти? Зауважимо, що учителю важливо заохочувати різні варіанти відповідей учнів.

Прийоми вітагенного натхнення – казки, що складають учні з будь-якої обраної ними математичної теми: «В геометричному королівстві», «Як цифри з нулем сперечалися» тощо. Цікаві казки можна зустріти в деяких сучасних підручниках інформатики. Наприклад, у підручнику «Я досліджую світ. Інформатика та дизайн і технології» [3] автори при введенні поняття про мережу «Інтернет» пропонують досить складні для сприйняття третьокласників поняття (браузер, вірус, антивірусні програми тощо) формувати через казку.

Прийом тимчасової просторової, змістовної синхронізації освітніх проєкцій. Суть прийому полягає в тому, щоб дидактичний матеріал викладати з розкриттям тимчасових просторових, змістовних зв'язків між фактами, подіями, явищами, процесами. [4].

Наприклад, при ознайомленні молодших школярів із поняттям «площа» можна запропонувати таке практичне завдання. Учитель роздає геометричні фігури, вирізані з цупкого картону і пропонує з'ясувати, яка з них займає більше місця. Учні висловлюють припущення, а вчитель пояснює, що у цьому випадку кажуть, що площа квадрата більша, ніж площа кожної іншої фігури. Далі пропонує порівняти площі першого трикутника і великого квадрата.





Для цього учням необхідно накласти трикутник на квадрат. Трикутник займе лише частину квадрата. Площа трикутника менша за площу квадрата. Аналогічно діти порівнюють площі обох трикутників і з'ясовують, що у них площі однакові, оскільки вони займають однакове місце на парті. Потім учитель пропонує порівняти площі прямокутника (4 на 9 см) та квадрата зі стороною 6 см. Накладанням такої задачі не вирішиш. На наступних уроках виконують вправи на підрахунок квадратів у заданих фігурах, пропонують накреслити в зошитах фігури, які складаються із заданого числа квадратів (клітинок зошита). В процесі виконання таких вправ починає формуватися поняття про площу як про число квадратних одиниць, які містить геометрична фігура. Також виникає потреба у використанні палетки. В процесі виконання таких вправ починає формуватися поняття про площу як про число квадратних одиниць, які містить геометрична фігура.

Проте і палетка не завжди допоможе. А якщо потрібно порівняти площі кімнат у квартирі? Або площі земельних ділянок різної форми? Тому потрібно мати універсальний метод. Для цього використовують формули. На цьому етапі можна запропонувати виміряти розміри та обчислити площі поверхні столу, класної дошки, класної кімнати тощо. Після цього доцільно буде з'ясувати, скільки, наприклад, потрібно фарби, щоб пофарбувати підлогу класної кімнати.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, при використанні вітагенних технологій учитель є не одноосібним суб'єктом навчально-виховного процесу, а виступає в ролі консультанта. Педагогічний досвід показує, що в умовах інформаційно-зорієнтованого суспільства, коли однією з найважливіших цінностей є інформація, знання, організувати навчання необхідно з позицій самого учня [2]. Вітагенне навчання дозволяє розглядати учня в ролі рівноправного учасника процесу пізнання, в ролі носія ціннісного знання. При такому підході учень виступає не лише об'єктом, а й суб'єктом пізнавальної діяльності. В подальшому планується розробити методичні матеріали з вітагенного навчання для використання в початковій школі при вивченні математичної та інформаційної освітніх галузей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А.С., Жукова Н.К. Вітагенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург: Издательство УГПУ, 1999.
2. Вдовенко В.В. Використання технологій вітагенного навчання при викладанні математики в школі / В. Вдовенко // Наукові записки. – Випуск 90. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 40-43
3. Вдовенко В., Котелянець Н., Агеева О. Я досліджую світ: підруч. для 3 кл. закл. загальн. серед. освіти (у 2-х частинах): Частина 2 (Інформатика та дизайн і технології) / Вікторія Вдовенко, Наталка Котелянець, Олена Агеева. – К.: Грамота, 2020. – 144 с.
4. Волобуєва Т. Вітагенні технології компетентнісного навчання // Відкритий урок. – 2007. – №11. – С. 8-13.
5. Кривенко В.А. Опора на вітагенний опыт как средство развития познавательного интереса младших школьников (На материале предметов естественно-научного цикла): Дис. канд. пед. наук : 13.00.01: Екатеринбург, 2001.
6. Кучина Л.І. З досвіду вітагенної педагогіки // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції "Розвиток біологічної освіти в Україні" – Мелітополь, (26-27 вересня). – 2006. – С. 58-60.

УДК 159.9:659.1.

Неарт ШАХБАТЯН

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ РЕКЛАМИ НА СУЧАСНУ МОЛОДЬ

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

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук І. Я.

У статті розглянуто методологічні традиції в організації науково-практичних досліджень і прикладних розробок у сфері рекламної діяльності. Охарактеризовано двоаспектність реклами, яка виражається в прямому і непрямому впливі. Визначено її формально-динамічні характеристики, особливості врахування психологічної структури сприйняття реклами споживачами, перш за все, особливості впливу на ціннісну і соціокультурну сферу сучасної молоді.

Ключові слова: сучасна реклама, рекламне повідомлення, сприймання рекламного повідомлення, формування ціннісних орієнтацій, методологічні традиції, ЗМІ, соціокультурні дослідження.

Постановка проблеми. Сучасна реклама, яка є невід'ємним елементом життя суспільства, виконує не тільки маркетингові, а й соціокультурні функції, які полягають у передачі культурного досвіду, ціннісних орієнтирів і поведінкових моделей, зміст і спрямованість яких визначається як актуальними суспільними потребами, так і цілями реклами.

У світлі вищесказаного, особливої актуальності, як в теоретичному, так і в прикладному аспектах, набуває дослідження психологічного впливу реклами на сучасну молодь, в рамках проблеми екологічності факторів, що впливають з боку ЗМІ.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження впливу реклами на суспільство і окремі соціальні групи є об'єктом аналізу різних наукових дисциплін соціально-гуманітарного блоку: соціології, політології, соціальної психології, культурології, соціальної філософії.

Теоретичною базою роботи є психологічні дослідження феномену ціннісних орієнтацій (Д. Узнадзе, М. Рокіч, А. Асмолов, Ф. Березін, Д. Леонт'єв), їх структури (Д. Леонт'єв, В. Краус, А. Яценко, В. Гаврилюк, Н. Трикоз), динаміки і трансформації (Д. Ельконін, В. Собольніков, Л. Анциферова).

Мета статті. Проаналізувати наукові підходи та виокремити провідні ідеї дослідження психологічного впливу реклами на сучасну молодь.



Виклад основного матеріалу. Як самостійна галузь прикладної науки психологія реклами виникла більше ста років тому. У 1903 році У. Скотт опублікував роботу під назвою «Теорія і практика реклами», в якій розглядалися питання її впливу на споживачів.

Психологічні дослідження в рекламі мають свою специфіку. По-перше, той чи інший психічний процес вивчається не сам по собі, а у зв'язку з конкретними процесами і продуктами рекламної діяльності. По-друге, сьогодні все частіше вони досліджуються в умовах комунікації, спілкування, взаємодії рекламіста і споживача. По-третє, у зв'язку з вивченням впливу певних рекламних повідомлень і рекламних кампаній досліджуються не окремі психічні процеси, а система процесів.

А. Лебедев виділяє дві методологічні традиції в організації науково-практичних досліджень і прикладних розробок у сфері рекламної діяльності, які умовно називає «німецька» і «американська» [4, с.368]. Відповідно до «німецької методологічної традиції», реклама розглядається, головним чином, як сугестія – спосіб психологічного впливу на волю людини з метою створення у неї потреби в рекламованих товарах. Передбачалося, що потреби можна створювати штучно, наприклад, шляхом навіювання. В кінці 50-х рр. XX століття на основі ідей маркетингу, який інтенсивно розвивався в США, поступово формується і закріплюється інше уявлення про завдання психології реклами («Американська методологічна традиція»). У цьому випадку психологам пропонувалося вивчати психологічні характеристики споживачів для кращого задоволення їх потреб. Вплив у цьому випадку був спрямований не на придушення волі покупця з метою «штучно створити у нього потребу в рекламованому товарі», а на управління прийняття рішення про вибір товару або послуги, що пропонуються замовником, з числа аналогічних, наявних на ринку, на процеси опрідметнення об'єктивних потенційних потреб, на їх актуалізацію і посилення засобами реклами. Американська традиція орієнтується на дослідження, що проводяться для задоволення потреб споживачів, створення зручностей для них, корисність, задоволення як товаром, так і самою рекламою [6, с.88].

Слід зазначити, що наявність двох обговорюваних традицій і відповідних їм методологічних підходів у психології реклами визначається реальними об'єктивними умовами. Сучасне виробництво і торгівля можуть здійснюватися за двома напрямками: в першому випадку – з метою отримати швидкий прибуток, коли підприємство виробляє та реалізує товар, як правило, невисокої якості, і орієнтується лише на його одноразове придбання покупцем. У другому випадку – це виробництво високоякісного, конкурентоспроможного, але більш дорогого товару. Тут критерії виробництва і торгівлі призводять до необхідності зберегти споживача, зробити його прихильником широкої рекламованої торгової марки, для чого підприємцю доводиться підтримувати характеристики товару на найвищому рівні.

Одним з найбільш важливих факторів, що впливають на встановлення ефективної комунікації за допомогою реклами, є її так звана двоаспектність, яка виражається в прямому і непрямому впливі. А. Лебедев-Любимов пропонує розглядати вплив реклами не тільки з точки зору її змісту, а й численних формально-динамічних характеристик. Зміст реклами автор визначає як інформацію про товар і компанії; форму реклами – як кошти, які використовує рекламіст, щоб активізувати психічні процеси споживача (увага, пам'ять, емоції і т.д.); динаміку – як зміну форми подачі матеріалів у залежності від цільової групи споживачів, для оновлення реклами, для отримання переваг над конкурентами [4].

Формально-динамічні характеристики поділяються на сюжетні і безсюжетні. До перших відносяться рекламні образи, персонажі, ігрові сцени тощо. До других – символи, знаки, шрифти, звуки, геометричні фігури, кольори й інше. Вплив формально-динамічних характеристик різних видів реклами на людину розглядається також в роботах Л. Карамушки, П. Кудіна, Б. Ломова, А. Митькіна, А. Моля, Н. Слюсаревського, А. Федоришина та ін.

Одну і ту ж рекламну інформацію можна уявити, використовуючи зовсім різні образи, персонажі, прийоми, ідеї, тексти, графіку, кольори, стилі і т. д. При цьому наголошується, що вплив формально-динамічних характеристик реклами часто не усвідомлюється споживачем. «Звичайна на перший погляд реклама, яка пропонує людям цілком нешкідливі і корисні речі, без всякого навіювання і гіпнозу здатна в силу своїх формально-динамічних характеристик певним чином вплинути на цінності та норми поведінки людей» [5, с.128].

Експериментальні психологічні дослідження показують, що високомотивовані споживачі, тобто зацікавлені в покупці рекламованого товару, як правило, набагато краще відтворюють по пам'яті зміст рекламного повідомлення, ніж формальні характеристики реклами (шрифти, колірні поєднання, персонажі і інші другорядні деталі). Низько мотивовані споживачі, навпаки, звертають увагу на формальні деталі реклами, дуже часто практично не запам'ятовуючи головного. Наприклад, вони легко можуть згадати відомого актора, який рекламує товар, але не пам'ятають, що саме він рекламував.

А. Лебедев-Любимов відзначає, що в умовах експерименту ті, хто незацікавлені в товарі, чітко відтворюють численні деталі реклами, що доводить факт сильного психологічного впливу на них саме формально-динамічних характеристик. Це означає, що дії реклами можуть піддаватися практично всі люди, які її бачать, а не тільки ті, кого рекламодавці відносять до так званих цільових груп. Істотне значення тут має і те, що людей, які не є членами конкретних цільових груп, на практиці завжди набагато більше, а значить «не тільки об'єктивна інформація про товар, а й рекламні сюжети, образи, кольори, шрифти, форма звернення до покупця змушують мільйони людей неусвідомлено відтворювати їх у реальному житті, закріплюються в поведінці, соціальних нормах, культурі іноді на якийсь незначний час, а іноді на довгі роки» [4, с.156]. Проведені дослідження дають підстави припустити, що рекламісти і ЗМІ не завжди враховують психологічну структуру сприйняття реклами споживачами, і, перш за все, ціннісну і соціокультурну сфери [7, с.238]. Це пов'язано з тим, що при визначенні економічного ефекту від реклами



виробники ігнорують її негативні наслідки, а соціально-психологічний і моральний ефект впливу реклами на цінності взагалі не враховується.

Отже, соціальну небезпеку становлять не тільки рекламовані товари, а й обрані сюжети, які використовуються для впливу, тобто формально-динамічні характеристики реклами. Дані характеристики особливо яскраво проявляються у телевізійній рекламі. Телебачення надає рекламі особистісного характеру, передає емоції, забезпечує високу ступінь залучення глядача в те, що відбувається на екрані, демонструючи рекламований товар у дії. Телевізійна реклама, спрямована на всі соціальні верстви суспільства. Однак, головним її реципієнтом, на нашу думку, є молодь, так як в її свідомості найбільш чітко відображені нові тенденції, які в міру подальшого розвитку суспільства можуть проявлятися все більше. Одна з найбільш актуальних проблем у вивченні телереклами – це ступінь її впливу на поведінку, споживчі та ціннісні орієнтації молоді, у зв'язку з тим, що вона «відкрита» до зовнішнього впливу, схильна до конформності та пошуку самоствердження [3, с.71].

Реклама використовує прийом відтворення ситуацій, максимально наближених до реальних життєвих умов представників цільової аудиторії. Вона демонструє типові ситуації соціальної взаємодії, всередині яких товари стають такими, що заслуговують на увагу. При цьому «реклама апелює до існуючих суспільних ідеалів, прагне орієнтувати пропоновані цінності та моделі поведінки і соціокультурні традиції та навички глядачів» [1, с.209]. Однак найчастіше спостерігається масове впровадження, позиціонування «чужих» цінностей (зокрема західних) в свідомість українців за допомогою реклами.

У соціокультурних дослідженнях рекламна діяльність виступає як психологічна основа створення нових форм культурного середовища, соціальної міфотворчості, формування системи культурних норм і цінностей. Як масове суспільне явище рекламна діяльність несе в собі величезний культурний потенціал, здатний за певних умов позитивно впливати як на окрему людину, так і на суспільство в цілому. При цьому вона відіграє важливу роль не тільки в плані розвитку так званої масової культури, а й культури традиційної, класичної. Все залежить від позиції суспільства по відношенню до реклами [2, с.66].

Специфіка діяльності засобів масової інформації полягає в тому, що в повідомленнях, що транслюються за допомогою ЗМІ, розкривається штучний символічний світ, за допомогою якого культивуються певні зразки, еталони поведінки, норми моралі, художні смаки, які орієнтують особистість в тому, що важливо і суттєво, що добре і погано, що правильно і неправильно, що благородно, що певним чином взаємопов'язане. Як наслідок реклама виступає як потужне джерело формування соціальних відносин у сучасному соціокультурному просторі, що базується на освітніх і виховних функціях свого впливу, що сприяє становленню нових масових потреб, цінностей, норм, моделей поведінки соціальних груп, які впливають на формування культури особистості [6, с.89].

Сучасна реклама формує не тільки споживача, але і особистість, орієнтовану на соціальні досягнення, на прояв честолюбних мотивів, мотивів досягнення успіху, престижу. Однак негативними наслідками, платою за успіх тут можуть стати численні психологічні проблеми, величезна психічна напруга, що виникає в гонитві за соціальними досягненнями. Незадоволене честолюбство, неможливість досягнення ідеалу, необґрунтованість мети, неможливість бути першим, постійно зазнають поразки в змаганні і т. д. Нерідко призводять до психічних порушень, втрати здоров'я та численних людських трагедій [5].

Особливе значення при створенні рекламних повідомлень мають культурно- національні цінності, оскільки, з одного боку, для адекватного сприйняття, реклама повинна бути «вписана» в культурний «контекст» суспільства, а з іншого, – реклама, яка не відповідає культурно обумовленим вимогам етики і моралі, здатна нанести серйозні психологічні травми членам соціуму. Рекламна продукція, особливо зарубіжна, як правило, не тільки не вважається національним менталітетом і не враховує очікування аудиторії, а й намагається нав'язати адресатам чужий їм стиль мислення [8, С.191-192].

Таким чином, реклама – структурний компонент культури та інструмент духовного виробництва. Як засіб трансляції культурної інформації, вона виконує проектну роль в засвоєнні особистістю і суспільством цінностей в культурному обміні. Реклама проєктує інформацію, використовуючи формально-динамічні характеристики. Вона виступає як потужне джерело формування соціальних відносин у сучасному соціокультурному просторі, що базується на освітніх і виховних функціях впливу, що сприяє становленню нових масових потреб, цінностей, норм, моделей поведінки соціальних груп, впливає на формування культури особистості.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, ми здійснили аналіз феномену психологічного впливу реклами на зміну ціннісних орієнтацій молоді. Дослідженню факторів, що визначають формування ціннісних орієнтацій молоді через призму соціокультурного простору, присвячені роботи вітчизняних соціологів і психологів. Незважаючи на значний обсяг наукових праць, присвячених рекламі, системних психологічних досліджень її ролі в формуванні ціннісних пріоритетів конкретних соціальних груп, особливо студентської молоді, поки ще недостатньо.

На нашу думку, молоді люди уразливі до впливу реклами, мають недостатній досвід, нестійкі внутрішні критерії для вироблення ціннісних орієнтацій.

Все сказане дозволяє зробити висновок, що необхідно продовжувати вивчення впливу реклами як у теоретичному, так і в практичному аспекті, особливо з позиції соціально-етичних проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буторіна В. Б. Психологічні аспекти рекламної діяльності. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Економічні науки. 2018. Вип. 13. С. 208-214
2. Викентьев И.Л., Сычев С.В., Кавтрева А.Б. Открытые методики рекламы и Public Relations: Рекламное измерение. М.: 2004 319 с.



3. Литовченко Н. Ф. Психологічний аналіз впливу політичної реклами на студентську молодь . Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2011. Вип. 25. С. 67-76.
4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы: Учеб. Пособие. СПб.: Питер, 2003. 368с.
5. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы: Учеб. пособие . М.: 2003. С.127-132
6. Мелешенко О.К. Проблеми психологічних впливів у рекламі. Молодий вчений. 2018. № 9.1. С. 87-90.
7. Полукаров, В. Л. Основы рекламы: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «Реклама» Негос. образовател. учреждение «Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права», Моск. гуманит. ин-т им. Е.Р.Дашковой. М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К°», 2004. 238 с.
8. Талайчук Т. М. Психологічні особливості впливу реклами на свідомість людини . Психологія: реальність і перспективи. 2013. Вип. 1. С. 191-192.



МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

УДК 378.047.091.33:78-027.543(045)

Галина АГЕЄВА

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

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

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

У статті висвітлено питання формування національної свідомості студентів ЗВО музично-педагогічного профілю, розробці моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів, дослідження виховного потенціалу засобів музичного мистецтва у формуванні в студентів національної свідомості.

Ключові слова: національна свідомість, національно-патріотичне виховання, музичне мистецтво, учитель музичного мистецтва, музика.

Постановка проблеми Інтеграція нашої держави до європейського та світового співтовариства, сучасні соціально-економічні трансформації, безпекові загрози та інші виклики актуалізують проблему виховання у студентської молоді національної свідомості та вимагають модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти на засадах формування високоосвіченої, культурної й творчої особистості готової до опанування, успадкування і примноження духовних цінностей українського народу. Здійснення означених стратегічних завдань передбачає розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, його мови, культури та історії, що визначено у низці профільних документів: «Стратегії національно-патріотичного виховання», «Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття», Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української держави.

Потреба формування національної свідомості студентів особливо актуалізується в умовах складної суспільно-політичної ситуації в Україні. В масштабах держави назріла потреба ґрунтовного дослідження ефективної можливості систематичної, спеціально організованої роботи з національно-патріотичного виховання в умовах професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва з урахуванням усвідомлення того, що школа, розглядаючи національно-патріотичне виховання як один з найважливіших засобів становлення особистості учня, чекає молодих фахівців, в тому числі учителів музичного мистецтва, які дійсно усвідомлюють значущість цього виховного спрямування та володіють відповідними компетенціями.

Аналіз досліджень і публікацій Про значущість у студентів мистецьких факультетів високого рівня сформованості національної свідомості зазначають багато вітчизняних науковців та педагогів-практиків. Так, А. Козир стверджує, що сутнісне значення формування у студентів національної спрямованості полягає в тому, що національна основа музичної освіти є вагомим умовою соціалізації молодих людей, засвоєння студентами основ національної та загальнолюдської культури. Опанування знаннями про культурно-історичний розвиток українського народу, його звичаї, традиції, міфологію, фольклор є невід'ємною умовою втілення цього принципу у ході проектування навчально-виховного процесу спрямованого на формування професійної майстерності майбутніх учителів [2, с. 42]. На переконання дослідниці, за своєю сутністю музична культура носить національний характер, оскільки вона ґрунтується на «такому звуковому мисленні та інтонаційній побудові, які притаманні даній народності» [2, с. 42].

Думку А. Козир поділяє і О. Штефан, зазначаючи, що в сучасних умовах потреба у формуванні національного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва спричинена процесами нівелювання духовності молодих людей. Духовне виховання на ґрунті національного начала в музиці набуває в наш час надзвичайно важливого значення [6, с. 557]. Слушною є думка В. Кіндрат та Н. Кіндрат про те, що генетично сформовані, підтримані й примножені вихованням, усвідомлені і закріплені в національному інстинкті самовиживання, національна свідомість, національна ментальність і національні почуття допомагають студенту згуртувати власні внутрішні фізичні й духовні сили у боротьбі за своє природне і соціальне виживання [1, с. 62].

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження і вивчення передового досвіду дозволяє стверджувати, що фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва до національного виховання учнів засобами мистецтва є складною організаційно-педагогічною системою, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок та умінь, професійної готовності майбутнього педагога до практичної діяльності у напрямі національно-патріотичного виховання школярів.

Отже, **мета** нашої статті полягає у науково-обґрунтованому вивченні теоретико-методологічних основ дослідження виховного потенціалу засобів музичного мистецтва у формуванні в студентів національної



свідомості; розробці моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів.

Виклад основного матеріалу. В основі духовності кожної нації лежить самобутній, національно орієнтований світогляд, який історично виробляється і відображається в різних подіях, ідейній та морально-естетичній спадщині народу, звичаях, традиціях, символах, досягненнях культури. Очевидно, що відродження і впровадження в практику вищої школи глибин і багатства його гуманістичного змісту і національних атрибутів слід віднести до пріоритетних завдань педагогічної спільноти. Стратегічна мета навчально-виховного процесу сучасної вищої школи полягає у формуванні повноцінної творчої особистості, здатної примножити накопичені попередніми поколіннями духовні цінності, створюючи культуру XXI століття.

Сучасні соціокультурні та освітні реалії змушують по-новому подивитися на національні та загальнолюдські цінності як на чинники стабільності та духовно-моральні «маяки», що вказують напрямок розвитку українського суспільства в цілому, і освіти зокрема. Корінна зміна ціннісних засад світогляду українського суспільства призвела до утворення деякого духовного вакууму. У такі перехідні епохи, що характеризуються змінами уявлень про пріоритетні цінності і цілі навчання і виховання, особливо актуалізується властивий українській педагогічній традиції пошук ідеалу національної освіти. Опора освіти на національну культуру може стати найважливішою умовою збереження і розвитку національної свідомості. Формування у підростаючого покоління національної самосвідомості, усвідомлення кожною людиною неповторної єдності себе з іншими людьми в межах українського суспільства є необхідною умовою розвитку нашої держави [5, с. 31].

Студентський вік – один з життєвих етапів високої соціальної активності людини, він відкриває період дорослішання: відбувається інтенсивне і багатопланове формування національної свідомості молоді людини. Саме в студентському віці особливої актуальності набуває процес формування національної свідомості, оскільки більшість студентської молоді зазнає серйозних труднощів, пов'язаних з моральним вибором, усвідомленням своєї національної ідентичності. Надійним джерелом формування національної свідомості студентів ЗВО педагогічного профілю, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, є музика. Остання є історично потужним засобом впливу на суспільство. Тому використання музичного мистецтва як виховного стратегічного ресурсу у вихованні студентської молоді, а значить і вихованні суспільства в цілому має вагоме значення. У наш час, час відродження національної духовності, становлення молоді людини як національно-свідомої особистості необхідно розуміти неочінену роль музичної спадщини українського народу та застосовувати ці надбання в освітній та виховній діяльності. Також важливо розуміти, що музичне мистецтво, як інструмент впливу на особистість, може використовуватись і як засіб руйнації духовності, людяності, патріотизму. Сьогодні особливої актуальності набуває впровадження на державному рівні системи формування ціннісних орієнтацій у студентській молоді.

Загальновідомо, що музичне мистецтво – один з універсальних засобів осягнення історії, культури, традицій свого народу. Музичне мистецтво має могутнім емоційним впливом, розвиває внутрішній світ людини, допомагає людині розвинути, поглибити і облагородити «культуру переживань». Дослідники називають музичне мистецтво «школою почуттів». Виділяють емоційно-ціннісний механізм виховання духовних цінностей: залучення за допомогою музичного мистецтва до індивідуально-неповторного досвіду поколінь і розвитку, збагачення його внутрішнього духовного досвіду; переклад за допомогою мистецтва загальнозначущого, соціально-цінного на рівень глибоко особистісного ставлення до самого себе як суб'єкта національної історії; розвиток умінь, здібностей студента до позиції примноження досвіду.

Музичні і пісенні твори здатні стати основою-символом для самоідентифікації особистості як громадянина-патріота своєї держави. Під час слухання та виконання українських народних пісень проходить процес самоідентифікації особистості зі своєю нацією. Щоб змінити власні погляди, розвинути національну свідомість й стати справжнім патріотом своєї Батьківщини, потрібна чітко сформульована ідея та мета. На наше переконання, комплексне використання у національно-патріотичному вихованні особистості класичного, народного і сучасного музичного мистецтва є запорукою підвищення ефективності оволодіння нею головною ідеєю, цілями і завданнями такого виховання.

Виховна цінність музичного мистецтва полягає в передачі позитивного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого в творах різних музичних жанрів і стилів, в усній народній творчості, «золотому фонді» композиторської та народної музики, збереженні і послідовному збагаченні національно-культурної спадщини України. Вплив музичного мистецтва на національно-патріотичне виховання майбутнього учителя музичного мистецтва проявляється і здійснюється в різних формах музичної діяльності: слухання музики (сприйняття); творчої, пізнавальної, суспільно-корисної діяльності.

Для виявлення загальногуманістичної мети музичне мистецтво втілює соціальне і загальнолюдське в індивідуально-неповторному вигляді, а це вимагає високохудожнього спілкування з музикою національно-патріотичної спрямованості, в організації якого полягає суть виховної цінності музичного мистецтва.

На основі засвоєння духовних цінностей і різноманітних традицій національної музичної культури, майбутньому учителю музичного мистецтва належить вирішувати проблеми формування в учнів потреби усвідомлення національної ідентичності, культури спілкування школярів на національно-патріотичні теми, пробуджувати інтерес в учнів до культурних цінностей українського народу, сприяти адекватному сприйняттю багатства і неповторності надбань українських звичаїв і традицій, осмислення полікультурного світу. Передача духовного досвіду поколінь, сконцентрованого в народному музичному мистецтві, і



розвиток на цій основі позитивних якостей особистості кожного учня – одна з найголовніших задач учителя музичного мистецтва. Водночас доводиться констатувати низький рівень знань фольклорних традицій, звичаїв, історії рідного краю майбутніми педагогами-музикантами, що свідчить в першу чергу про їх невідповідність до роботи в нових умовах, які вимагають від учителя музичного мистецтва сформованої національної свідомості, наявності високорозвиненої етнопедагогічної культури.

Вищі навчальні заклади, які беруть участь у підготовці майбутніх учителів, у тому числі учителів музичного мистецтва, прагнуть підвищити рівень підготовки, що відповідає сучасному рівню розвитку культури, науки, суспільства. Даний факт вимагає перетворення в методології освіти, результатом яких має стати підвищення ефективності підготовки учителів музичного мистецтва, які є носіями культури, трансляторами народної творчості, народних традицій, вихователями у підростаючого покоління не лише музичної культури, а й любові до Батьківщини, рідного народу, його мови і культури.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає не лише набуття студентами фахових компетентностей, а має за мету формування духовних, естетичних і моральних цінностей, власних духовно-світоглядних орієнтацій, національної свідомості [5, с. 31]. А. Козир зауважує, що фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має відбуватися «у контексті формування професійної майстерності на основі постійного розвитку національної свідомості та соціокультурної відповідності» майбутніх учителів музичного мистецтва [2, с. 43].

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до національного виховання на основі набутих у ЗВО знань вимагає вирішення наступних завдань:

- виховання правильного розуміння і ставлення до засвоєння національної культури, яка включає елементи музичної національної культури;
- формування у студентів розуміння і внутрішнього прийняття цілей і завдань їх майбутньої професійної діяльності в світлі основних положень концепції національно-патріотичного виховання;
- вивчення і використання в навчально-виховному процесі школи елементів української народної педагогіки та етнопедагогіки;
- оволодіння методикою навчально-виховної роботи в полікультурному соціумі;
- виховання у майбутніх педагогів позитивного ставлення до представників інших націй, прагнення прищеплювати у школярів любов і шану до національних звичаїв і традицій;
- здійснення підготовки фахівців у ВНЗ через реалізацію основних функцій музичного мистецтва: комунікативної, пізнавальної, ціннісноорієнтаційної, людиноформувальної, технологічної, тому що культура сучасного фахівця – це результат морального та інтелектуального самовдосконалення, засвоєння кращих професійних зв'язків, творчої реалізації особистісних якостей у продуктивній діяльності.

Під час навчання у ВНЗ студенти – майбутні учителі музичного мистецтва – мають оволодіти основними структурними компонентами національної свідомості, до яких входять наступні: дбайливе ставлення до історії і культури своєї національно-етнічної спільності; усвідомлення студентом національно-етнічної приналежності; толерантне ставлення до представників інших націй і національностей; усвідомлення національно-державної спільності; патріотичні почуття, патріотична самосвідомість, виражена громадянська позиція.

Фахова підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва передбачає оволодіння загальнотеоретичними, психолого-педагогічними, спеціальними та музично-теоретичними дисциплінами в обсязі, необхідному для розв'язання комплексу педагогічних, науково-методичних та організаційних завдань. У циклі музично-теоретичних дисциплін, що є складовою частиною професійної підготовки майбутнього учителя музики важливе значення має навчальний предмет «Сольфеджіо». Основною метою цього курсу є формування у студентів мистецьких факультетів навичок точного інтонування і визначення на слух усіх елементів музичної мови; навичок вільного читання нотних текстів різних одно-, дво- та триголосних музичних творів; розвиток внутрішнього музичного слуху; формування осмисленого відношення майбутніх учителів музичного мистецтва до структурної, ладотональної, метроритмічної побудови музичного твору, розвиток у студентів творчої ініціативи [3, с. 57].

Використання на заняттях сольфеджіо пісенних зразків українського фольклору є ефективним та дієвим засобом розвитку у школярів національної свідомості, патріотичного виховання та духовного збагачення студентів мистецьких факультетів. Виконуючи різні завдання творчого характеру, що стосуються вивчення, аналізу та обробки українських народних пісень, майбутні учителі музичного мистецтва починають розуміти їхню практичну значимість. Оскільки цей навчальний матеріал, засвоєний в освітньому процесі ЗВО, згодом можна використати вже у практичній роботі з учнями загальноосвітніх закладів. У процесі виконання студентами – майбутніми учителями музичного мистецтва завдань різного рівня складності (створення дво-, три-, чотириголосся на основі української народної пісні, підбір до неї відповідного акомпанементу) виконується аналіз робіт, у ході якого визначається їхнє застосування у своїй подальшій практичній діяльності на уроках музики в загальноосвітньому закладі (визначення класу, по можливості теми уроку). Означений етап роботи завжди емоційний, творчий, студенти активно вступають у дискусію, маючи можливість використати і оцінити ступінь оволодіння власними психолого-педагогічними та методичними знаннями [3, с. 57].

Серед різноманітних засобів формування особистості важливе місце належить вокальній музиці як одного з потужних засобів становлення інтелектуального, естетичного і творчого досвіду молодого покоління, як найбільш доступного і затребуваного матеріалу на уроках музичного мистецтва. Високий рівень професіоналізму сучасного педагога проявляється в гармонійному поєднанні педагогічного та



виконавського компонентів його діяльності і забезпечує можливість досягти художнього впливу на особистісний розвиток учнів, формує їх вокальну культуру, прищеплює любов до виконавської діяльності. Володіння учителем музичного мистецтва співочим голосом, широким арсеналом методичних засобів передачі змісту вокального твору є необхідним умовою захоплення школярів світом музичного мистецтва.

Формування у майбутніх учителів музичного мистецтва національної свідомості великою мірою відбувається шляхом опанування ними багатого потенціалу українського музичного фольклору, з яким студенти знайомляться в курсі вивчення вокально-хорових дисциплін. Фольклор є яскравим виразником та медіатором історичної пам'яті, соціального досвіду та духовного надбання українців. Для українського народу, віками позбавленого можливості вираження власної національної ідентичності, державотворення, фольклорний матеріал – більше, ніж народна традиція. Народна пісенна творчість ставала джерелом духовних сил і за складних умов залишалася важливим чинником збереження національної свідомості. Як слушно зауважує М. Мороз, за умов дискримінації українського освітнього простору, насильної політики русифікації, фольклор слугував важливим основою збереження самосвідомості українців. Вивчення майбутніми учителями музичного мистецтва фольклорної національної спадщини дає можливість пізнати творчу природу історично зумовлених процесів розвитку, побутування та вагомій ролі традиційної народної культури в житті українського соціуму [4, с. 84].

Одним з найбільш значущих аспектів професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва у ВНЗ є інструментальна підготовка. У ній, як і в музично-педагогічній освіті, інтегруються істотні ознаки педагогіки і мистецтва. В результаті історично складається їх синтез, що відображає якісні відмінності музичної педагогіки від педагогіки загальної. В процесі інструментальної підготовки фіксується і накопичується певний культурний, духовно-моральний, педагогічний досвід, який є актуальним і постійно розширюється. Володіння музичним інструментом (фортепіано, скрипка, гітара, народні інструменти) – виступає як найважливіший елемент професіоналізму педагога-музиканта, показник рівня загального культурного розвитку особистості фахівця.

Для того, щоб у майбутній педагогічній діяльності учителя музичного мистецтва була сформована готовність до розвитку в учнів національної свідомості, у нього має бути сформована здатність до духовно-емоційного сприйняття та оцінки морального змісту народної музики; здатність порівнювати зразки музики різних народів на рівні музичної мови, виявляти етнічну своєрідність музики українського народу, робити інтонаційно-стильовий аналіз музичних творів; здатність виконувати народні пісні, інтонувати в народній манері співи; здатність до творчості, варіювання, імпровізації в руслі української народної традиції, до виконання на народних музичних інструментах, народних танцювальних рухів. Найперше студент повинен знати про народні інструменти, доступні для масового використання в практиці школи, прийоми гри на них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З вище викладеного можна зробити висновки, що активізація процесів засвоєння національної музики як одного з провідних чинників становлення особистості сучасної молоді людини є ще одним вагомим аргументом на користь впровадження національно-патріотичного виховання студентів засобами музичного мистецтва. Головними професійно-орієнтованими педагогічними напрямками, які дають можливість послідовно і цілеспрямовано впливати на процес формування національної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва, є: збагачення змісту професійної музично-педагогічної підготовки, осмислення національних культурних цінностей, створення педагогічних умов для активізації самостійної роботи студентів у процесі освоєння спадщини національної культури.

Серед завдань, які конкретизують дану мету, можна виділити наступні:

- формувати у студентів почуття любові до малої і великої Батьківщини, повагу та інтерес до народної музичної культури, сприяти становленню етнокультурної толерантності, культури міжетнічного спілкування;
- актуалізувати знання студентів у контексті вивченого курсу «Народна музична творчість», познайомити з найбільш яскравими зразками музичного фольклору українського народу, які можуть бути використані в практиці школи;
- сприяти освоєнню культуротворчих технологій, що дозволяють відтворювати, зберігати, розвивати народні музичні традиції, формувати національну свідомість в учнів;
- познайомити з концепцією і моделлю народної музичної освіти, дати знання про педагогічні основи освоєння народного музичного мистецтва в загальноосвітній школі;
- виховати потребу в самоосвіті з метою поглиблення роботи з вивчення народної музичної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кіндрат В. К. Проблема патріотичного виховання студентів спеціальності «Фізичне виховання» / В. К. Кіндрат, Н. П. Кіндрат // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2012. № 2. С. 59-66.
2. Козир А. Етнокультурний контекст підготовки майбутніх учителів музики та хореографії / А. Козир // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2018. № 1 (87). С. 39-46.
3. Мороз М. О. Креативність як складова професійної компетентності майбутніх учителів музики / М. О. Мороз // «Modernscientificresearches». 2018. Issue # 4, Vol. 2. С. 56-63.
4. Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. О. Мороз. Житомир, 2020. 398 с.
5. Соколова В. Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Ф. Соколова. К., 2005. 196 с.
6. Штефан О. С. Сучасна практика формування національно-патріотичного світогляду у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів музики / О. С. Штефан // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 4. С. 557-561.



УДК 37.091.32:78]:001.895(045)

Іван БІЛКО

**МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ
СУЧАСНОГО УРОКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

В статті розкривається проблема використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі як необхідного компонента організації навчального процесу.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, інноваційна діяльність, музичне виховання, урок музичного мистецтва

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання сучасної, інноваційно-освіченої особистості. На навчання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного потенціалу особистості орієнтується також: Закон України «Про освіту» 2017р., Концепція «Нова українська школа» 2016 р., Концепція середньої загальноосвітньої школи України. [5,6, 9]

Сучасні українські студенти, майбутні фахівці-професіонали, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій, - ось хто поведе Україну вперед у ХХІ столітті. Запровадження в освітній процес інноваційних технологій відкриває нові шляхи і надає широкі можливості для різнобічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих форм організації навчання. Інноваційні технології у мистецькій освіті базуються на ідеї їхньої інтеграції з традиційними навчальними формами і методами навчання.

Наскрізне застосування інноваційних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження інноваційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. Інноваційні технології суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя компетентності [5 ст.8]

Завжди актуальним є питання поліпшення якості освіти, яке неможливе без створення інноваційного простору, як наслідок, впровадження інноваційних технологій в освітній процес. З цього можемо зробити висновок, що дана тема є актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. Інноваційна діяльність вчителя у сучасній освіті – є важливою складовою освітнього процесу. До проблеми впровадження інноваційних технологій сьогодні звертається багато сучасних науковців, таких як: Бодрова Т. О., Бордюк О. М., Завалко К. В., Носаченко Т. Б., Олексюк О. М., Турчин Т. М., Ходоровська І. М. тощо.

Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес - це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів». У значенні продукту діяльності науковці визначають інновації як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів. [2]

Слово «технологія» (від грецьк. *techne* – «мистецтво, ремесло», *logos* – «поняття, наука, навчання») назагал означає сукупність знань про способи та засоби здійснення різних виробничих процесів. [8, с.4]

За Б.Т.Лихачовим поняття «педагогічна технологія» передбачає сукупність психолого-педагогічних установок, що складаються з набору форм, методів, способів, і засобів навчання і виховання. [7]

І.М. Богданова характеризує інноваційні технології як сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення прогнозованого результату, що передбачають особистісно-орієнтовану взаємодію викладача і тих, хто навчається в процесі взаємних опосередкованих і безпосередніх впливів. Викладач із носій наукової інформації перетворюється на організатора процесу пізнання школярів, стає їхнім помічником і радником, а ті, хто навчаються із об'єкта навчання перетворюється в його суб'єкт [1].

О.А. Дубасенюк дає таке визначення інновацій в освіті: інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. [3, с. 14-47]. Ми погоджуємося з науковою позицією вищезгаданих вчених і в своєму дослідженні спираємося саме на таку думку.

Мета статті – дослідження місця інноваційних технологій в організації сучасного уроку музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчати, використовуючи прогресивні методи, – означає навчати методам здобуття глибоких знань. [10, с.2]. Наразі вже від самого початку навчання дитини в школі відбувається її знайомство з інноваційними технологіями і методами навчання. Такі зміни зумовлені вимогами часу та процесами, що відбуваються у сучасному суспільстві, котре на сьогодні є більш динамічним й модернізованим. Вже нікого не можна здивувати традиційними методами проведення уроку.



Вчителі все частіше намагаються зробити урок творчим, креативним, що дає можливість здобувачам освіти не лише отримувати інформацію, а творчо її опрацьовувати, застосовувати здобуті знання у житті. Тож виходячи з цього, головна мета професійної діяльності вчителя – бути здатним інтегрувати інноваційні технології в навчальний процес, щоразу створювати синтез інновації та кращих педагогічних здобутків минулого.

Застосування сучасних інноваційних технологій у навчанні - один із найбільш стійких напрямів розвитку процесу творення нашого часу. Сьогодні, чи не в усіх шкільних дисциплінах, на уроках є місце впровадженню інноваційних технологій. Одна з лідируючих позицій належить саме предметам мистецького спрямування. Так, на уроках музичного мистецтва, сучасний вчитель використовує різноманітні інноваційні технології й комп'ютерні в тому числі при проведенні кожного з видів музичної діяльності. Наприклад, при сприйманні симфонічної музики, дітям краще за все показати відео симфонічного оркестру аніж картинку. Так само можна чинити і при прослуховуванні інструментальної та інших жанрів музики. Під час слухання музики все частіше використовується метод «Інтерв'ю», «Ток-шоу» чи, навіть, влаштовується «Аукціон композиторів». При вокально-хоровій роботі, задля урізноманітнення процесу навчання можна співати з учнями в караоке, або ж просто співати з фонограмою. Пояснюючи новий матеріал можна використовувати цікаві відеоролики, в початковій школі - короткі мультфільми, руханки, фізкультхвилинки. Урок музичного мистецтва, як ніякий інший предмет, передбачає не тільки репродуктивну діяльність школярів, а й процес творення, що забезпечує потребу учня у самовираженні та становленні і розвиток його здатності до творчості, вдосконалення, самореалізації [4].

Використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва дає можливість:

- підвищити інтерес до предмета, роблячи процес навчання більш захоплюючим, незабутнім;
- розширити можливості для плідної співтворчості учнів і вчителя, що позитивно впливає на розвиток емоційного інтелекту школярів;
- збільшити обсяг інформації, що повідомляється учневі на уроці;
- забезпечити оптимальний музичний розвиток учнів;
- розширити кругозір учнів, мотивувати дітей самостійно шукати інформацію;
- активізувати організацію процесу пізнавальної діяльності школяра та розвиток його музичної культури.

Посилення розумового навантаження на уроках спонукає замислитись, як тривалий час утримувати інтерес учнів та їх активність протягом всього періоду навчання на необхідному рівні. Використання інноваційних технологій дозволяє створювати інформаційне середовище, що стимулює інтерес та допитливість учнів. І саме музичне мистецтво значною мірою є тим предметом, що вимагає постійної творчої активності дітей на уроці.

Так, якщо у молодшій школі головним завданням є підтримання уваги та зацікавленості учнів в освітньому процесі, то у старшій школі перед вчителем стоїть завдання створити умови для більш глибокого засвоєння навчального матеріалу та вміння застосувати його на практиці, або ж в життєвих ситуаціях. Найбільш цікавими та ефективними до використання в навчальному процесі у середніх та старших класах є наступні інноваційні технології:

Проектна технологія – освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою. Головна теза сучасного розуміння методу проектів: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба, і де, і як можу ці знання застосувати» [8, с.33]. Застосування методу проектів на уроках музичного мистецтва сприяє залученню учнів в предметно - регулятивну, предметно -пізнавальну і предметно -комунікативну діяльність, тим самим сприяючи формуванню комунікативної компетентності, підвищуючи інтерес учнів до навчання. Кожен проект обов'язково вимагає дослідницької роботи учнів. Відмітна риса проектної діяльності - пошук інформації, яка потім буде оброблена, осмислена і представлена учасниками проектної групи.

Мультимедійна шкільна лекція – це форма навчального заняття, яка будується на основі інформаційно-монологічного методу і передбачає систематичний виклад навчального матеріалу вчителем, продуманий і підготовлений завчасно із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів, зокрема, мультимедійних засобів. Під час уроку вчитель здійснює ґрунтовний виклад значного за обсягом нового матеріалу, використовуючи при цьому наочність, емоційні відступи, окремі запитання-звернення до учнів. [10, 206 с.].

Метод інтелект-карт - простий метод запам'ятовування інформації. Відмітною його властивістю є залучення в процес засвоєння інформації обох півкуль головного мозку, завдяки чому забезпечується найбільш ефективна робота і інформація зберігається як у вигляді цілісного образу так і в словесній формі (ключові слова). За допомогою використовуваних при побудові карт зорових образів забезпечується створення глибокого враження, що істотно збільшує запам'ятання матеріалу і здатність до його відтворення. Таким чином, на уроках музичного мистецтва з дітьми можна вчити музичні терміни, жанри музики, назви музичних інструментів, співвідносити автора твору з його музикою.

Виготовлення лепбука – інтерактивної папки або міні-книжки в якій систематизовано знання з певної теми. Але замість сторінок в неї – кишеньки, складанки, міні-книжечки з сюрпризами, конверти, що містять необхідний систематизований матеріал для вивчення і закріплення знань. Наприклад, діти можуть створювати лепбуки присвячені темі життєвого та творчого шляху композитора, аналізу будь-якого прослуханого або вивченого твору...



Створення ментальних карт, кластерів чи флінчартів – мультимедійного документу (наприклад в форматі PDF) в якому коротко систематизовані знання з одної або декількох тем, з'єднаних між собою логічними зв'язками, подіями.

Технологія мотивації успіхом, головною метою якої є – створення педагогом ситуації успіху для розвитку особистості учня, надання можливості кожному відчувати радість досягнення успіху, підважити віру у власні сили й творчі здібності, а відтак мотивувати інтерес до навчання музиці.

Висновки. Таким чином, ми дійшли висновку про те, що сучасні вимоги до організації уроку музичного мистецтва передбачають його перетворення на плідну, творчу, конструктивну, взаємозацікавлену взаємодію учасників освітнього процесу. Отже, впровадження в практику роботи закладів загальної середньої освіти інноваційних технологій дає змогу зробити освіту доступною, ефективною і більш цікавою, а навчальний процес насиченим та динамічним, розвиваючи не тільки їхні музичні задатки і здібності, а й креативний потенціал та емоційний інтелект.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І.М. «Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія». – Одеса: Маяк, 1998.
2. Дичківська І.М. «Інноваційні педагогічні технології» Навчальний посібник. Київ. Академвидав. 2004. ББК 74.20. я73 Д44. С.218
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14-47.
4. Катеніна Т.Д. «Використання інноваційних методів на уроках музичного мистецтва», 2019
5. Концепція Нової Української Школи, 2016
6. Концепція загальної середньої освіти від 22.11.2001
https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text
7. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекцій / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК – М. : Юрайт-М, 2001. – 607с.
8. Пометун О.І., Романова Г.М. Інноваційні технології навчання. – К.:НТУ, 2017. -172 с.
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179).
10. Тукало М.Д. «Науково-практичні рекомендації щодо створення та застосування мультимедійних презентацій на уроках хімії», 2008 – 15 с.
11. Хуторский А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – Санкт-Петербург, 2004. – 538 с.

УДК 792.8(045)

Наталія БІЛОУС

ОСОБЛИВОСТІ ТЕАТРУ ТАНЦЮ ЯК НАЙВИЩОЇ ФОРМИ ХОРЕОГРАФІЇ

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

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Лавриненко С. О.

У статті розглядається сутність поняття «театр танцю», його особливості як найвищої форми хореографічного мистецтва.

Ключові слова: танець, театр танцю, хореографічне мистецтво, експресіонізм, Піна Бауш.

Постановка проблеми. В даний час існує безліч організаційних форм хореографії, серед яких театр танцю є неоднозначним поняттям, яке знаходиться на стику двох мистецтв: хореографічного і акторського. Танцювальний театр являє собою суміш кордонів між танцем і театром, що поєднує в собі образи, почуття і уявне. Це найвища форма інтеграції танцю з іншими видами мистецтва (музикою, пантомімою, театром, у т.ч. з театром ляльок, кінематографом, цирком), а також зі спортивною акробатикою, східними бойовими мистецтвами, різноманітними дійствами, ритуалами, елементами performance – все це театр танцю, що викликає до життя все нові види пластичного видовища.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні немає досліджень про театр танцю як явища, незважаючи на стрімке поширення цієї практики і її визнання на державному рівні.

Деякі сучасні науковці (Погребняк М. М., Чепалов О. І, Щербаків В. В.) досліджуючи і аналізуючи сучасне хореографічне мистецтво висвітлюють творчість хореографів-експресіоністів, зокрема Піни Бауш.

Мета статті полягає у визначенні витоків синтезованого різновиду сучасного хореографічного мистецтва – танцтеатру, з урахуванням творчих пошуків Піни Бауш.

Виклад основного матеріалу. Витоки танцтеатру прийнято шукати в закликах звільнитися від умовності балету і замість строгих обмежень балетної класики вивести на танцювальну сцену природний, органічний людському тілу рух, що зазвучали ще на початку ХХ ст.

Поняття «театр танцю» (Tanztheater) виникло в 1927 році, з метою виявлення особливого стилю танцю, що виникає з нових форм експресіоністського танцю (або «виразного танцю»). Під час перехідного періоду в німецькій культурі масштаби танцювального театру стали незалежними як універсальний стиль, про що пізніше свідчить його довгостроковий вплив на американський і британський сучасний танець.

Свобода – так свобода в усьому: у виборі виразних засобів, у відмові від яких би то не було законів і правил. Прагнення «олюднити» танець, наповнити його живими емоціями живого життя в ті далекі роки змусило хореографів-новаторів звернути увагу на індивідуальну пластичну мову виконавців, зробити їх активними співучасниками процесу створення твору.

Своїм виникненням театр танцю зобов'язаний естетиці вільного танцю.



Засновником жанру театр танцю вважається Піна Бауш. Насправді батьком-засновником був її вчитель, танцюрист і хореограф Курт Йосс, який увів у суспільне використання поняття «театр танцю». Курт Йосс в свою чергу, прийняв і розвинув ідею поєднання танцю, звуку і слова (Tanz – Ton – Wort) від свого майстра Рудольфа Лабана.

Лабан, відпустивши цю ідею своєму найкращому учневі Йоссу, спочатку надихався ідеями Василя Кандинського, описаними в його книзі-трактаті «Про духовне в мистецтві», яка ознаменувала перехід образотворчого мистецтва від образного живопису до чистої абстракції, а також роздумами Фрідріха Ніцше в «Народження трагедії від духу музики» і «Так говорив Заратустра».

Як теоретик руху, хореограф і танцюрист Рудольф Лабан використовував термін для танцювальної культури, яку він повинен був створити. Через танець він намагався об'єднати всі сучасні світові мистецтва і досягти всеосяжних, радикальних змін у людстві. На думку Лабана, театр танцю, який він розумів як міждисциплінарну форму загального мистецтва, повинен дозволити втягнутися у властиву евримічну гармонію, яка потім виражається в сцені [2, с. 44].

На його думку, виразність танцю дає простір, а не тіло. Тіло повинно шукати нові власні ритми і форми, насолоджуючись простором, а не використовуючи фіксований рух.

Лабан мав унікальне розуміння всіх аспектів виконання, що дозволило йому заглянути всередину на категоризацію людського руху. Він розробив чотири основні категорії: напрямок, вага, швидкість і потік. У цих чотирьох категоріях було 8 підрозділів: прямий або непрямий напрямок, важка або легка вага, швидка або стійка швидкість, а також зв'язаний або вільний потік. Потім Лабан об'єднав ці частини, щоб створити «Вісім сил»: скрутити, натискати, клацати, торкатися, ковзати, плавати, пробивати і рубати.

У 1927 році Курт Йосс створив танцювальний відділ (німецький експресіоністський танець) в консерваторії в Ессені (Folkwangschule), в основу якого лягла ідея Лабана об'єднати всі види виконавського мистецтва – танець, музику і драматургію.

Творчість Йосса була спрямована на створення танцювальної драми нового типу. Фабула стає пережитком минулого і сприймається як форма дешевої масової культури. Виставу «Зелений стіл», створену Йоссом в 1932 році, можна вважати першим прикладом нового жанру [4].

Саме у створеному Куртом Йоссом у 1927 р. Folkwang Tanztheater в Ессені розпочинала своє навчання Піна Бауш. І саме завдяки впливу К. Йосса у Піни сформувалася прихильність до поєднання у танці різних мистецтв. Хореограф згадувала, що це було міксування не просто виконавських мистецтв, таких як музика або акторська майстерність, мім або танці, – у створенні танцювального дійства брали участь художники, скульптори, дизайнери, фотографи.

Першою постановкою була «Fragmente» в 1968 році. «Я не думала про те, щоб стати хореографом, – я просто хотіла щось зробити для себе». Через кілька років Бауш була запрошена зробити постановку в оперному театрі в невеликому німецькому містечку Вупперталь. Це була робота «Aktionen für Tänzer». А через два роки, в 1973 році, Піні запропонували очолити танцювальний напрямок в цьому театрі.

У 1973 році в Німеччині Піна Бауш заснувала «Театр танцю Вупперталь», підкресливши своє бажання розвивати та інтегрувати різні тенденції в сучасну хореографію.

У перші два роки вона ставить виставу «Фрітц» (1974), «Іфігенію в Тавриді» (1974), «Орфей і Еврідіка» (1975) і «Весну священну» (1975). Так позначаються дві початкові гілки творчості Піни. «Іфігенія в Тавриді» і «Орфей і Еврідіка» – танцювальна опера, жанр, придуманий безпосередньо Піною Бауш. У танцювальній опері кожен з персонажів стародавнього сюжету був представлений двома виконавцями – танцюристом і оперним співаком.

Метою дослідження театру Піни Бауш є внутрішній світ особистості. Інструмент дослідження завжди однаковий – тіло. Її погляд на світ суб'єктивний, як і її погляд на тіло. Це завжди щось розірване, нервово, екліктичне.

Піна цікавиться унікальністю людської особистості в контексті таких універсальних понять, як любов і насильство, туга і самотність, страх і агресія, народження і смерть, природа і людина. Її речі працюють на перетині жанрів. Рух, танець замінюються розповіддю

Театр танцю змінив статус хореографа, танцюриста і навіть глядачів. Сам танець став своєрідним сучасним театром з розширенням виразних засобів.

Її виступи сприймалися глядачем по-різному. У своїх постановках Піна Бауш змішала класичний балет і сучасний танець, використовувала музику різних епох і жанрів, придумувала оригінальний сценічний дизайн. Її виступи були показані на найвідоміших сценах світу.

Смілива, сильна театральна уява, парадигма стилів і жанрів – трохи смішно, але здебільшого трагічно. І кожен глядач сам робив висновки з того, що побачив на сцені. Піна ніколи не дає пояснень – навіть найпростіших – того, що вона робить, що відбувається на сцені. А іноді основним виразним засобом є сама сцена, матеріал декорацій або їх розташування в сценічному просторі.

У її трупі немає зірок балету і кордебалету – кожен має право на самовираження і власні відкриття, кожен може відчути себе співтворцем на її репетиціях по 12 годин на день [5].

Цікавим антропологічним експериментом став спектакль «Контактоф» («Kontakt Hof»), вперше поставлений на трупі театру в 1978 році. Урок танцю або танцювальний вечір, тепер в трагікомічній перспективі, що розкриває відносини між чоловіками і жінками, і в цілому між людьми. У 2000 році Бауш відновлює спектакль, запросивши літніх людей старше 65 років в якості виконавців. Через 8 років вона повторює цю роботу, тільки зараз з 14-річними підлітками. За словами самих учасників, цей спектакль став



дослідженням самих себе, їх больових точок, проблем у спілкуванні один з одним. Для танцювального театру це був ще один доказ того, що для мистецтва немає кордонів [3].

Сучасний театр танцю активно освоює багаті традиції світової культури, що робить цей вид мистецтва однією з найживіших художніх форм.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Спроба класифікувати нематеріальну концепцію, таку як театр танцю, робить його складним для створення. Театр танцю, будучи неоднозначним терміном в мистецтві танцю з жорсткою структурою, дозволяє хореографам, режисерам створювати власне визначення і займати свою нішу в сучасній творчій спільноті.

На тлі глобалізації і тих корінних змін, які відбуваються у сьогоднішньому світі, що перетворюється поступово на одне велике село, театр танцю стає важливим засобом, що допомагає сучасній людині освоїтися в новому довкіллі і пристосуватися до нових умов життя.

Виходячи за межі національних кордонів, він дозволяє в універсальній художній формі виразити стан сучасної людини. В той же час театр танцю став сьогодні тим особливим видом мистецтва, який, архівуючи усе багатство танцювальних форм, зберігає його, з тим щоб воно стало доступним не лише носіям відповідної національної культури, але і увійшло до світової культури.

У центрі уваги сьогоднішніх хореографів і їх труп знаходиться людина і її життєве самовідчуття. У пошуку адекватного вираження вони звертаються до тих засобів тілесної мови, які були вироблені в ході історичного розвитку окремими народами.

У танцтеатрі при безперечному лідерстві автора, немає виконавців в традиційному значенні слова. Є команда співавторів, що реалізує задум творця. У танцтеатрі уживаються тільки одноступі: тоді як у балетній трупі цілком достатньо, якщо артистів об'єднує тільки необхідний хореографові рівень виконавської майстерності – тобто та або інша школа або техніка. І у балеті, звичайно, бажані особистості і одноступі, але тільки в танцтеатрі – це неодмінна умова.

Саме тому, що шукати наміри (те, що рухає людьми) без взаєморозуміння набагато складніше, ніж демонструвати, як вони уміють рухатися.

Танцтеатр – подібний до театру і життя, де усі ми різні – за фігурами, здібностями і пристрастями, кольору волосся, характерах і темпераментах, за віком, нарешті.

Як в драматичному театрі, в танцтеатрі немає цензури на фактуру, довжину ніг, або вік.

Іншими словами якщо девіз балету: «Школа зробить нас доскональними», то при народженні танцтеатру хореографи повинні були сказати «Бог створив нас різними».

Актуальність – ще одна важлива риса Театру танцю.

Я – сьогодні і зараз.

Мої наміри – сьогодні і зараз.

Мої страхи, протести, бунти – сьогодні і зараз.

Сучасний танцювальний театр активно освоює багаті традиції світової культури, що робить це мистецтво однією з найбільш живих форм мистецтва. Танцювальний театр дозволяє виразити стан сучасної людини в універсальній художній формі, допомогти йому звикнути до навколишнього середовища і адаптуватися до нових умов життя. У той же час танцювальний театр став сьогодні тим особливим видом мистецтва, який, архівуючи все багатство танцювальних форм, разом з цим зберігає його.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко О. С. Танець-театр у сучасному європейському музично-хореографічному мистецтві. // Культура і сучасність. – 2017. – Вип. 2.
2. Современный танец: дискурс и практики: сборник статей (под общ. ред. Кандидата культурологии Н. В. Курюмовой. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 157с.
3. Ришар Л. Энциклопедия экспрессионизма. / Л. Ришар. – М.: Республика, 2003. – 432 с.
4. Чепалов О. Хореографічний театр Західної Європи ХХст. : монографія. – Харьков: ХДАК, 2007. – 343 с.

УДК 378.091.3:784

Владислав БУРАГА

АНАЛІЗ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

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

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

У статті розглянуто актуальні питання диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецького спрямування педагогічних університетів, обґрунтовано важливість цього виду фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до практичної діяльності у закладах освіти.

Ключові слова: аналіз хорового твору, диригування, хорова партитура, майбутній вчитель музичного мистецтва, хормейстер.

Постановка проблеми. Зміст професійної підготовки студентів-музикантів педагогічних університетів визначається специфікою практичної діяльності вчителя музичного мистецтва закладу загальної середньої освіти, яка полягає в поєднанні музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської роботи. Усі ці види фахової діяльності органічно поєднуються як на уроках музичного мистецтва, так і в позакласній роботі, що потребує від музичного педагога володіння комплексом музично-педагогічних знань,



умінь і навичок. Тому основним завданням є формування й розвиток у студентів таких умінь, які необхідні вчителю для навчальної, музично-просвітницької й виховної роботи з школярами, а також для роботи з музичними колективами, що функціонують при шкільних естетичних центрах.

Аналіз досліджень і публікацій. Мистецтво диригування та питання педагогічної й виконавської діяльності хормейстера досліджували О. Анісімов, І. Заболотний, Є. Карпенко, А. Кречківський, О. Маруфенко, Н. Стефіна. Підвищенню ефективності доригентсько-хорової підготовки студентів у ЗВО присвячені дослідження В. Живова, А. Козир, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, В. Соколова та ін. Окремі проблеми, що виникають у процесі занять з диригування, розглядаються у працях відомих майстрів диригентсько-хорової справи: А. Авдієвського, С. Казачкова, В. Мініна, К. Пігрова, П. Чеснокова та ін. Аналіз наукових праць показав, що проблема підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ще залишається актуальною.

Мета статті – висвітлення деяких проблем підготовки студентів до практичної роботи з хором, обґрунтувати необхідність аналізу хорового твору в фаховій підготовці студентів-музикантів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Серед фахових дисциплін, які вивчають майбутні учителі музичного мистецтва, предмет «диригування» є одним з найскладніших. Диригентом може стати тільки людина емоційно, духовно та інтелектуально високорозвинена, яка має багаж різноманітних умінь і навичок. Диригент повинен бути перш за все особистістю, він повинен розуміти художній зміст музичних творів, володіти технікою диригування в усіх тонкощах. Специфіка діяльності диригента полягає в тому, що він керує колективним виконанням музичного твору та відчуває хоровий колектив як єдиний інструмент.

В процесі історичного розвитку, а також у зв'язку з поступовою зміною композиторського мистецтва і появою нових принципів виконання хорової та інструментальної музики диригування пройшло декілька стадій, поки не склалася його сучасна форма – мова жестів і міміки. Сучасна мова диригентського мистецтва – результат використання одного з перевірених багатовіковою практикою засобів людського спілкування, що викликають безпосередній емоційний відгук, різноманітні асоціації. Для вірного розуміння того, як диригування досягло свого сучасного рівня, необхідно проаналізувати основні історичні етапи його розвитку.

Диригування (від франц. diriger – направляти, управляти, керувати) – один з видів музично-виконавського мистецтва, керівництво колективом музикантів (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю) в процесі підготовки та під час публічного виконання музичного твору. Диригування здійснюється диригентом, який прагне передати колективу виконавців свої художні наміри, своє розуміння твору, забезпечує ансамблю стрункість і технічну досконалість виконання. В основі виконавського плану диригента – ретельне вивчення та викладення тексту партитури [5, с. 175].

Витоки мистецтва диригування просліджуються з прадавніх часів. Далеким попередником сучасного диригування було тактування – перші спроби людини виявляти свої музичні почуття. Одним із способів тактування у стародавні часи було вистукування ритму камінням, тупання ногами або плескання в долоні, тобто – акустичний спосіб. На ранніх етапах розвитку народно-хорової практики диригування здійснювалося одним із співаків – заспівувачем. В давнину (Єгипет, Греція) і в середні віки управління церковним хором здійснювалося за допомогою хейрономії – системи умовних рухів рук, за допомогою якої керівник колективу показував висоту звука та направлення мелодії. Використання хейрономії позначило перехід від ударно-шумового способу до зорового. У XV столітті з ускладненням багатоголосся, розвитком оркестрової гри і виникло у зв'язку з цим необхідності в чіткішій ритмічній організації ансамблю склався спосіб диригування за допомогою «баттути» (палиці; від італ. Battuta – удар), що полягав у «відбитті такту». На початку XVIII століття, із затвердженням гомофонічної музики та системи генерал-басу, диригентом був музикант, що виконував партію генерал-басу на клавесині або органі. З появою опери роль керівника оркестру став виконувати скрипаль-концертмейстер, який диригував за допомогою скрипки або смичка; співаками диригував чембаліст, тобто використовувалася система подвійного диригування. Під час виконання великих вокально-інструментальних творів в окремих випадках кількість диригентів доходила до п'яти. Розвиток симфонічної музики в XIX столітті, розширення і ускладнення складу оркестру вимагали звільнення диригента від участі в загальному ансамблі, зосередження всієї його уваги тільки на диригуванні. На зміну смичку поступово приходять диригентська паличка, також виникла необхідність у точнішому позначенні метричних долей такту. Це стало можливим завдяки використанню дугоподібних рухів руками. Перші ритмічні схеми диригування були у вигляді найрізноманітніших геометричних фігур. Недоліком цих схем були прямі лінії, які не дозволяли точно визначити початок кожної долі такту. Пізніше в малюнках диригентських схем з'явилися дугоподібні лінії, які нині стали основою сучасного тактування.

Таким чином, стихійні і примітивні рухи тіла первісних народів, хейрономія стародавнього періоду та епохи середньовіччя, пошуки засобів управління ритмічним ансамблем і поява баттути з «відбиттям такту» в XVI столітті, генерал-бас і диригування за клавесином у XVII – XVIII століттях і, нарешті, виникнення нового стилю з його високорозвиненою мовою жестів – такі основні етапи еволюції диригентського мистецтва [1, с. 9].

Мистецтво диригування удосконалюється в процесі постійного і систематичного спілкування диригента з оркестром або хором. Диригування – це передача художніх намірів диригента колективу виконавців за допомогою диригентських засобів виразності, до складу яких входять диригентський жест, виразна міміка і пояснює слово під час репетицій.



Багаторічна практика факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів показала, що хорове диригування поряд із хоровим класом займає центральне місце в циклі фахових дисциплін, які вивчають майбутні вчителі музичного мистецтва. Відповідно до навчального плану хорове диригування вивчається протягом всіх років навчання на факультеті.

Зміст занять, як свідчить програма з «Диригування», спрямовано на підготовку студентів до майбутньої діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

Аналіз методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє стверджувати, що в процесі навчання майбутні вчителі музичного мистецтва:

- набувають виконавську майстерність хорового диригента;
- оволодівають умінням розкривати в процесі виконання художній задум твору і виявляти своє творче відношення до твору на основі глибокого вивчення його змісту, на основі бачення художніх образів;
- навчаються читанню хорових партитур, шкільних пісень;
- оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром.

Навчальний репертуар кожного курсу включає хорові твори народно-пісенної творчості, сучасні та класичні твори українських, зарубіжних композиторів.

До практичної роботи з хором студенти допускаються тільки після детальної розробки методичного плану по розучуванню хорового твору (шкільної пісні), в результаті чого майбутні вчителі музичного мистецтва набувають таких практичних навичок вокально-хорової роботи, як:

- навичка самостійної роботи над хоровою партитурою;
- навичка диригування хоровою партитурою;
- навичка читання хорових партитур;
- навичка роботи над шкільною піснею.

Велике значення у підготовці до практичної роботи з хором набуває підготовча робота студента, зміст якої полягає у всебічному аналізі хорової партитури. Виконання письмової анотації на хоровий твір є важливою формою навчання студентів-музикантів. Метою такої роботи є підготовка студентів до самостійної хормейстерської діяльності, для чого потрібна навичка всебічного вивчення хорової партитури. Максимальне наближення до вірного виконавського трактування і вибір хормейстерських прийомів для подолання вокально-хорових труднощів – такі основні завдання, що стоять перед студентом під час аналізу хорового твору. У письмовій роботі студенти використовують знання з музично-теоретичних дисциплін, музичної і хорової літератури, постановки голосу, хорового диригування та хорознавства. У цьому письмовому аналізі має відбитися особисте ставлення студента до виконуваного твору, що полягає в розумінні значення співвідношень засобів музичної і вокально-хорової виразності у визначенні характеру музики. Якщо ставитися до письмового аналізу не формально, а творчо, робота набуде індивідуальних рис та емоційного забарвлення. Вона має засвідчити певний рівень інтелекту студента і глибинне розуміння ним зв'язку засобів музичної виразності й літературного тексту.

Перший розділ письмової роботи присвячується авторам музики і літературного тексту. Біографія композитора викладається коротко, з опорою на найбільш значимі факти його життя і творчості. Дуже важливим і одночасно складним для студента завданням є розуміння загальнокультурного контексту епохи, в яку жив і творив композитор; розкриття основних стилістичних напрямків у музиці того часу, а також рівня та особливостей розвитку вокально-хорового мистецтва. Детальнішого висвітлення вимагає хорова творчість композитора. В окремих випадках студент за допомогою викладача повинен виявити і розкрити індивідуальні риси стилю композитора на прикладі аналізованого.

Розбираючи твір сучасної хорової музики, студент повинен звернути увагу на перевагу в творі або новаторських, або традиційних музичних прийомів. При цьому необхідно пам'ятати, що їх співвідношення в музиці різних авторів проявляється суто індивідуально. Далі бажано відповісти на питання, які якості літературного першоджерела могли надихнути композитора на написання хорового твору. Відповідаючи на нього, студент повинен розкрити своє розуміння ідеї і змісту літературного тексту.

Другий розділ – музично-теоретичний аналіз хорового твору. В цьому розділі мають бути висвітлені: структура музичної форми, ладотональність, гармонія, метроритм, темп, особливості фактури викладу, характеристика основної мелодії як засобу музичної виразності, значення акомпанементу. Оскільки форма хорового твору обумовлена змістом літературного тексту, то її розгляд повинен здійснюватися в тісному взаємозв'язку з образно-змістовною стороною літературного першоджерела. Слід уникати констатацій і перерахувань засобів музичної виразності не підкріплених висновками про їх образно-сміслові значення.

У розділі «Вокально-хоровий аналіз» перед студентами стоїть непросте завдання по виявленню основних виконавських труднощів твору і визначенню хормейстерських прийомів для їх подолання. Вокально-хоровий аналіз включає розгляд і розкриття наступних понять: тип і вид хору; загальний діапазон хору й загальна теситура; прийом звуковедення; дихання; діапазони хорових партій і хору в цілому; характер звуковедення і атака звуку; вокальні труднощі й труднощі ладу; ансамблеві труднощі та особливості вимови тексту. Визначення типу і виду хору іноді може бути розглянуте як прояв певного стилістичного напрямку, або традиції в хоровому виконанні. Вибір того чи того типу і виду хору може бути продиктований прагненням автора до розкриття певних темброво-звукових можливостей хору відповідних ідей та образам цього твору. Характер звуковедення і атака звуку аналізуються з точки зору їх виразних можливостей, за допомогою яких розкривається образно-змістовний лад твору. Звуковедення і атака звуку нерозривно пов'язані із співацьким диханням. Аналіз основних інтонаційних труднощів повинен спиратися на закономірності зонно-темперованого ладу, який лежить в основі вокального виконання. У партитурі



необхідно визначити найбільш складні виконавські моменти з точки зору горизонтального і вертикального ладу. Часто інтонаційні труднощі ускладнюються такими чинниками, як особливості темпу, динаміки, регістрів, теситури. Відповідаючи на питання, як подолати ці труднощі, необхідно пам'ятати, що повільний темп не сприяє збереженню ладу, особливо у виконанні а cappella, а швидкий темп ускладнює виконання інтонаційно незручних моментів. Тому в процесі репетиційної роботи необхідно чергувати різні темпи, а окремі мелодійні ходи або акордові з'єднання по вертикалі відбудовувати поза ритмом по руці диригента. Вивіренню ладу сприяє виконання закритим ротом, при якому слуховий контроль виконавців стає пильнішим. Студент повинен уміти виявити основні ансамблеві труднощі та шляхи їх подолання. Основними елементами ансамблевого звучання хору є ритм, темп, дикція, динаміка, тембри голосів. У творах із супроводом необхідно визначити, чи допомагає партія супроводу хору в досягненні загального ритмічного і темпового ансамблю, або її самостійна роль це завдання ускладнює.

У розділі «Виконавський аналіз» необхідно аналізувати динаміку, штрихи, фразування (визначення логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту з урахуванням форми твору), змістові цезури, відповідність або розбіжність логічних наголосів і музичних кульмінацій, диригентські труднощі.

Спіраючись на структуру музичної форми, фактуру викладу і враховуючи художні особливості, слід розкрити художній образ і передати своє ставлення до твору, що виконується.

Висновки. Таким чином, практичне втілення хорового твору вимагає чітких уявлень про особливості змісту і форми твору, про роль різних композиційних прийомів і музичних засобів виразності. Учителю музичного мистецтва, керівнику дитячого хорового колективу повинен досконало знати твір, який він розучує з хором, проаналізувати його як музикант, спеціаліст-хормейстер, педагог і диригент.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безбородова Л.А. Дирижирование: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Єременко О.В. Педагогічна спрямованість підготовки фахівців з музичного мистецтва: теоретико-практичні підходи до її реалізації / О.В. Єременко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – 2011. – № 3 (13). – С. 332 – 340.
3. Кречковский А.Ф. Подготовка будущего учителя музыки к хормейстерской деятельности в школе / А.Ф. Кречковский // Теоретичні питання культури, освіти, виховання: сб. наук. праць / укл. О. В. Михайличенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – Вип.32. – С. 132 – 134.
4. Кузнєцова О.В. Розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики у процесі занять хорового диригування / О.В. Кузнєцова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – 2011. – № 3 (13). – С. 223 – 229.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская Энциклопедия, 1991. – 672 с.
6. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Разумний І. Посібник з диригування / І. Разумний. – К.: Музична Україна, 1968. – 120 с.
8. Стефіна Н.В. Педагогічна скринька майбутнього вчителя: навч. посіб. для студентів, аспірантів, вчителів шкіл різного типу / Н.В. Стефіна. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 328 с.

УДК 378.147.091.33 – 027.22:78(045)

Крістіна БУРЛАКА

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка 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 складові, якими є особистісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, професійна компетентність, фахова компетентність.

Постановка проблеми. Зміни в політичному, соціально-економічному та культурному житті країни зумовили появу нових цінностей в освіті, сформували в суспільстві стійкі запити на професійно-компетентного педагога. Це обумовлює не тільки необхідність суттєвого оновлення змісту освітньо-професійних програм, а й організації процесу підготовки педагога у ЗВО. На думку наукової спільноти, підвищення інтересу до поняття «компетентність» обумовлене необхідністю пошуку та розробки концепцій освіти, яка була б спрямована на відтворення властивостей особистості (мобільність, конструктивність, професіоналізм), відповідність запитам суспільства та потребам особистості, розробки змісту та пошук нових підходів до конкретних цілей. Зважаючи на це, одним з актуальних напрямків дослідження у науковій педагогічній думці є вивчення професійної компетентності у сфері підготовки майбутніх вчителів, зокрема, вчителів-музикантів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної компетентності майбутніх учителів музики наразі перебуває в центрі уваги провідних українських науковців – Л. Гаврилової, Л. Масол, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Щолокової та ін. Вивченням основних тенденцій становлення і розвитку теорії та практики, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх вчителів музики, займалися такі вчені, як Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, І. Арановська, Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, Г. М. Ципін. Професійну компетентність досліджували Ю. Бабанський, Л. Захарова, С. Кривцова, Н. Кузьміна, А. Маркова, які аналізували проблему засвоєння та повноцінної реалізації педагогом своєї професійної



діяльності. В контексті інтеграції досвіду, практичних вмінь, теоретичних знань, значущих для педагога, та особистісних якостей, професійну компетентність розглядали В. А. Адольф та В. А. Слатьонін.

Мета нашої статті: на основі аналізу існуючих досліджень, виокремити складові професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження питання професійної компетентності досить гостро стоїть у багатьох науковців різних галузей, адже професійна підготовка фахівців є актуальною для сучасної освіти. За Дж. Равеном, «компетентність» – це певне явище, що складається з великої кількості компонентів, переважно незалежних один від одного, які включають в себе індивідуально-психологічні особливості особистості (адаптивність, самоконтроль, наполегливість, впевненість в собі, довірливість), якості психічних пізнавальних процесів (критичність мислення, звичка до абстрагування, оригінальність), а також складові загальної освіченості людини (знання про навколишній світ) [11].

За визначенням у Національному освітньому глосарії, *компетентності* – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей та інших особистих якостей. Енциклопедія державного управління тлумачить компетентність як знання, навички й види поведінки, що є необхідними для успішної реалізації завдань діяльності організації (органу влади). Також компетентність розуміється як спроможність за рахунок набутих знань виконувати певний комплекс робіт або керувати його виконанням із відповідною швидкістю, якістю та ефективністю [12]. На думку О. Карпенка, сукупність компетентностей є результатом навчання, який, у свою чергу, є підґрунтям кваліфікації спеціаліста [6].

Нормативною основою для розуміння сутності компетентності в системі вищої освіти є закони України «Про вищу освіту» (2014) [2], «Про освіту» (2017) [3], у яких компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-естетичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. На думку В. Ягупова, професійна компетентність є однією з основних підвалин педагогічної культури, що містить глибокі професійні знання, психолого-педагогічні вміння та навички, а також досконале володіння методикою викладання.

Проте, як вказує практика, ці характеристики формуються далеко не у всіх вчителів. Навпаки, значна їх частина відчуває великі труднощі під час адаптації у динамічних соціальних, економічних, професійних умовах, і тоді відсутність професійної компетентності може стати причиною серйозних соціально-психологічних проблем особистості – від внутрішньої незадоволеності до соціального протистояння та агресії.

Компетентність вчителя визначається співвідношенням його професійних знань та вмінь у його реальній праці з одного боку, та психологічними якостями та професійними позиціями – з іншого. За переконанням Ю. Бабанського, Л. Захарової, С. Кривцової, Н. Кузьміної, А. Маркової, професійна компетентність вчителя – це засіб та умова розвитку учнів в освітніх процесах, як своєрідний гарант результативності здійснення педагогічної діяльності. Зокрема, А. Маркова визначає професійну педагогічну компетентність як «обізнаність вчителя про знання і уміння і їх нормативних ознаках, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для його виконання, реальну професійну діяльність відповідно до стандартів і норм». В зміст компетентності педагога включається процес (складові його – педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість) і результат (навченість і вихованість школярів) його праці. Дослідниця звертає увагу на те, що «знання і вміння вчителя складають об'єктивну структуру його праці» і в кожному процесуальному блоці розглядає об'єктивно необхідні знання та вміння, а потім психологічні вимоги до їх виконання [8].

Досліджуючи професійну компетентність вчителя музики, М. Ільзова позначає, що під компетентністю слід розуміти таку якість педагогічної діяльності, що охоплює теоретичну, практичну і особистісну готовність педагога-музиканта до здійснення ефективної професійної діяльності, а також цілу низку компонентів, які мають позапрофесійний або надпрофесійний характер [4]. Разом з тим, компетентність вчителя музичного мистецтва є специфічною, що зумовлено особливостями музики як виду мистецтва, і як навчального предмета. Підготовка вчителя-музиканта, для якого наявність педагогічних здібностей і підпорядкування їм інших спеціальних здібностей, таких як: креативність, музичність, артистичність, володіння інструментом, голосом, диригентською технікою тощо – є основою формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Б. Жорняк розуміє професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва у єдності показників його теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності, яка являє собою цілісний комплекс, що містить музикознавчий, когнітивний, естетичний компоненти і дозволяє досягати високих результатів у професійній діяльності. Підґрунтям означеної компетентності є активний інтерес до мистецької галузі знань та якісне викладання предмета [1].

І. Назаренко вважає, що професійна компетентність учителя-музиканта є характеристикою, у якій провідною якістю виступає його теоретична та практична готовність до виконання успішної музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і спеціальних здібностей, особистісних якостей, засвоєних знань і сформованих умінь і навичок [9, с. 59].

За Д. Кабалевським, серед усіх компетенцій, якими має володіти майбутній вчитель музичного мистецтва, найважливішою є його виконавська майстерність, оскільки на уроці вчитель постійно пов'язаний із виконанням музики: теоретичні положення він ілюструє музичними прикладами, вивчаючи пісню, – показує її, проводячи слухання, – грає музичні твори. Це дуже важливо, оскільки, по-перше, живе виконання



завжди створює в класі емоційну атмосферу; по-друге, при живому виконанні учитель може, якщо потрібно, зупинитись у будь-який момент, повторити епізод; по-третє, вчитель, граючи на музичному інструменті та співаючи, служить гарним прикладом для своїх вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому вміти виконати твір [5].

На думку І. Назаренко, провідною складовою підготовки професійно-компетентного вчителя музичного мистецтва є педагогічна практика, яка інтегрує всі дисципліни теоретичного і виконавського блоків, групових та індивідуальних занять; забезпечує засвоєння змісту, методів і форм викладання музики в усіх видах практичної діяльності (вокально-хоровий напрям, слухання музики, гра на елементарних музичних інструментах, пластичне інтонування, імпровізація тощо) [9, с. 59]. Т. Пляченко вважає, що важливою складовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є володіння фаховими методиками: методикою викладання предмету «Музичне мистецтво» у початковій та основній школах; методикою роботи з вокально-хоровими колективами учнів різних вікових груп; методикою роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами; методикою організаційної та культурно-освітньої роботи в закладах середньої освіти. Дослідниця зазначає, що формування методичної компетентності студентів є складним процесом, який передбачає інтеграцію та вільне оперування фаховими знаннями, навичками та уміннями з дисциплін психолого-педагогічного, історико-теоретичного, інструментально-виконавського й вокально-хорового циклів. Рівень методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється у процесі проходження педагогічної практики у ЗСО [10].

Таким чином, згідно аналізу літератури, ми можемо зробити висновок, що *професійна компетентність майбутнього вчителя-музиканта визначається в більшості як інтегративне утворення, синтез знань, умінь і навичок, особистісних характеристик і досвіду, що дозволяє людині використовувати свій потенціал і є основою постійного саморозвитку протягом усього життя*. Разом із тим, зазначимо, що сучасний фахівець-музикант має розумітися не лише у галузі музичної педагогіки, але бути вчителем поліхудожнього профілю, який здатен до впровадження нових освітніх технологій та форм навчання. Отже, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва – це інтегральна професійна якість його досвіду, знань, умінь і навичок.

За В. Лозовецькою, професійна компетентність включає в себе й особистісну компетентність, яка виявляється, передусім, у комунікативності, творчості та креативності [7].

За М. Томашівською, професійну компетентність майбутнього вчителя-музиканта складають такі компоненти, як: особистісний (сукупність важливих особистісних якостей), мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням учителя), когнітивний (сукупність мистецтвознавчих та естетичних знань і уявлень), діяльнісний (сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань, принципи й підходи до викладання) та рефлексивний (сукупність здібностей аналізувати, оцінювати власну діяльність) [13, с. 92].

Висновки. Таким чином, аналіз та узагальнення вивчених джерел надали підстави визначити складниками професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва такі компоненти як: *особистісно-мотиваційний*, що вміщує особистісні характеристики мотивації студентів до зростання рівня професійної компетентності, *когнітивний*, зміст якого забезпечує накопичення і наступне відтворення сукупності знань майбутніх учителів музики, *діяльнісний*, у межах якого розвиваються базові вміння й навички компетентісного характеру та *рефлексивний*, що забезпечує адекватну самооцінку студентами рівня сформованості своєї професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жорняк Б. Педагогічні засади та принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва / Жорняк Б., Томашівська М. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, Вип. 21, том 1, 2018, с. 154-158.
2. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Київ, 01. 07. 2014. – № 1335- VII. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-provyschu-osvitu/>
3. Закон України «Про освіту» (2017). – Київ, 05.09.2017. – № 2145-VIII. Режим доступу: <http://3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7>
4. Ільцова М.Д. Компетентність, компетенція, кваліфікація – основні напрямки сучасних досліджень / М.Д. Ільцова // Наукові дослідження в освіті. – 2008. – № 1. – С. 28 -31.
5. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику? /Д. Б. Кабалецький. – К. : Музична Україна, 1982. – 319 с.
6. Карпенко, О. До питання про характер революційного руху в Східній Галичині в 1918 році. З історії західноукраїнських земель / О. Карпенко. – Вип. 1. – К., 1957, с. 55
7. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навчально-методичний посібник. – К., 2010. – 382 с.
8. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88
9. Назаренко І. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін // Science, research, development: monografia rokonferencyjna – Т.13. – Diamond trading tour, Warszawa, С.56-59.
10. Пляченко Т. Компетентісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. міжнар. наук.-практ.конф. ; тези виступу. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – с.130-139.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
12. Тищик Б. Законотворчадіяльність та державний устрій ЗУНР / Б. Тищик // Галичина. – Івано-Франківськ, 2001. – № 5–6. – 274 с., с. 207
13. Томашівська М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. Кременець, вип. 10, с. 87-97.



УДК 378.091.31 – 059.1:78(045)

Роман БУТОВСЬКИЙ

ПОЗНАВЧАЛЬНА ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.*

У статті обґрунтовано важливість позанавчальної театральної діяльності як засобу розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. На основі аналізу праць науковців сформульовано визначення поняття «позанавчальна театральна діяльність у закладі вищої освіти» та окреслено культурні компетенції, які розвиваються в процесі її розвитку.

Ключові слова: позанавчальна театральна діяльність, майбутній вчитель-музикант, студентський театр, творчий потенціал.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної музичної вищої освіти є розвиток творчого потенціалу особистості студента як результату професійної підготовки та розкриття творчого потенціалу студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва. Згідно стандарту вищої освіти, студент в результаті навчання має здобути певну суму компетенцій, серед яких: розуміння особливості комунікації, взаємодії та співпраці в міжнародному культурному та професійному контекстах; володіння культурою мовлення, добір оптимальної комунікаційної стратегії у спілкуванні з групами та окремими особами; емпатійна взаємодія та відповідальність за прийняття рішень [10, с. 10-11]. Безумовно, здобуття зазначених вище компетенцій можливим є лише у спеціально створеному соціально-культурному середовищі, яке сприятиме суспільному та особистісному розвитку студента. Таким середовищем у закладі вищої освіти може бути, наприклад, студентська театральна студія.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням ролі театру у вихованні особистості людини займалися провідні культурологи, філософи, педагоги, психологи, серед яких можна виокремити таких вчених, як Л. Виготський, Д. Дідро, Я. Коменський, М. Каган, Р. Штайнер та інші. Вивчення проблеми впливу сценічного мистецтва на емоційно-чуттєву сферу, розум та поведінкові реакції особистості привертало увагу видатних теоретиків культури (С. Образцов, Л. Шпет, М. Царьов та ін.) та практиків (О. Брянцев, В. Немирович-Данченко, Н. Сац). Проблема актуалізації творчого потенціалу особистості в процесі театральної творчості розглядається у працях Ю. Азарова, О. Булатової, А. Єршової, В. Кан-Каліка, К. Станіславського та інших. Всі вони виокремлюють театральне мистецтво як ефективний засіб активізації творчого потенціалу особистості, розвитку її загальної та професійної культури.

Метою статті є дослідження змісту позанавчальної театральної діяльності як форми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес виховання особистості відбувається протягом усього життя людини. В процесі соціалізації дитини, що супроводжується засвоєнням та відтворенням соціальних норм та культурних цінностей, також відбувається її саморозвиток та самореалізація у тому суспільстві, до якого вона належить. Розвиток людини передбачає вдосконалення її психічних якостей, основних сфер – її індивідуальності, разом з чим змінюються й її прагнення, зокрема, з'являються прагнення творити та духовно збагачуватися.

На думку Ю. Усачової, виховання і розвиток творчого потенціалу особистості є неможливими без використання такого ефективного засобу як художня творчість, особливе місце у якій займає театр, здатний сформувати творче ставлення до дійсності і долучити до духовних загальнолюдських цінностей, оскільки театр є і способом, і засобом самопізнання, самореалізації та саморозкриття особистості. Синтетична природа театру, його багатомірність та багатолічність здатні допомогти людині розширити межі осягнення світу, захопити його добром, умінням чути інших, бажанням ділитися своїми думками, розвиватися у творчості та грі [11, с. 577].

Згідно Закону України, самодіяльна театральна творчість є складовою театального життя України, а її основу складають «різноманітні театральні вистави, які виконуються самодіяльними театральними колективами, що діють у складі навчальних закладів [4, ст. 5-6]. Театральною діяльністю називають діяльність у галузі театрів та театральної справи, яка пов'язана зі створенням, публічним виконанням, публічним показом, поширенням та збереженням творів театального мистецтва, а також забезпеченням умов для розвитку театральної творчості, підготовкою професійних кадрів та пропагандою кращих зразків театального мистецтва [4, ст. 350]. Г. Марченко визначає поняття «позанавчальна діяльність у ЗВО» як будь-яку діяльність студентів, яка не пов'язана безпосередньо з навчальними планами, але виконується в межах навчального закладу та спрямована на розвиток професійно вагомих якостей та розширення і поглиблення професійних компетенцій [6, с. 131].

За Н. Грищенко, позанавчальна студентська діяльність сприяє формуванню діяльній та комунікаційній компетенції майбутніх фахівців, прискорює процес засвоєння досвіду та конкретизує для студентів їх потреби, цілі та інтереси у «відкритому, самоорганізованому та керованому соціокультурному просторі» [3, с. 33].

Таким чином, позанавчальну театральну діяльність у закладі вищої педагогічної освіти ми розуміємо як діяльність у вільний від навчальних занять час, яка сприяє професійному розвитку майбутніх фахівців-



музикантів через пізнання специфіки акторської та режисерської майстерності засобами театрального мистецтва.

На думку Т. Ганзенко, одним із завдань, які стоять перед аматорським театральним колективом, є формування художньої думки, розвиток сприйняття усього різноманіття природи та виразних форм оточуючого світу, а також морально-естетичне виховання його учасників [2, с. 18].

Безумовно, участь у театральній студії – це не тільки участь у спектаклі, але й налаштування спілкування студентів та взаємодії між ними, що забезпечується їх зануренням у літературний та драматургічний матеріал. За Ю. Усачовою, театр – це і літературний текст, і слово, яке лунає; це дії актора, пластика, грим, костюм, музика, світло, це зображальне просторове мистецтво митця [11, с. 577].

На думку М. Бахтіна, М. Кагана, Т. Комарової та інших вчених, театральна творчість несе в собі великий колективотворчий заряд, оскільки:

- театральна постановка є продуктом сумісної діяльності, що потребує концентрації зусиль кожного учасника;

- різноманітність постановчих задач (сценічних, акторських, оформлюючих) надає можливість;

- театральна діяльність насичена ситуаціями сумісного переживання, вони виникають спонтанно або можуть бути ініційовані керівником [7, с. 186].

Позитивною рисою театральної діяльності в умовах ЗВО є її доступність абсолютно для всіх бажаючих студентів, незалежно від віку та здібностей, що надає унікальну можливість створення психолого-педагогічних умов та необхідного креативного середовища для ефективної соціокультурної адаптації студентів, розвитку їх особистісних якостей, суб'єктної активності, функціональної освіченості, підвищення рівня вихованості, набуття нових життєвозабезпечуючих знань та компетенцій в межах різнорідного студентського театального колективу.

Унікальність театального мистецтва полягає у здатності впливати на морально-естетичний та духовний розвиток людини, колективу та світу шляхом ефекту «причетності», «спільного дихання залу та сцени через події, які на ній відбуваються, та встановлення духовної єдності, співучасті глядача в процесі пізнання істини з режисером, драматургом та акторами» [5, с. 3].

Серед загальнокультурних компетенцій, які розвиваються у позанавчальній студентській театральній діяльності, визначають наступні:

- здатність розуміти значення культури як форми людського існування та будувати свою діяльність на ґрунті базових культурних цінностей, сучасних принципів толерантності, діалогу та співробітництва. Робота в студентському театрі ґрунтується передусім на вивченні культурного контексту п'єси, обраної для постановки. В ході роботи аналізуються відмінності базових культурних цінностей при зіставленні з рідною культурою. Розробляється програма поведінки персонажа на основі прийняття даних відмінностей і врахування особливостей культури майбутнього глядача. Також робота в студентському театральному колективі допомагає формувати необхідні професійні комунікативні навички та вміння, які будуть затребувані в рамках діалогу в процесі міжкультурної комунікації;

- здатність «логічно вірно вибудовувати усне мовлення». На базі тексту-зразка, згідно принципів логічної доцільності й правил рідної, та іноземної мови (у випадку постановки вистави іноземною мовою) студенти вчать вибудовувати як мову персонажа, так і власну;

- володіння «однією з іноземних мов на рівні, що дозволяє отримувати і оцінювати інформацію в галузі професійної діяльності із зарубіжних джерел». Розвиток даної компетенції можливий в разі постановки вистави на іноземній мові. Дана компетенція передбачає вдосконалення низки спеціальних знань, умінь і навичок, передбачених освітньою програмою ЗВО;

- готовність «до взаємодії з колегами, до роботи в колективі». Робота в студентському театральному колективі заснована на принципах поваги до своїх колег, відповідальності за загальний результат і навичках безконфліктної взаємодії [1].

Специфіка театального мистецтва, як мистецтва людинознавства, дозволяє в процесі здобуття вищої освіти здійснювати не тільки підготовку до професійної діяльності, а й створює середовище для продуктивної творчої роботи у виховному просторі вузу, оскільки досвід творчої самореалізації студента задає траєкторію професійних і особистісних проявів майбутнього фахівця. Тим часом система навчання у ЗВО спрямована, перш за все, на формування компетенцій, а не на активізацію виховного простору, що забезпечує актуалізацію потенціалу творчої самореалізації особистості студента. Театральна діяльність виступає одним з потужних засобів виховання, яке не тільки відображає світ соціальних стосунків людини, а і допомагає долати невпевненість та скутість. Не секрет, що колишні школярі вступають у світ студентства з малим соціальним і культурним досвідом, і постають в ньому або як безпорадні і розгублені особистості, або ж, як агресивні, що відкидають і відмітають все навколо.

Театр стає тим простором, який встановлює рівновагу, гармонію між усіма і одним, між добром і злом, між вічністю і миттю, між людьми і людиною. В процесі театральної діяльності студент отримує простір свободи самовираження, створення свого образу найдоступнішими для нього способами: за допомоги руху, міміки, інтонації, жестів, пози. У той же час літературні твори і п'єси знайомлять студентів з досвідом комунікацій, взаємодії, поведінкових моделей, життєвого змісту, накопичених людством, а простір театральної діяльності перетворює цей досвід в індивідуальний. На думку О. Смачної, специфіка простору театральної діяльності ґрунтується на його синтезованому характері, який є потужним фактором впливу на особистість [8, с. 93]. Творча індивідуальність студента у театральній діяльності визначається на соціальному, професійному та особистісно-індивідуальному рівнях, коли студент виступає як творець



ситуацій, які змінюють та розвивають освітньо-виховну дійсність. Підґрунтям театральної діяльності студента стає його творче самовираження як актора, який сприяє перевтіленню в уявні образи за допомогою театральних засобів виразності. О. Смачна зауважує, що творчий самовираз студента у театральній діяльності забезпечується за наступних педагогічних умов: організація театральних виховних просторів; активне включення студентів у розробку та реалізацію творчо-пошукових театралізованих проєктів; стимулювання студентів до участі в театральній діяльності. У сумісній діяльності кожний студент може оцінити та проаналізувати як свої рішення та дії, так і педагога, що дозволить набутти самостійності та впевненості у своїх силах, навчитися висловлювати свою думку та відстоювати її, добирати аргументи та виробляти власну лінію поведінки в конкретних ситуаціях [9, с. 64-65].

Висновки. Таким чином, позанавчальна театральна діяльність майбутніх фахівців-музикантів впливає на свідомість та духовно-емоційний світ студента, а у певних умовах сприяє розвитку творчої особистості, формує індивідуальність, активно сприяє внутрішньому зростанню, виховує ідейні та моральні переконання, спонукає до соціально значущої діяльності, підвищує загальну культуру. Вагомого значення набуває вироблення досвіду творчої самореалізації особистості, емоційно-ціннісного становлення до світу, що виявляється в актуалізації потенціалу творчої самореалізації особистості у динамічних соціально-економічних умовах. Також важливою є можливість практичного застосування здобутої інформації: студенти можуть застосувати та розвинути здобуті навички, а також проєціювати власний театральний досвід у подальшу професійну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева М.С. Студенческий театр как средство формирования социокультурной среды вуза // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/11/39892> (дата обращения: 04.10.2021)
2. Ганзенко Т. Театр-студия как средство социализации студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. №6.
3. Грищенко Н. А. Позанавчальна діяльність іноземних студентів ВНЗ у сучасних умовах / Н.А. Грищенко // Наук. вісн. Ужгород. Нац. Ун-ту. Сер. «Педагогіка, соціальна робота». – Вип. 22. – С.31-33.
4. Закон України «Про театри та театральну справу» від 31.05.2005 р. №2605 – IV // Відом. Верховної Ради України. – 2005. – №26. – Ст.350.
5. Караманенко Т. Н. Кукольный театр – дошкольникам. Театр. Картинок. Театр игрушек. Театр петрушек : пособ. для воспитателей и музыкальных руководителей детских садов / Т.Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко. – Изд. 3-е перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
6. Марченко Г. В. Позанавчальна діяльність як засіб гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя у професійно орієнтованому середовищі ВНЗ [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/marchenko_g_extracurricular_activity_as_a_means_of_humanizing_of_training_future_teachers_in_c.130-134.
7. Сєрбожнікова Р.К. Театральная деятельность как фактор реализации компетентностного подхода в университете // Казанская наука. №1. 2015. С.185-187.
8. Смачная О. Ю. Театральная деятельность как фактор актуализации творческого потенциала личности студента / О. Ю. Смачная // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 92-96.
9. Смачная О. Ю. Формирование потенциала творческого самовыражения студента в условиях театральной деятельности // Казанская наука. №7. 2016. – с.63-65.
10. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» від 21 листопада 2019 року <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
11. Усачева Ю. Театральная деятельность, как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей. /под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамяинова, Е.С. Пяткиной, Л.В. Шиповой, М.Д. Коноваловой – М.: Издательство «Перо», 2016. – 728 с. [Электронное издание].

УДК 373.5.015.31:78(045)

Аліна ВІНЦОВСЬКА

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТВОРЧИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКАДІВ

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

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

У статті висвітлюється сутність і зміст, умови організації методу проєктів у якості ефективного засобу виховання творчих навичок учнів різних вікових категорій, що навчаються у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Досліджуються особливості застосування методу проєкту у навчальній практиці музичних шкіл на прикладі конкурсів і фестивалів з номінацією «Художньо-творчий проєкт».

Ключові слова виховання, творчі навички, метод проєкту, проєктна діяльність, музичні конкурси і фестивалі, творчі дослідження учнів, початкові мистецькі навчальні заклади

Постановка проблеми Сучасна науково-технічна революція, яка бере початок з ХХ ст. подарувала людству великі можливості. Існує дуже багато прикладів, коли речі, які 50 років тому здавалися неймовірними, зараз – реальність. ХХІ століття – це час глобалізації цифрового простору і саме в ньому формується і зростає молоде покоління. Діти сучасного світу – це постійні користувачі всевітньої мережі Інтернет. Це своєрідна країна, де існує віртуальна інфраструктура, створена за образом реального життя:



школи, магазини, розважальні комплекси, соціальні мережі, робота, навіть віртуальна валюта. Нині майже не залишилось сфер діяльності, на які б Інтернет не мав впливу. Таким чином, перед викладачами мистецьких навчальних закладів виникає проблема – як зацікавити учнів займатися музикою саме в академічному напрямку. Одним з найефективніших засобів виховання творчих навичок учнів є проєктна діяльність, яка передбачає реалізацію індивідуального підходу до учнів, сприяє досягненню кращих результатів у їх творчій діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій Ефективність проєктної діяльності аналізували численні дослідники: Л. Кондратова, В. Гончарук, Н. Новикова, І. Бастіон, К. Вудворт, Г. Гейслер, Х. Гудьєнс, А. Дістервег, Дж. Дьюї, Н. Ігнат'єв, В. Кіпатрик, Г. Краут, І. Песталоцці, С. Робінсон, Д. Рукель, С. Русова та ін. У науково-педагогічному обігу використовують близькі до поняття «проєкт» визначення: «метод проєкту», «проєктування», «проєктна технологія», «проєктна діяльність», «проєктувальна діяльність», тощо. Основні теоретичні аспекти цих понять досліджували В. Болотов, В. Бурков, Л. Гур'є, О. Газман, Н. Запесоцька, Е. Ісаєв, І. Колесникова, Н. Крилова, Д. Новіков, Н. Масюкова, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Радіонов, Н. Татаринцева та ін. У галузі педагогіки вищої школи дані поняття розглядаються як певний компонент професійної компетентності майбутнього спеціаліста (О. Дубровіна, Н. Запесоцька, О. Реброва, Н. Татаринцева, Н. Титаренко, В. Ченобитов, О. Щербакова та ін.).

Мета статті – розглянути теоретичні і методичні засади проєктної діяльності та практичне застосування методу проєкту у навчальній практиці викладачів Центральної України.

Виклад основного матеріалу дослідження Музично-естетичне виховання учнів у мистецьких школах відбувається через залучення їх до процесу власного художнього творення, соціально-значимого по суті і спрямованого на пізнання та освоєння навколишнього світу. Дитяча творчість на уроках у мистецькій школі являє собою пізнавально-пошукову музичну практику, пов'язану з самостійними діями, з уміннями оперувати знаннями, навичками, застосовувати їх у раніше невідомих умовах, у нових видах практики. Вона передбачає неодмінну умову – відмову від стереотипних уявлень. Творчість учнів тим і цінна, що вони самі відкривають щось нове, раніше невідоме їм у світі музики. Дітям необхідно творити і переживати, щоб розуміти [4].

Щоб зробити музику надбанням свого особистого досвіду, учням необхідно співати, грати на інструментах, брати участь у колективному музикуванні, а за бажанням – самим створювати музику. Творчість дітей на уроці розуміється як уміння і бажання зробити щось по-своєму, індивідуально, оригінально. Тож, необхідно приділяти велику увагу творчому розвитку учнів у різних видах музичної діяльності.

Слово «проєкт» (з латин.) означає «викинутий уперед», «той, що висувається». Згодом проєкт починають розглядати як ідею, за якою суб'єкт може і має право розпоряджатися власними думками.

Метод проєктів (від грецької – шлях дослідження) – це система навчання, у процесі якої учні здобувають знання шляхом планування і виконання практичних завдань (проєктів). Також, це – спосіб, що дає змогу ефективно спланувати дослідження, конструкторську розробку, управління і та ін. для того, щоб досягти результату в оптимальний спосіб. Для успішної реалізації здійснюється практична діяльність, що припускає досягнення поставленої мети [4].

Ідея включення методу проєкту в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Дж. Дьюї понад століття тому. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав А. Макаренко, який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про необхідність проєктування особистості як суб'єкта педагогічної праці.

Таку думку не раз підкреслював В. Сухомлинський [8], багатогранну педагогічну спадщину якого пронизує ідея проєктування людини. Різним аспектам проєктної діяльності учнів у загальноосвітніх навчальних закладах присвячені праці сучасних вітчизняних вчених: С. Гончаренка [1], І. Єрмакова [2], О. Онопрієнко, С. Сисоєвої [7] та інших.

Метод проєкту в наш час вважається технологією XXI століття, так як він дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: навчальну, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, громадянську, соціальну; дає можливість залучати їх до науково-дослідницької та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності [4].

Проєкти поділяють за наступними типологічними ознаками:

– за видом діяльності, що домінує у проєкті: дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практично-орієнтована) та ін.;

– за предметно-змістовим напрямом: монопроєкт (у межах однієї галузі знань); міжпредметний або надпредметний;

– за характером взаємозв'язків (поміж учнів одного класу, школи, району, міста, регіону, країни, різних країн світу);

– за кількістю учасників.

Організація проєктної роботи передбачає використання системи наукових методів дослідження та певну послідовність дій:

– визначення тематики, об'єкта, предмета, завдань дослідження;

– розробка плану діяльності для досягнення поставленої мети;

– відбір методів дослідження;



- аналіз джерел інформації (використання підручника, книги, сучасних засобів інформаційних технологій, у т.ч. комп'ютерних, телекомунікаційних).
- систематизація матеріалу, написання проєктної роботи;
- оформлення та презентація результатів;
- підведення підсумків та оцінювання.

Під час роботи над проєктом педагог-наставник направляє учня до пошуку цікавої теми та інформаційних джерел, координує весь процес роботи над проєктом, підтримує і заохочує юного дослідника до безперервного руху вперед від початку до моменту отримання результату, при цьому, утримуючи позицію спостерігача, а не виконавця. Педагог повинен знати інтереси, можливості, здібності учня, бути достатньо компетентним, комунікабельним, толерантним [4].

Адаптація методу проєкту у мистецьких школах показала, що найбільш доцільними серед існуючих різновидів є науково-дослідницький та художньо-творчий проєкти.

Науково-дослідницький проєкт – творча робота, виконана за допомогою коректної з наукового погляду методики, що має отриманий за допомогою цієї методики власний експериментальний матеріал, на підставі якого виконується аналіз і висновки про характер досліджуваного явища, потребує добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Він повністю підпорядкований логіці дослідження і має відповідну структуру. Особливістю таких робіт є неумовленість результату, що можуть дати дослідження. Зміст таких мистецьких проєктів несе завдання вивчати, досліджувати, популяризувати світове та вітчизняне академічне мистецтво, сучасну молодіжну культуру, творчість композиторів, виконавців, музичних колективів, творчі досягнення і здобутки музичного мистецтва у галузі музичної регіоналістики та інше [4].

Художньо-творчий проєкт – творча робота, що має більш вільну тематику і структуру, спрямована на спостереження та якісний опис будь-якого явища, предмету, події, або, написані на основі зіставлення інформаційних даних кількох літературних джерел, результатом чого стає опис власного трактування поставленої проблеми. Такі проєкти носять скоріше ілюстративний характер, припускають самостійне трактування особливостей результату в залежності від зміни вихідних умов.

Мистецький проєкт має відповідати ряду критеріїв, зокрема:

- креативний вибір теми, глибина й цілісність її розкриття;
- цікавий підбір матеріалу;
- логіка структурної композиції;
- оригінальність образно-художнього мислення;
- грамотність викладу та культура оформлення презентації роботи;
- впевнене володіння матеріалом;
- власні музичні ілюстрації (гра на інструменті, спів соло або в ансамблі);
- застосування аудіо -, відео - та слайд-матеріалів;
- наявність міжпредметних зв'язків (використання інших видів мистецтва – поезії, хореографії, образотворчого мистецтва та ін.);
- особисте представлення («наживо») юним автором своєї творчої роботи;
- сценічна культура, виконавська майстерність (виразність мови, образність та емоційність власного виконання).

Працюючи з учнем над творчим проєктом, від моменту задуму до його втілення, з'являється можливість застосовувати нестандартні прийоми навчання, зокрема: здійснити уявну мандрівку, намалювати в уяві образи чи явища, навіяні музикою та розповіддю педагога, скласти вірш, імпровізувати на фортепіано та створювати музику, запроваджувати інформаційні технології з метою пошуку інформації або створення презентації, комп'ютерних малюнків, живопису, графіки і т. і. Усе це забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви, асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів, розуміння поняття ритму в природі і мистецтві, відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри [4].

У творчому процесі учень здобуває знання та практичні навички:

- здійснювати пошуково-дослідну роботу (працювати із статтями, науковими виданнями, підручниками);
- пізнавати історію українського стародавнього фольклору і досягнення сучасної української та світової музичної культури;
- вивчати біографії композиторів, творчих колективів, виконавців;
- дізнаватися про особливості виникнення музичних інструментів;
- слухати музику;
- працювати з нотним матеріалом;
- володіти музичною термінологією;
- аналізувати музичні форми, елементи музичної мови, визначати образну сферу музичного твору;
- формулювати концепцію музичного циклу (вокального чи інструментального);
- вдосконалювати виконавські навички (гри на інструменті, вокалу, музичного супроводу).

Обидва різновиди мистецьких проєктів активно використовуються у викладацькій практиці викладачами Кіровоградщини. Найвідомішими з них є кандидат мистецтвознавства, заслужений діяч мистецтв України М. Долгіх та викладач-методист А. Лях. Їх учні щороку здобувають перемоги на



Всеукраїнських конкурсах у номінації «Художньо-творчий проєкт» і їх кількість тільки зростає. У жовтні 2020 року А. Лях презентувала методичну розробку на тему «Метод проєкту як засіб активізації пізнавальних інтересів учнів мистецьких шкіл», де дуже докладно обґрунтувала доцільність використання методу у роботі. Важливо те, що у проєктах беруть участь лише ті учні, хто висловив власне бажання, проявив ініціативу, старанність, активність, зацікавленість.

Щороку на базі мистецьких навчальних закладів проводяться безліч конкурсів та фестивалів, де є номінація «Художньо-творчий проєкт»: Міжнародний фестиваль-конкурс «Золотий зорепад» (м. Дніпро); Всеукраїнський фестиваль-конкурс «Свято талантів», у рамках фестивалю «Тріумф-Fest» (м. Кропивницький); Всеукраїнський конкурс-огляд творчості дослідників музичного мистецтва «Мейтусівські читання» в рамках Всеукраїнського фестивалю-конкурсу української академічної музики, присвяченого пам'яті Ю. Мейтуса (м. Кропивницький), проводиться 1 раз на два роки; Всеукраїнський фестиваль-конкурс «Сходинки до майстерності» (м. Кропивницький); Міжнародний фестиваль-конкурс талантів «Твоя мрія» (м. Кропивницький); Всеукраїнський фестиваль-конкурс «Співограй» (м. Кропивницький) та ін. Крім того, щороку спостерігається поступове збільшення кількості учасників номінації, з чого можна зробити висновок, що метод проєкту є не тільки ефективним засобом заохочення дітей до занять дослідницькою діяльністю, а й мотивації їх виходу на конкурентну середу.

Висновки та перспективи подальших досліджень Метод проєкту є однією з інноваційних педагогічних технологій, яка викликає зацікавленість як у викладачів, так і в учнів. Метод сприяє активізації навчального процесу, усуненню стереотипів в оволодінні навчальним матеріалом. Під час опанування даного методу учні від молодшого шкільного віку набувають багатьох вмінь та навичок:

- самостійно знаходити спосіб пошуку знань;
- формулювати запитання до викладача з метою отримання інформації;
- знаходити кілька варіантів розв'язання проблеми;
- пропонувати власні гіпотези, відстоювати власну думку;
- працювати з літературою та іншими інформаційними джерелами;
- аналізувати музичні твори;
- виступати на сцені у ролі доповідача та ілюстратора.

Отже, метод проєкту сприяє розкриттю індивідуальності учня, заохочує його вивчати не тільки програмні твори, але й знайомитися із творчістю сучасних або мало відомих композиторів. У процесі роботи проявляється креативність учня, вміння застосовувати логіку, працювати над підбором матеріалу, цікаво і творчо його оформити. Участь учнів з дослідницькими роботами у фестивалях та конкурсах сприяє особистісному самоствердженню, спонукає до продовження роботи у даній царині.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278с.
2. Єрмаков І.Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів. Частина. Постметодика 2016. № 2. С. 20-26.
3. Зазуліна Л. В. Педагогічні проєкти: науково-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка — НОВА, 2006. 40с.
4. Лях А.Ю. Метод проєкту як засіб активізації пізнавальних інтересів учнів мистецьких шкіл (методична розробка). Кропивницький, 2020. 35 с.
5. Метод проєктів: особливості застосування в початковій школі : Посіб. для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. К.: Київський міський педагогічний університет ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 42с.
6. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : [монографія] / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоева, Н. В. Гузій та ін.; за ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 427с.
7. Радынова О. П. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для среднего профессионального образования / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова; под общей редакцией О. П. Радыновой. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 293с.
8. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2. Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. 384с.

УДК 373.5 – 053.6:78(045)

Олена ГАЛКІНА

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

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

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

У статті розглянуто можливості розвитку пізнавального інтересу до класичної музики у підлітків засобами інтерактивних технологій. Згідно аналізу праць науковців, визначено поняття пізнавального інтересу, його можливості, розглянуто вікові особливості підліткового віку та специфіку застосування інтерактивних технологій на заняттях з музичної літератури у школах мистецтв.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, класична музика підлітки, інтерактивні технології

Постановка проблеми. Наразі в сучасній Україні поглиблюється культурна криза, ознаками якої є занурення в масову культуру, втрата інтересу до зразків класичного мистецтва, вплив якого має велике значення на людство, адже виховує почуття прекрасного, формує різнобічно розвинену особистість.



Особливо сприйнятливими до низької художньої музичної продукції виявляються підлітки, які стають прихильниками примітивної музичної моди, що обмежує їх морально-естетичний розвиток. Це актуалізує проблему розвитку пізнавального інтересу до класичної музики, яка здатна впливати на ціннісні орієнтації підлітків та їх духовний світ.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні передумови дослідження розвитку пізнавального інтересу до класичної музики у підлітків склалися у педагогічній науці досить давно. Зміст поняття «інтерес» у педагогічному, філософському, психологічному та музично-педагогічному розумінні досліджувався Я. Коменським, К. Ушинським, Л. Леонтєвим, В. Кохановським, Л. Виготським, Н. Добриніним, Н. Морозовою, Г. Щукіною; особливості пізнавального інтересу до класичної музики вивчалися А. Сохором, А. Маслоу, В. Семеновим. Дослідженням вікових та психологічних особливостей підліткового віку займалися Д. Ельконін та Л. Семенюк, які обґрунтували причини і обставини, що впливають на розвиток інтересу підлітків до класичної музики. Інтерактивне навчання як особливу освітню технологію у загальнодидактичному аспекті досліджували О. Пометун, Г. Сиротенко, Л. Коваль та інші вчені. Хоча впровадження інтерактивних технологій у різних напрямках навчання у закладах середньої освіти є досить популярним, разом з тим, відзначимо, що використання означених технологій саме для розвитку пізнавального інтересу у підлітків є малодослідженою проблемою.

Мета нашої статті – визначити особливості розвитку пізнавального інтересу до класичної музики у підлітків засобами інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. У сучасній психолого-педагогічній літературі активно вивчається проблема інтересу, але єдиного визначення означеної дефініції ще немає. Аналізуючи наукову літературу з проблеми формування пізнавального інтересу, ми визначили, що існує кілька тенденцій у визначенні поняття «інтерес». Зокрема, згідно тлумачення у словнику С. Ожегова надається три визначення поняття «інтерес»:

- 1) особлива увага до чого-небудь, бажання вникнути в суть, дізнатися, зрозуміти;
- 2) цікавість, значущість;
- 3) потреби, групові інтереси [4].

За визначенням у сучасному педагогічному словнику, інтерес – це прагнення до пізнання об'єкта або явища, до оволодіння тим чи іншим видом діяльності [7, С. 39]. У психологічному словнику поняття «інтерес» (від лат. Interest - важливий, значущий) розглядають як: форму вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності; одну з форм спрямованості особистості; забарвлене позитивною емоцією зосередження уваги на певному феномені. Інтерес – вияв не тільки пізнавальної діяльності, але і інших потреб; одну з форм спрямованості особистості, забарвлену позитивною емоцією, пов'язану з проявом пізнавальної потреби; мотив або мотиваційний стан, який спонукає до пізнавальної діяльності тощо [6].

За визначенням у філософському словнику, інтерес (лат. Interest - мати значення) розглядається як поняття, що характеризує об'єктивно значуще, необхідне для індивіда, колективу, класу, нації, суспільства в цілому; породження об'єктивних соціальних умов, що визначають відповідну спрямованість волі і дії людей [10].

Дослідниками, які вивчають дану проблему, було доведено, що саме інтерес є стимулятором волі і уваги, що допомагає швидше і ефективніше засвоїти і запам'ятати матеріал. Саме інтерес стає тим самим «двигуном», відправним пунктом, вектором руху в навчанні, завдяки якому відбувається розвиток пізнавальної діяльності та всебічно розвиненої особистості. Таким чином, інтерес є складною і багатогранною категорією. Інтерес формується і розвивається в процесі різних видів діяльності – ігрової, навчальної, трудової, громадської – і залежить від умов життя, навчання та виховання. Він є одним з найбільш істотних стимулів накопичення людиною знань, розширення світогляду, підвищення пізнавальної активності, а також важливою умовою творчого ставлення до роботи і навчання. Спектр вивчення інтересу в науці досить широкий, адже інтерес значним чином впливає на все соціальне, моральне, естетичне в житті людини. Пізнавальний інтерес має мотиваційні і регулятивні можливості, які, в свою чергу, сприяють становленню дитини як суб'єкта пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес є найкращим помічником у розвитку сприйняття, спостереження, активізації емоційної і логічної пам'яті, а також сприяє формуванню особистості.

Пізнавальний інтерес – це «виборча спрямованість особистості, звернена до сфери пізнання, до її предметного боку і самого процесу оволодіння знаннями» [12, с. 14]. За М. Добриніним, пізнавальний інтерес – виборча спрямованість уваги людини [1, с. 518]. За Н. Морозовою, пізнавальний інтерес – це активне емоційно-пізнавальне ставлення людини до всього навколишнього світу [3, с. 8]. Пізнавальний інтерес стимулює учнів до пошуку нових, більш сучасних засобів навчальної діяльності, розширенню і поглибленню знань, сприяє формуванню світогляду. Таким чином, стимулювання пізнавального інтересу вважається головною з вимог формування творчої особистості. Концептуальною роботою в цьому напрямку є монографія Г. Щукіною, яка досліджує сутність пізнавального інтересу, аналізує діяльність як основу активізації навчання і формування пізнавальних інтересів учнів, розглядає проблеми взаємозв'язку процесу навчання і пізнавальних інтересів. В процесі розвитку пізнавального інтересу Г. Щукіна умовно визначає чотири послідовні стадії: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес та підкреслює, що означені стадії розглядають комплексно, тому що у діяльності вони являють собою складні поєднання і взаємозв'язки [11]. Таким чином, пізнавальний інтерес може виступати як один з цінних мотивів



навчальної діяльності учнів. Він розвиває і збагачує інші пізнавальні мотиви, з якими він з'єднується і взаємодіє: вміння отримувати знання, пізнавати нове, успіхи в навчанні та ін. Також пізнавальний інтерес взаємодіє з моральними мотивами, переважно з почуттям обов'язку і відповідальності. Отже, *пізнавальний інтерес підлітка є чинником підвищення ефективності процесу навчання, який виявляється у зацікавленні учнів пізнавальною діяльністю, у ході якої вони опановують зміст навчального предмету та відповідні компетенції.*

Розглянемо визначення поняття «класична музика». Під терміном «класична музика» маються на увазі високохудожні зразки музичного мистецтва, написані в традиційних жанрах (симфонія, соната, рондо, опера, кантата тощо) в різні історичні епохи: середньовіччя, ренесанс, бароко, романтизм, імпресіонізм. Інтерес до класичної музики є динамічним навчанням особистості, яке включає в себе здатність до емоційного сприйняття класичних музичних творів та творчу діяльність [8].

Визначення специфіки розвитку пізнавального інтересу до класичної музики в підлітків потребує розгляду вікових особливостей цього періоду. У психологічному розумінні, підлітковий вік розглядають як особливий період онтогенетичного розвитку людини, своєрідність якого полягає в проміжному становищі між дитинством і зрілістю, який охоплює тривалий період життя: початок припадає на 11-12 років, а закінчується по-різному: від 15 років до 17-18 років. Межі підліткового віку не можуть бути встановлені конкретно, оскільки у кожного підлітка вони індивідуальні. В цей період підліток проходить свій шлях становлення і розвитку особистості: через внутрішні конфлікти з іншими підлітками і з самим собою, через зовнішні зриви закладаються основи свідомої поведінки, виявляється спрямованість у формуванні духовно-моральних уявлень і соціальних установок. Для учнів даного віку властиві такі характерні риси, як: поява стійкості самооцінки і образу «Я»; величезна потреба в спілкуванні в спілкуванні з однолітками; поява небезпечних кризових явищ: особливості розвитку пізнавальних здібностей, інтересів підлітка можуть бути причиною проблем в навчальному процесі; підвищена емоційність; труднощі в адаптації до соціального середовища. Комунікативна діяльність в підлітковому віці є провідною, спілкуючись зі своїми однолітками, викладачами, батьками, підліток отримує необхідні знання про життя [5].

Оскільки підліткам важливо спілкуватись з однолітками, організувати заняття потрібно з урахуванням комунікативних потреб учнів перехідного віку, щоб усі діти були задіяні в роботі. Досить ефективним в створенні даних умов є використання інтерактивних технологій. Розглянемо сутність поняття «інтерактивні технології». Термін «інтерактивний» (з англ., від слова «interact», «inter» - взаємний, «act» - діяти) означає взаємодію, знаходження в режимі розмови, діалогу з добре організованою зворотним зв'язком. Відповідно, інтерактивне навчання - це навчання, побудоване на активній взаємодії викладача та учнів. Технологія (від грец. «Techne» - мистецтво, «logos» - вчення) - сукупність наук, відомостей про способи переробки того чи іншого сировини в готовий виріб (технологія металів, хімічна технологія) [9]. В контексті нашого дослідження «технологія» - це вміння, майстерність створювати потрібну послідовність, використовуваних методів і прийомів. Отже, «інтерактивні технології» - це вид інформаційного обміну учнів з навколишнім середовищем. Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних підходів, серед яких можна виділити наступні: творчі завдання; робота в малих групах; навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри); використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші поза аудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки); вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- і аудіоматеріалами, «який навчається в ролі викладача», «кожен навчає кожного», мозаїка (ажурна пила), використання запитань, Сократичний діалог); тестування; розминки; зворотний зв'язок; обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок); вирішення проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «сходи і змійки»); тренінги.

Інтерактивна діяльність на заняттях передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань, адже виключається домінування одного доповідача та однієї думки над іншими. В ході діалогового навчання учні навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати зважені рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Інтерактивна діяльність на групових заняттях з музично-теоретичних дисциплін у школах мистецтв підпорядкована єдиній системі інтерактивних творчих завдань, через яку розкриваються специфічні зв'язки мистецтва з навколишнім світом та відбувається засвоєння і усвідомлення окремих його понять. Використання інтерактивних технологій на заняттях з музичної літератури у школах мистецтв дозволить учням отримати уявлення про засоби музичної виразності, навчитися аналізувати зв'язок музичної та мовної інтонації, орієнтуватися у музичних формах, жанрах та стилях музики різних епох. Інтерактивні технології здатні розвивати музичне мислення учнів, розуміння характеру музики, зміни настрою, динаміки, музичної фактури, образної мови. Застосовуючи інтерактивні технології на заняттях, можливо розвинути інтерес учнів до класичної музики, сприяти втіленню прагнення підлітків до власної реалізації в різних сферах творчої діяльності; сформувати навички учнів до індивідуальної і групової творчої діяльності.

Використання інтерактивних технологій навчання забезпечує високу мотивацію, міцність знань, творчість і фантазію, комунікабельність, активну життєву позицію, командний дух, цінність індивідуальності, свободу самовираження, акцент на діяльність, взаємоповагу і демократичність [2]. В процесі застосування інтерактивних технологій на заняттях дисциплін музично-теоретичного циклу учень повноцінно бере участь у процесі сприйняття, у якому вчитель не дає готових знань, але спонукає до



самостійного пошуку. При цьому активність учнів, і відповідно, пізнавальний інтерес, зростають, що сприяє розвитку музичного мислення, музичних смаків та загалом, музичної культури.

Висновки. Таким чином, запровадження інтерактивних технологій на уроках музичної літератури в школах мистецтв уможливило активне включення кожного учня в навчальний процес, активізує творчість, розвиває інтелект, сприяє становленню підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес є найкращим помічником у розвитку сприйняття, спостереження, активізації емоційної і логічної пам'яті, він сприяє формуванню особистості, що особливо є важливим у період підліткового дорослішання. Розвиток пізнавального інтересу до класичної музики відбувається у підлітків як результат застосування ефективних інтерактивних технологій, тому обов'язковою умовою результативності даного процесу є володіння учителем необхідними методичними та психологічними компетентностями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Добрынин, Н.Ф. О теории и воспитании внимания / Н.Ф. Добрынин – Текст: непосредственный. // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 2001. – С. 518-533.
2. Интерактивные методы, формы и средства обучения: Методические рекомендации. – Ростов-на-Дону, 2013. 49 с.
3. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. // Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология. – 1979 г. – № 2. – С. 5-46 – Текст: непосредственный., С. 8.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=10008>
5. Психологические особенности подросткового возраста. Учащимся и родителям. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kubanlyceum.ru/uchashchimsya-i-roditelyam/psikhologicheskieosobennosti podrostkovogo-vozrasta.php>
6. Психологический словарь / под ред. члена-корреспондента АПН СССР И. Войтко. – К.: Главное изд-во издательского объединения "Высшая школа", 1982. – 215 с.
7. Санжиева, Т.Б., Резникова, Ю.Г., Солодухина, Т.К. Краткий словарь современной педагогики. / Санжиева Т.Б., Резникова Ю.Г., Солодухина Т.К. – Текст: электронный. // под ред. Л.Н. Юсуповой. – Улан - Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – С. 100 – URL: <https://studfile.net/preview/5576761/>
8. Семенов, В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода [Электронный ресурс] / В. Я. Семенов // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. — Волгоград, 2015. — № 7(41). — С. 265–267. — Режим доступа: Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet» №1/2021 <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443378108.pdf>
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: 1935–1940
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
12. Щукина, Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения Учебник для вузов / Г.И. Щукина. – М.: Учпедгиз, 1962. – С. 342.

УДК 37.015.31:792.8(045)

Владислав ДОРОШЕНКО

ХОРЕОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

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

Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І. В.

У статті обґрунтовано важливість процесу естетичного виховання вихованців позашкільних навчальних закладів засобами хореографічного мистецтва.

Ключові слова: естетичне виховання, художньо-естетичне виховання, емоційно-почуттєва сфера, особистість.

Постановка проблеми. За сучасних умов, коли відбувається зміна ціннісних орієнтацій у суспільстві, відроджується національна культура, особливо відчутна потреба в активізації естетичних факторів, тому актуальною проблемою сьогодення є формування естетичної і художньої культури особистості. Хореографічне мистецтво є найважливішим аспектом естетичного виховання. У нашій країні вже існує певна система хореографічно-естетичного виховання дітей та молоді. Вона знаходить свій конкретний вияв у діяльності численних хореографічних колективів, які є в кожному місті, в роботі класів з поглибленим вивченням хореографії, що діють у деяких школах України.

Виховні можливості хореографії слід розглядати у взаємозв'язку з особливостями сприймання, розуміння і оціночного ставлення до неї. Вона потребує від масового глядача не тільки розвиненого вміння насолоджуватися концертами, а й підготовки до правильного сприймання хореографічних творів, вдумливого аналізу.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні питання теорії художньо-естетичного виховання активно розробляли філософи, естетики, педагоги, психологи, мистецтвознавці (Б.М. Теплов, І.А. Зязюн, Л.Т. Левчук, О.М. Семашко, та ін.).

Науково-теоретичні та прикладні засади художньо-естетичного виховання висвітлено в роботах Джоли Д.М., Киященко Н.І., Масол Л.В., Миропольської Н.Є., Пікельної В.С., Троєльнікової Л.О., Щербо А.Б.

Психологічні аспекти естетичного виховання засобами мистецтва відображено в роботах І. Бега, Л. Виготського, А. Леонтьєва, та ін.

Педагогічною спадщиною є твори А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського, які розглядали практичний напрям естетичного виховання та розв'язували реальні його завдання. Обидва автори, хоч і досліджували навчання і організацію життєдіяльності вихованців у різних соціально-побутових умовах, відстоювали



спільні позиції, а саме: шукали теоретичні засади і створювали реальні педагогічні умови для розвитку естетичного сприйняття світу, естетичного смаку й культури поведінки.

Мета статті: визначення особливостей впливу хореографічного мистецтва на всебічний гармонійний розвиток і виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання впродовж останнього століття розглядалося як важливий складник загального процесу формування особистості дитини, громадянина, що пояснюється його універсальною та інтегральною суттю. Як правило, відзначалося, що в основі естетичного сприйняття світу та його оцінювання лежить почуттєва сфера, яка стосується всіх без винятку видів діяльності.

Навчити бачити прекрасне навколо себе, в оточуючій дійсності покликана система художньо-естетичного виховання. У будь-якої системи є стрижень, основа, на яку вона спирається. Такою основою в системі художньо-естетичного виховання ми можемо вважати мистецтво: музику, архітектуру, скульптуру, живопис, танець, кіно, театр та інші види художньої творчості.

Художньо-естетичне виховання – обов'язків елемент формування всієї сукупності духовного багатства індивіда. Необхідно враховувати те, що освоєння художньо-естетичного виховання має різну ступінь усвідомленості людиною. Показником результативності художньо-естетичного виховання, засвоєння естетичних норм має бути їх відображення в поведінці і діяльності людини.

Л.О. Троєльникова виділяє такі завдання художньо-естетичного виховання:

- формування художньо-естетичного відношення до дійсності;
- формування загальних здібностей;
- розвиток художньо-естетичного почуття;
- розвиток художньо-естетичного смаку;
- формування системи художньо-естетичних поглядів;
- формування образного мислення [5, с. 19].

Естетичне почуття – це основа естетичної свідомості, воно пов'язано з основними функціями психіки, тобто, естетичною пам'яттю, естетичною уявою, естетичним відчуттям, сприйняттям і є індивідуальним утворенням, що формується в процесі суспільного досвіду і виховання. На основі цього почуття визріває естетична потреба, формується система естетичних цінностей. Вони виступають в якості орієнтира у власному естетичному ставленні до дійсності, будують внутрішню структуру особистості, її духовний світ. Міра розвитку естетичних почуттів впливає на характер суспільної діяльності людини, зумовлює ступінь її тяжіння до прекрасного, гармонії, досконалості у будь-якій сфері діяльності. Головним засобом виховання естетичного почуття є мистецтво, що забезпечує збереження культури почуттів і є сферою її збагачення і розвитку. Могутній естетичний потенціал має творча праця; також багато естетичних вражень дає спілкування з природою.

Хореографія, як відомо, за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, в якому поєднуються музика (супровід, музичний образ), література (сюжетна основа танцю – лібрето), декоративно-прикладне мистецтво, живопис (декорації, костюм, реквізит), танець (образність рухів). Ми вважаємо доцільним використовувати комплексну взаємодію різних видів мистецтв для формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до хореографічного мистецтва. Емоційно-ціннісне ставлення до явищ хореографії базується на емоціях.

Специфічною особливістю танцювального мистецтва є органічний зв'язок його мови з мовою музики. Музика – основа хореографічного твору і від неї залежить чи сприймуть хореографічний номер глядачі. Музика створює емоційну основу, визначає характер танцю, його розвиток. Зв'язок музики і жестів, музики і рухів природний для ества людини. Сприйняття музики у танці завжди активне, воно викликає дію, дію танцювальну, тобто обумовлене тією чи іншою хореографічною образною формою, організоване у часі і просторі. У цій творчій активності знаходяться особливості музично-пластичного сприйняття, а це є однією із задач навчання хореографії. Умінню слухати і розуміти образну мову музики, орієнтуватися в основних формах і виразних засобах, легко і невимушене рухатися у ритмі певної музики, отримувати задоволення від її краси – усьому цьому вчить танець.

В усіх галузях естетичного виховання велике значення має висока якість художнього матеріалу, на основі якого проводяться заняття. Сприймання учнями хореографічних творів та естетична реакція на них посилюється при безпосередньому емоційному переживанні, тому в процесі хореографічного навчання значне місце треба приділяти прослуховуванню та розбору музичних творів, яскравому, образному емоційному слову, живопису, що направляє сприйняття і творчу активність тих, хто навчається. Це сприятиме формуванню вмінь учнів створювати і відображувати художні образи, розвитку здатності розуміти засоби художньої виразності творів мистецтва, вихованню художнього смаку.

Завдання хореографічно-естетичного виховання випливають із завдань естетичного виховання, але мають свою специфіку, пов'язану із змістом хореографічного мистецтва і віковими особливостями дітей різного віку. Разом з чим процес сприймання теж зумовлений змістом хореографічного мистецтва. Але від оціночного сприймання твору до його оцінки, як явища естетичного, вихованець повинен пройти ряд етапів емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку. Завдання такого розвитку полягають:

- у вихованні стійкого інтересу до хореографічного мистецтва як засобу сприймання й пізнання навколишнього світу, соціальних явищ;
- у набутті хореографічно-естетичного досвіду вихованців шляхом збагачення танцювальними і загально-естетичними явищами;
- ознайомлення з елементами хореографічної лексики з наступним використанням цих знань у



сприйманні й оцінці хореографічних композицій;

- сприянні творчого вияву вихованців у різних формах хореографічно-естетичної діяльності.

Естетичні почуття пов'язані з розвинутим почуттям прекрасного. Хореографія та музика здатні викликати почуття, які пробуджують художнє сприйняття і розвивають здатність до оціночної діяльності, а також формують високі художні смаки.

Хореографічне мистецтво не тільки формує здатність насолоджуватися постановками, красою форми, а й впливає на появу естетичних ідеалів, ідейних переконань. Сприймаючи танець, учень усвідомлює його ідейний зміст, у нього з'являється потреба у спілкуванні з хореографією, пробуджується інтерес до різних жанрів хореографічного мистецтва, творче ставлення до танцю як засобу пізнання людського життя. Ось чому естетична оцінка хореографії вимагає нагромадження досвіду хореографічних вражень, розвинутої здатності й культури сприймання, переживання і розуміння.

Танець і музика мають загальну сферу виразності, до складу якої входять: динаміка, темпи, ритми, інтонації, акценти, прискорення, уповільнення тощо. Саме ця сфера невербальної змістовності і дозволяє створювати найбільш довершений взаємозв'язок між мистецтвами. І якщо музичний образ зливається з хореографічним і несе ідейне навантаження – можна з впевненістю сказати, що номер вдався.

З метою формування емоційно-почуттєвої сфери вихованців, враховуючи важливість комплексної взаємодії різних видів мистецтв і синтетизм хореографічного мистецтва, вважаємо доцільним використання на заняттях хореографією низку завдань.

Завдання на сприйняття музичного твору. Учні пропонуються прослухати фрагмент або цілий музичний твір, назва якого не вказується. Після його прослуховування вихованцям необхідно визначити:

- мажорне або мінорне звучання музики;
- емоції та настрої, викликані музикою;
- художні образи й асоціації, які виникли при прослуховуванні даного музичного твору;
- рухи, які імпульсивно виникають при прослуховуванні цієї музики;
- пластично відтворити художній образ, що відтворює характер запропонованого музичного твору.

При сприйнятті музики для адекватного розуміння закладених у ній емоцій, необхідно ознайомити учнів з наступними закономірностями художньої виразності музичних творів на основі темпу та ладу:

- повільний темп і мінорне звучання в узагальненому вигляді моделюють емоцію суму і передають настрої смутку, зневіри, скорботи, жалю;
- повільний темп і мажорне звучання моделюють емоційний стан спокою, розслабленості, задоволеності. Характер музичного твору буде споглядальним, урівноваженим, умиротвореним;
- швидкий темп і мінорне звучання в узагальненому вигляді моделює емоцію гніву. Характер музики буде напружено-драматичним, схвильованим, героїчним;
- швидкий темп і мажорне звучання моделюють емоцію радості. Характер музики життєствердуючий, оптимістичний, веселий.

Завдання на використання живопису та кольору.

Учні пропонуються фото, портрети (репродукції картин) різних емоційних станів людини. Вони повинні ідентифікувати ці емоційні стани (радість, подив, гордість, гнів, смуток тощо), відтворити міміку зображеної особи та передати через пластику емоційний стан і психологічну виразність. Учнім необхідно знайти найбільш точні жести, положення тіла, що відповідають тій або іншій емоції. Одночасно у дітей формується інтерес до живопису, розвивається художнє сприйняття.

Завдання «Образна ілюстрація музики». Мета завдання: навчити учнів розуміти зміст музичного твору. Для проведення цього завдання навчальна група поділяється на декілька мікрогруп. Кожній мікрогрупі доручається підготувати повідомлення, в якому необхідно образними художніми засобами різних видів мистецтв розкрити зміст запропонованого вчителем музичного твору. Для цього учням однієї мікрогрупи добирають художні ілюстрації, репродукції картин, що за своїм змістом співзвучні музиці. Діти другої мікрогрупи вибирають вірші на дану тему. Третьої – знаходять прислів'я, приказки, «крилаті» висловлювання, мудрі думки, що відповідають темі музичного твору, а учні четвертої – намагаються виразити зміст музичного твору в танці: рухами, пантомімою.

Для того, щоб вихованці набули необхідного естетичного досвіду, оволоділи засобами оновлення естетичних зв'язків зі світом прекрасного в житті і хореографічному мистецтві, були розроблені проблемні ситуації, що призвані сприяти адекватному відображенню і розкриттю ціннісної сторони художніх явищ. У зв'язку з цим пропонувались проблемні ситуації, які передбачають процес творчої активності учнів засобами хореографічного мистецтва і спрямовані на виділення учнями естетичної поведінки

Одна з таких ситуацій полягав в тому, що школярам було запропоновано доповнити особисту відеотеку тими хореографічними творами, які відрізняються яскраво вираженою емоційністю, піднесеністю, експресивністю поведінкових переживань. Після перегляду запропонованих вчителем хореографічних творів учні робили відповідний вибір, аргументували його, звертаючи при цьому увагу на естетичну виразність художньої форми. Вирішити запроповану ситуацію школярі могли лише на основі емоційної активності, уважного перегляду хореографічних творів, виділяючи при цьому поведінкові засоби виразності.

Отже, одним із завдань хореографічного мистецтва є те, щоб привести в рух потенційну духовну енергію учнів, спрямувати її в русло свідомої культурної творчості на благо кожної конкретної особистості.



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

На основі аналізу наукових джерел щодо ефективності синтезу мистецтв в художньо-естетичній діяльності, можемо зробити висновок, що дієвим засобом формування емоційно-почуттєвої сфери учнів, що навчаються хореографії є використання комплексу різних видів мистецтв.

Метою естетичного виховання є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення. Тому всі засоби і методи даного мистецтва мають бути підпорядковані ідеї формування художньо-естетичних інтересів, смаків дітей та молоді в контексті всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Хореографічна діяльність в системі естетичного виховання – це процес, в основі якого знаходиться активність людини, спрямована на інтерпретацію і створення танцювальних рухів, комбінацій, етюдів, композицій, через які виявляється і розвивається емоційно-почуттєва, психофізична, когнітивна та креативна сфери дитини. Визначена сутність хореографічної діяльності в системі естетичного виховання в позашкільних закладах освіти, що полягає у танцювально-руховій активності дітей. У процесі такої діяльності дітьми опановуються, відтворюються, інтерпретуються та створюються різноманітні за видами й жанрами танцювальні твори, формується система знань, розвиваються емоції, почуття, творче мислення, накопичуються вміння й навички, удосконалюється фізична краса дитини тощо.

На основі вказаних компонентів визначено головні положення організації естетичного виховання вихованців у процесі хореографічної діяльності в сучасних позашкільних закладах освіти:

- формування найважливіших складових естетичного розвитку дитини, що виступають необхідною умовою її естетичного виховання;
- розвиток повноцінної, психічно та фізично вільної особистості дитини;
- здійснення естетичного виховання учнів з урахуванням їх індивідуальних, фізичних, психологічних особливостей потреб, інтересів, мотивів;
- формування ціннісних орієнтирів, смаку та ідеалів учнів позашкільних закладів освіти;
- використання методів стимулювання творчої активності вихованців;
- формування стійкої потреби в учнів позашкільних закладів освіти до застосування набутих вмінь у повсякденному житті.

Отже, процес формування естетичного ставлення учнів позашкільних закладів освіти до хореографічної діяльності та мотивації до естетичного втілення тілесних проявів буде ефективним, якщо реалізуватиметься за такими напрямками: відповідність хореографічної діяльності художнім інтересам дітей та врахування їхніх вікових особливостей, наповнення змісту хореографічної діяльності сучасними формами танцювального мистецтва, використання аудіовізуальних та технічних засобів навчання, ознайомлення учнів з творчістю видатних митців хореографії, спільний перегляд танцювальних відеоматеріалів з наступним обговоренням їх змісту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бутенко В.Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації // Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. ст. Серія: Педагогічні науки / голов. ред. Л. І. Мішик. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – С. 18–23.
3. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навчально-методичний посібник; Інститут змісту і методів навчання. / Д.М. Джола. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
4. Колногузенко Б.М. Хореографія та її значення в естетичному вихованні школярів. // Посвіт. – 1994. – № 2. – С. 23-24.
5. Троельнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у ХХ ст. : автореф. дис... д-ра мистецтвознав. : 26.00.01 / Л. О. Троельнікова; Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. – К., 2009. – 40 с.

УДК 781.2+378.032

Наталія ЄПІФАНОВА

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

У статті досліджено проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі. Проаналізовано дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Технічний прогрес сьогодення супроводжується накопиченням інформації, значна частина якої є звукова, що репродукується через систему комп'ютерів, й опосередковано та безпосередньо впливає на стан розвитку особистості, її смакових уподобань, музично-естетичну вихованість. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику музичної освіти уможлиблює поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи, варіативне застосування ігрових форм навчання, створення інноваційних методик викладання музичного мистецтва в системі освіти, а також сприяє більш



ефективному засвоєнню музичних знань та їх реалізації в художньо-естетичній діяльності учнів молоді на етапі початкової музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті присвячені праці Б. Гершунського, І. Горбунової, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Патокової, С. Пейперта, І. Роберт, О. Смірнова. Психолого-педагогічні та організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій висвітлені в наукових дослідженнях С. Архангельського, О. Горячева, Т. Корольової, М. Левшина, Ю. Машбиця, Ю. Первіна, Л. Переверзева, Й. Ривкінда, Є. Маргуліса, Н. Талізної, Б. Хантер, А. Хуторського. У музично-педагогічній освіті до використання інформаційно-комунікаційних технологій звертаються Л. Масол, О. Олексюк, Т. Смирнова, В. Черкасов.

Мета статті полягає в дослідженні інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. За словником, «інформаційна технологія – сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації» [2, с. 54]. Дуже схоже визначення дає і англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування.

Інше Інтернет-видання визначає інформаційні технології як сукупність методів і пристроїв, які використовуються людьми для опрацювання інформації і включають всю обчислювальну техніку, техніку зв'язку і, частково, – побутову електроніку, телебачення і радіомовлення.

В останні кілька десятиліть в педагогічній науці активно використовується термін «педагогічна технологія». О. Савченко визначає педагогічну технологію як науково обгрунтовану педагогічну (дидактичну) систему, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат. О. Пехота підкреслює, що педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією [4].

Слово «комунікаційні» підкреслює підвищення в останні роки ролі комп'ютерних мереж у забезпеченні реалізації інформаційних процесів. Отже, інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання.

Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання як наука досліджує навчально-виховний процес з метою встановлення фактів, визначення зв'язків і закономірностей, прогнозування наслідків використання ІКТ в освіті, що дозволить покращити ефективність навчально-виховного процесу.

Об'єктом методики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи є процес навчання молодших школярів в умовах сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Предметом методики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи є педагогічні, санітарно-гігієнічні та технічні умови, за яких застосування інформаційно-комунікаційних технологій підвищує ефективність навчання.

До головних завдань, які необхідно розв'язати за комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі слід віднести:

- проведення комплексних психологічних і санітарно-гігієнічних досліджень впливу сучасних інформаційних технологій на процес розвитку і навчання молодших школярів;
- розробка методики формування комп'ютерної грамотності учнів за допомогою пропедевтичних курсів з інформатики;
- розробка методик використання ІКТ під час реалізації навчальних і виховних задач з навчальних предметів початкової школи;
- підготовка педагогічних кадрів, формування відповідних компетенцій використання ІКТ у вчителів початкової школи;
- створення сучасних педагогічних програмних засобів підтримки як пропедевтичних курсів з інформатики, так і викладання навчальних предметів початкової школи;
- забезпечення доступу учнів і вчителів початкової школи до сучасного комп'ютерного обладнання, сучасних технічних засобів навчання.

Серед основних факторів, що впливають на якість життя, є здатність приймати стратегічні рішення в ситуації невизначеності, тобто здатність відшукати інформацію, потрібну для правильної оцінки ситуації, уміти її опрацювати, прийняти рішення і довести це рішення до виконавців.

Реалізувати це із швидкістю, необхідною в сучасному суспільстві, можливо лише за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології слід використовувати для того щоб надати можливості успіху для кожного, щоб не збільшувати різницю у можливостях отримати якісну освіту між найбіднішим і найбагатшим; підтримувати моделі ефективного розвитку; у розповсюдженні інформації і культури одні країни не превалювали над іншими, для зниження монополії мас-медіа; щоб забезпечити адекватну участь усіх країн і індивідуумів у побудові і використанні людського інформаційного простору.

Головним завданням навчання стає не передача учневі певної суми знань, а формування вмінь здобувати й опрацьовувати інформацію, формування навичок мислення високого рівня: аналізувати, синтезувати, оцінювати.



Згідно зі статистичними даними, близько 80% навчальних занять впочатковій школі організуються за системою: учитель розповідає – учень уважно слухає. Така система вимагає певних психологічних властивостей дітей. Такі діти максимально засвоюють інформацію від учителя і стають «відмінниками». Але таких дітей не більше двадцяти відсотків. Інші – не можуть сприймати інформацію в такому вигляді і приречені стати «учнями з низьким рівнем навчальних досягнень».

Ці учні орієнтовані на засвоєння знань через емпіричну практичну діяльність. І на допомогу їм повинні прийти технології, засновані на дослідницькій діяльності, у ході якої відбувається пошук рішень і висування та підтвердження гіпотез на основі спостережень, лабораторних експериментів, соціологічних опитувань, вимірювань, дослідження тощо.

Нова письменність уникає запам'ятовування фактів і правил та навчання за шаблонними інструкціями, а спрямована на формування здатності знайти факти і, опрацювавши їх, зрозуміти суть і сформулювати правила для цих фактів, на формуванні вмінь ставити перед собою різноманітні задачі, планувати і проектувати власні дії.

Нова письменність – сполучення базових лінгвістичних, логіко-обчислювальних і комунікаційних навичок, підтриманих інформаційно-комунікаційними технологіями, – служить ключем до всіх наступних етапів організованого викладання і навчання у двадцять першому столітті.

З точки зору дидактики інформаційно-комунікаційні технології дозволяють:

– зробити навчання більш інтенсивним і, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;

– індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття, включаючи «тугодумів», дітей, соціально занедбаних, дітей із спеціальними потребами і дітей, що живуть у віддалених районах;

– створювати сприятливу атмосферу для спілкування, обміну і взаємодії як окремих учнів, так і освітніх систем при збереженні національних і культурних особливостей країни.

ІКТ – це не тільки і не стільки об'єкт для вивчення в школі, ІКТ – це інструмент для створення навчального середовища в класі. Однак ІКТ – це ще і шанс створити вдома для школяра багате навчальне середовище, яке зможе відволікти його від проблем вулиці.

За висловом авторів рекомендацій, «інформаційно-комунікаційні технології – це інструмент для того, щоб ввести майбутнє в школу сьогодні». Давно було помічено, що діти з низьким рівнем навчальних досягнень дуже просто керують різноманітними технічними пристроями, домашньою побутовою технікою, набагато краще за «відмінників» орієнтуються в ситуаціях, коли цікава для дитини задача розв'язується шляхом взаємодії з реальними об'єктами або зоровими образами. Причина в особливостях мислительної діяльності. Їм важко оперувати абстрактними поняттями і символами, які переважають в стандартній шкільній системі навчання. Перехід від конкретного до абстрактного в навчанні відбувся для таких дітей дуже швидко, і вони не оволоділи відповідним набором операцій мислення.

Завдяки ІКТ і навчальним гіперсередовищем колишні «відстаючі» мають можливість оволодіти цими операціями у своєму «темпі». Гіперсередовища вводять цілу низку додаткових ланок і проміжних етапів у процес переходу від операцій символічного до операцій образного мислення.

Висновки. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі відбору, накопичення, систематизації і передачі знань, а також в організації різних видів навчальної діяльності є однією із значущих рис системи освіти, що формується зараз. При застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій завданням першочергової і важливості є ідентифікація і відбір високоякісного програмного забезпечення, що може бути інтегроване в навчальні плани.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська, Л. М. Калініна, В. С. Коваль та ін.; За ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. К.: Педагогічна думка, 2017. 272 с.
2. Колеченкова К. Енциклопедія педагогічних технологій. СПб: КАРО, 2019. 368 с.
3. Красильникова В. А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения. М.: РАО ИИО, 2021. 176 с.
4. Пехота О. М. Освітні технології. К.: А.С.К. 2020. 244 с.
5. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технологии обучения в высшей школе. М.: Экспедитор, 2020. 288 с.

УДК 378.091.011.3-051

Катерина ЖУКОВА

ТАКСОНОМІЯ ЦІЛЕЙ ТА ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТА ПЛАНУВАННІ УРОКУ МУЗИКИ В ПОЛЬСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

Стаття присвячена аналізу таксономічних цілей у польських навчальних програмах предметів художньо-естетичного циклу, зокрема, музики. Автор розглядає та аналізує такі поняття як «знання», «розуміння», «типова і нетипова ситуації», звертає увагу на різницю їх розуміння та інтерпретації у польському й українському наукових середовищах.

Ключові слова: загальноосвітні школи Польщі, уроки музики, навчальні програми.



Постановка проблеми. Музична освіта є надзвичайно важливою складовою у формування особистості молодшої людини. Уроки музики розвивають естетичний кругозір, розширюють емоційний спектр людини і, звичайно, навчають розуміти музику, знати музичну мову. Навчальна програма є основним документом, що регулює мету, зміст та напрями діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Кожна програма неможлива без чітко сформованих доктрин щодо особливої побудови її компонентів, особливостей, властивих саме педагогіці конкретної країни. Такою особливістю у польській педагогіці виступає, особливо відмінна від української, таксономія цілей. А відтак є необхідність вдатися до азів компаративного аналізу, щоб краще зрозуміти різницю щодо цілей і підходів у програмах двох країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музична освіта у Польщі вважається однією з кращих у Центральній та Східній Європі, тому узагальнення й аналіз польського досвіду беззаперечно буде актуальним і корисним у процесі реформування освіти української. Недарма на систему музичної освіти в Польщі звертали увагу не лише польські, а й багато українських педагогів-дослідників, тож історіографія питання досить потужна і багатогранна. У наукових дослідженнях З. Буровської, А. Бялковського, А. Вільчовської, Н. Гуральник, Я. Дуланг, Л. Катаринчук-Маня, М. Кісель, Я. Курч, Г. Ніколаї, В. Черкасова ґрунтовно досліджено різні аспекти проблематики педагогічної діяльності вчителя музики. Наприкінці ХХ століття вивченням узагальненої «ідеальної» моделі вчителя музики в Польщі ґрунтовно займалася М. Пшиходзінська. Також, цикл музично-педагогічних розвідок під керівництвом В. Горішовського здійснили у Шльонському університеті А. Суханек, Й. Ганслік, С. Кирч. Підготовку вчителів музики в Польщі вивчали А. Вейнер, Р. Гоздецька, М. Грусевич, М. Мікольон, А. Нидерек, А. Питляковський, З. Рондоманьська. Психологічно-педагогічні чинники, що зумовлюють стан загальної музичної й музично-педагогічної освіти та залежності між ними досліджували Я. Горбулевич, Е. Гофман-Ліпська, Б. Камінська, Б. Смоленська. Сьогодні розвідки у цій сфері набувають нової теоретичної глибини й узагальнення, про що свідчать праці А. Бялковського, М. Качмаркевич, М. Кіселя, З. Коначкевич, Е. Паркіти, А. Пікали, В. Пшерембської, М. Сушвілло, Я. Хачинського.

Мета статті полягає в дослідженні таксономії цілей та її ролі у підготовці уроку музики в польській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значний вплив на сучасний стан і розвиток музичного виховання у Польщі здійснила реформа шкільної освіти. За такого підходу аналіз польських навчальних планів дозволяє нам говорити про те, що:

– по-перше, музика в школі розглядається в межах мистецтва і культури, в нерозривному зв'язку з життям. Про це говорить той факт, що вона включена у предметні блоки з образотворчим мистецтвом, в середніх класах з художньою культурою;

– по-друге, музика в школі розглядається як предмет не тільки навчального і виховного характеру, але і як розвиваюча дисципліна; в навчальних планах вона стоїть в одному блоці з технікою, а головними завданнями цього блоку являється розвиток творчої активності учнів, уяви і різних способів самовираження (в музиці, образотворчому мистецтві, техніці). [5]

Таксономія цілей напряму впливає на побудову мети уроку, мета ж уроку – це наперед запланований вчителем результат, який повинен бути отриманий вчителем і учнями в кінці кожного уроку. В українській педагогіці кожен урок вбирає в себе три аспекти: пізнання, розвитку та виховання здобувача освіти. У польській музично-педагогічній системі ця структура докорінно відрізняється від української, що є найбільш перспективним напрямом для дослідження та аналізу.

Досліджуючи сучасну систему музичної освіти та планування уроків музики в Польщі неможливо не сказати про таксономію цілей Б. Німерки названу в Польщі таксономією «АВС» [3]. Синонімами до слова таксономія є слова «класифікація», «систематика». Простими словами таксономія – це групування принципів, що лежать в основі якогось поняття. У даному випадку ми розглянемо таксономію цілей та завдань, що стоять перед вчителем музичного мистецтва в роботі.

Варто зазначити, що у польській музичній освіті існує дві категорії цілей: категорія знання (*wiedomości*) та категорія умінь (*umiejętności*). Кожна з цих категорій включає в себе ще два рівня категорій. Таким чином, категорія знань ділиться на запам'ятовування знань та розуміння знань (*zapamiętanie wiadomości oraz zrozumienie wiadomości*), категорія умінь поділяється на застосування знань у ситуаціях типових та застосування знань у ситуаціях нетипових (*stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz stosowanie wiadomości w sytuacjach nietypowych*) [3, с. 3].

Схематично можна це зобразити таким чином:



Розглянемо детальніше ці категорії. Перша категорія це ті знання, що дитина отримує на будь-якому уроці, і звичайно на уроці музики. У даній таксономії запам'ятовування означає готовність учня до



пригадування фактів, правил, термінів. На нашу думку суттєво важливим є презентація понять запам'ятовування та розуміння. Сучасними науковцями доведено, що знати не означає розуміти. Розвиток у дитини розуміння того, як, наприклад, розвивалася і транспонувалася музика – набагато важливіше «сухих» знань про неї. Знання про музику – пасивний процес, розуміння – активний. Розуміння того, як з'явилася музика, як розвивалася і змінювалася – важливіше знань про неї. Навіщо кожній середньостатистичній людині знати музику і правила її побудови, це завдання залишимо професійним музикантам і музикознавцям, завдання ж педагога перед дітьми полягає у тому, щоб діти вчилися розуміти музику. Саме розвиваючи розуміння музики набагато легше буде розвивати слухацьку культуру і культуру людини загалом.

Розуміння означає не просто запам'ятовування інформації, а її усвідомлення, аналіз. Саме розуміння в даній таксономії ділиться на три рівні:

- переклад (*tlumaczenie*), а саме пояснення якогось явища своїми словами;
- інтерпретація (*inzerpretacja*) – синтетичний підхід до знань та понять, їх порівняння з іншими вже набутими знаннями;
- екстраполяція (*ekstrapolacja*) – розширення опису явища, розвитку послідовності дій, перегляд поняття через призму часу, уявлення як те чи інше явище відбувалося в минулому, чи в майбутньому.

Для реалізації мети на уроці музики задля характеристики втілення категорії запам'ятовування використовують такі дієслова: назвати, визначити, дати характеристику, впізнати. Для категорії розуміння: пояснити, проаналізувати, розрізнити.

Слід визнати, що категорія уміння також поєднує в собі два рівні: застосування знань в ситуаціях типових та застосування знань в ситуаціях нетипових. Одразу зрозуміти суттєву різницю в цих двох категоріях важко. Для цього слід визначити, що розуміє автор під поняттями «ситуація типова» та «ситуація нетипова». Ситуація типова – це урок музики, на якому дитина має демонструвати свої музичні уміння. Тобто це участь дитини на уроці у різних видах музичної діяльності. При укладанні конспекту уроку для характеристики цієї категорії використовують такі дієслова: виконує музичний твір, співає, грає на ДМІ, танцює, плескає ритм музичного твору. В свою чергу ситуація не типова – це життя дитини. Тобто застосування набутих знань в ситуаціях нетипових, або ще як називають проблемних – це ті знання і уміння, які дитина зможе використати в повсякденному житті. Доречно наголосити, що це найважливіша частина всієї таксономії цілей, бо саме вона визначає найголовнішу річ для дитини – те, що дитина винесе з уроків музики в повсякденне життя. Можливо це буде добре розуміння різних стилів музики та розвитку музичного мистецтва в цілому, можливо вміння гарно танцювати вальс чи інші танці, можливо – вміння впізнавати незнайому музику за жанром та характеризувати за допомогою засобів музичної виразності, а можливо, здатність самостійно виконати перкусійний акомпанемент до будь-якої пісні.

Висновки. Отже, важливо чітко розуміти різницю підходів у формуванні предметів художньо-естетичного циклу в польській системі музичної освіти. У Польщі все розраховано на розуміючого учня з чудово розвиненим уявленням, вмінням адаптуватися до різних «нетипових» ситуацій. Важливо навчити завчасно реагувати, відрізнити, аналізувати, відчувати музику. Музика – чи не найкращий тому приклад, а відтак уміння вчителя навчити розуміти музику – найважливіше завдання у сучасному світі, що так динамічно змінюється.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Николаї Г. Ю. Теоретико-методологічні орієнтири музично-педагогічних досліджень в Польщі / Г. Ю. Николаї // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. 2009. Вип. 8 (13). С. 6–12.
2. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 240 с.
3. Bolesław Niemierko «Ocenianie szkolne bez tajemnic», Warszawa 2002. 41 p.
4. Bolesław Niemierko «Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki», Warszawa 1999. 62 p.
5. Program z przedmiotu «MUZYKA MEN 2017» 2017. 26 p.

УДК 378,147.091.33-027.22:78-051:783:(045)

Ярослав КОВАЛЕНКО

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарева Ю. В.

У статті розглядаються основні наукові досягнення у галузі виконавства на духових інструментах, особливості формування інструментально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у класі духових інструментів у вищих навчальних закладах мистецької освіти.

Ключові слова: інструментально-виконавські вміння, духові інструменти, майбутній учитель музичного мистецтва.

Актуальність дослідження. Реформування системи вищої педагогічної та мистецької освіти в Україні зумовлює пошук та впровадження в освітній процес нових підходів, спрямованих на професійне вдосконалення майбутніх педагогів і митців відповідно до фахових вимог. Музично-педагогічна освіта



спрямована на всебічний розвиток особистості студента, а пріоритетними напрямками в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є формування інструментально-виконавських умінь у класі духових інструментів, необхідних для професійної компетентності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значним внеском у розвиток методичної науки у галузі розвитку вітчизняного виконавства на духових інструментах за період другої половини ХХ та початку ХХІ століття стали дисертаційні дослідження К. Платонова, Ю. Усова, Я. Якустиді, В. Апатського, Б. Дикого, Г. Єрьомкіна, В. Давидова, Г. Абаджана, С. Горового, П. Круля, О. Овчара, Я. Сверлюка та ін.

Різні аспекти інструментально-виконавської та оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як важливого компоненту професійного становлення виконавців-інструменталістів висвітлено в наукових і навчально-методичних працях таких вітчизняних учених і педагогів-практиків, як В. Воеводін, М. Гуральник, А. Гладких, О. Ільченко, Ж. Клименко, В. Лапченко, І. Маринін, Я. Сверлюк, В. Федоришин, В. Черкасов та інші. [1; 2; 3; 4; 5].

Метою статті є розкриття основних наукових досягнень у галузі виконавства на духових інструментах, особливостей формування інструментально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у класі духових інструментів у вищих навчальних закладах мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковому доробку вчених присутні різноманітні тлумачення поняття «уміння» з позицій, що виявляють його відмінні категоріальні ознаки. Вміння розглядаються в науковій літературі як:

- система взаємопов'язаних дій з вибором способу їх виконання (А.М. Алексюк, Ф.М. Гоноволін, О.М. Леонтьєв та інші);

- засіб володіння способами і прийомами виконання дій (В.С.Кузнецова, М.С.Пашкова);

- готовність виконувати дії (Є.І. Бойко, М.О. Данилов, К.К. Платонов, А.С. Шахова та інші).

Згідно з розгляданням вмінь як готовності особистості до практичних дій, вміння поділяються на:

1) здатність приймати і осмислювати знання - самостійно бачити проблему, сформулювати її, висунути шляхи доказу, реалізувати розроблений план, зробити висновки та узагальнення;

2) здібність закріплювати та застосовувати знання - вміння творчо розробляти та використовувати оригінальні способи рішення завдань в будь-яких ситуаціях;

3) організаційні вміння – вміння самостійно ставити перед собою загальну мету і завдання навчальної діяльності, розробляти їх на часткові та коректувати хід своєї діяльності.

Основними ознаками вмінь визначаються: усвідомленість, гнучкість, узагальненість, самостійність у вирішенні завдань, що виникають у процесі виконання визначеного виду діяльності, складність і комплексність, злиття розумових і практичних дій, цілеспрямованість, міцність і стійкість.

Вміння формуються вправами в процесі переносу способів дій в дещо змінену та нову навчальну ситуацію. При вдосконаленні вмінь, в цілому, вони не автоматизуються, оскільки цьому процесу не підлягає центральна ланка рішення розумових завдань: знаходження принципу (основної ідеї) її рішення на основі зв'язку відомого з невідомим.

Отже, навик – автоматизована дія, сформована шляхом повторення, яке характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної усвідомленої регуляції і контролю.

Відносно до особливостей музичного виконавства на духових інструментах науковці виділяють комплекс вмінь, які притаманні грі на будь-якому з музичних інструментів цього виду:

- виконавське дихання;

- звуковедення;

- виконання штрихів;

- чистота інтонування;

До особливого різновиду інструментально-виконавських вмінь науковці відносять вміння самостійної роботи над музичними творами.

Розглянемо особливості формування інструментально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у класі духових інструментів більш детально. Виконавське дихання ґрунтується на анатомо-фізіологічних особливостях організму людини та використовує здатність довільно змінювати ритм та глибину дихання. Техніка виконавського дихання передбачає використання плавного та повільного видиху, який проходить плавно та без поштовхів, а також має здатність до гнучкості, тобто до змін інтенсивності та швидкості. Без цього неможливо забезпечити правильне виконання різних динамічних відтінків. І, нарешті видих музиканта повинен виконуватися з таким розрахунком, щоб в легенях залишалась незначна частина повітря. Це врятує виконавця від значного напруження дихальної мускулатури та забезпечить виконання чергової фази дихання - вдиху.

Для досягнення цих умов виконавець повинен навчитися вільно керувати своєю мускулатурою, заставляючи її працювати планомірно, з найбільшою вигодою для себе. Точніше кажучи, це зводиться до вміння створювати так звану «опору» дихання або до вміння утримувати грудну клітку у припіднятому (вдихальному) стані [2].

У методичній літературі цей прийом добре описаний С.Розановим, який наголошував на важливості розуміння виконавцем, що чим твердіше утримуються груди та ребра під час видиху, тим повільніше діафрагма та названі вище м'язи приходять у свій попередній стан і тим рівномірніше виходить повітря з легень.

А. Гладких визначає дихання як один із найважливіших виконавських засобів, від якого залежить якість звуковидобування, виразність нюансування, змістовність трактовки кожної музичної фрази. Тому кожен



виконавець повинен ставитися до нього з великою увагою та слідкувати за логічною обґрунтованістю розподілів пунктів виху при виконанні [2].

Автор детально розглядає вправи на розвиток вміння виконувати динамічні градації одного звуку (*crescendo* та *diminuendo*) до складу яких входять нескладні вправи з окремих звуків та невеликих музичних фраз, щоб учень мав можливість вправлятися не втрачаючи слухового самоконтролю. Він також спрямовує увагу на художність виконавського дихання та його співвіднесеність з виконанням музичних фраз.

Виконавське дихання тісно пов'язане з музичним фразуванням та повністю підпорядковане йому. Автор виділяє момент цезури як важливий аспект виконавського дихання, який дозволяє виконати видих у найбільш зручний момент, не порушуючи цілісності музичної побудови.

Звуковедення використовує вміння та прийоми звуковидобування, що мають в своїй основі рухи язика (в якості своєрідного клапана, що регулює течію повітря, яке видихається з інструмента), що сприяє чіткому та ясному початку звуку. При цьому язик та дихання виконують функцію, аналогічну рухові смичка при грі на смичкових інструментах. Різноманітні відтінки звуковидобування пов'язані з так званою «атакою звуку».

Атакою звуку при грі на духових інструментах називається початковий момент звуковидобування. Введення цього терміну в практику духового виконавства на духових інструментах обумовлено тим, що початковий момент видобування звуку потребує строгого співвіднесення за часом між поштовхом язика та початком руху струї води. Тільки за умови виконання цього правила початок звуку матиме необхідну ясність та чіткість. Ступінь ясності та чіткості звуку і будуть характеризувати якість атаки.

Моменту атаки звуку при грі на духових інструментах надається великого значення, тому що вона значною мірою відображає культуру звуку у даного виконавця. Залежно від особливостей музичного образу атака звуку (за Б.Диковим) може мати різноманітні відтінки, найхарактернішими з яких є: тверда та м'яка атака звуку.

У методичному доробку А. Гладких зазначається, що важливою рисою якісного звуку є чистота, відсутність шипучих призвуків, повнота та м'якість, що досягається за умови виконання наступних вимог:

- наявність пристойного інструмента;
- правильне положення губ по відношенню до отвору в голівці флейти (або іншого духового інструмента);

- поступовість оволодіння всім діапазоном звучання інструмента;

- освоєння прийому вібратор;

Виконання штрихів, як виконавських прийомів звуковедення, відображених у нотному запису потребує володіння різноманітними їх різновидами, що склалися у виконавській практиці:

1. *Legato* (зв'язно) - прийом зв'язного виконання звуків, при якому язик приймає участь лише у відтворенні першого звуку. Інші звуки, об'єднані лігою, відбуваються без роботи язика за допомогою роботи губного апарату, дихання та пальців виконавця.

2. *Detache* (відділений) - прийом виконання окремих звуків, характеризується енергійним (але не різким) поштовхом язика при атаці та досить значною подовженістю звуку.

3. *Staccato* (відривисто) - прийом виконання окремих відривистих звуків за допомогою швидких та легких поштовхів язика при атаці. Ступінь відривистості звуків визначається довжиною пауз, що утворюються між звуками: чим більша пауза, тим коротше та гостріше *staccato* і навпаки. В нотному запису *staccato* визначається крапками, які стоять над нотами чи під ними.

4. *Martele* (чіткий, відчеканений) - прийом виконання відривистих, злегка акцентованих звуків за допомогою дуже чіткої, енергійної атаки, що підкріплюється посиленням видихом. На відміну від *staccato*, в нотному запису цей штрих позначається короткими, вертикальними, загостреними у напрямку до ноти рисочками, які, зазвичай, називають клинами.

5. *Non legato* (незв'язно) - прийом виконання звуків за допомогою окремих пом'якшених поштовхів язика. При грі *non legato* звук злегка скорочується, внаслідок чого між ними утворюються невеликі паузи. В нотному запису позначається лігою та крапками, які стоять над чи під нотами.

6. *Portamento* (поступ, перенесення) - прийом виконання м'яких та максимально витриманих звуків, при якому поштовх язика майже не переривають плавного руху повітряного струменя, що видихається. В нотному запису позначається лігою та рисочками, які стоять над чи під нотами.

7. Подвійне *staccato* - особливий прийом виконання окремих звуків у швидкому темпі за допомогою так званої комбінованої атаки звуку, в основу якої покладені поперемінні рухи переднім кінцем та спинкою язика.

8. *Frulato* - специфічний прийом виконання одного й того ж звуку, що швидко повторюється, подібно до смичкового *tremolo*, досягається під час виконання язиком рухів, які називаються тріскачкою (промовляння букв: *frrrrr* або *trrrrr*)[1; 2; 4].

Чистота інтонування є необхідною умовою виконання музики на духових інструментах. У теоретико-методичних дослідженнях видатних педагогів-духовиків виділяються декілька причин фальшивого звучання музичного інструмента:

1. Технічні причини – пов'язані з недосконалістю моделі інструмента, його несправністю чи невідповідністю до віку виконавця.

2. Індивідуально-особистісні причини - недостатньо розвинений слух, відсутність слухового контролю, погана зосередженість та концентрація уваги.

3. Причини виконавського плану - недосконале володіння необхідними вміннями та навичками звуковидобування (виконавське дихання, амбушюр, постановка тощо).



Висновки. Підсумовуючи вище вказане, слід зазначити, що застосування певних прийомів видобування звуку на духових інструментах, виконання штрихів, динаміки, чистоти інтонування повністю підпорядковане завданням виконавського втілення музичного образу і є важливим компонентом формування інструментально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у класі духових інструментів.

Сьогодні у галузі духового виконавства активно працюють вищі мистецькі навчальні заклади, самодіяльні та професійні колективи, камерні, народні та духові оркестри, продовжується активна концертна діяльність солістів-виконавців практично всіх духових спеціальностей. Все це дає позитивні умови щодо формування інструментально-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у класі духових інструментів вищих закладів мистецької освіти та подальшого розвитку духового виконавства та методичної думки у XXI сторіччі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Восводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 222 с.
2. Гладких А. В. Методика формування виконавської майстерності на духових інструментах : навчальний посібник / Гладких А.В. – Вінниця : Нова Книга, 2014 – 200 с.
3. Маринін І. Г. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 24 с.
4. Сверлюк Я. В. Формування готовності студентів вузів культури до роботи з дитячим духовим оркестром : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1999. 22 с.
5. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 202 с.

УДК 781.2+378

Тетяна КОЛЕСНИК

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

У статті обґрунтовано витоки формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності. Доведено, що формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності описується як складний інтегративний процес, спрямований на виявлення та формування цілого комплексу професійно-творчих знань, умінь, навичок.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, художньо-творча діяльність.

Постановка проблеми. Розбудова національної системи вищої освіти передбачає оновлення підходів до підготовки нової генерації педагогічних кадрів, які характеризуються компетентністю у мистецькій освіті. Сучасна педагогіка мистецької освіти ґрунтується на внутрішніх взаємозв'язках та взаємообумовленості процесів: між спрямованістю й організацією освітнього процесу мистецької підготовки та динамікою сформованості творчої майстерності майбутніх педагогів. За такого підходу дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність проблеми підготовки фахівців галузі мистецтва свідчать наукові здобутки А. Козир, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, О. Щолокової. Основи художньо-творчої діяльності, як складової педагогічної підготовки, розроблені у наукових працях О. Берестенко, К. Калужної, Н. Скребневої, Н. Соболю, Р. Храмишкіної, Ю. Шевченко. Вимоги щодо цілісності підготовки майбутнього вчителя музики розробляли Г. Падалка, О. Рудницька. Формування творчо-виконавських якостей у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у дослідженнях В. Бутенко, Л. Василенко, Л. Гусейнова, А. Козир, Л. Лимаренко, Н. Мозгальнової, М. Мороз, В. Черкасова, К. Щедролоусевої. Тематика нашого дослідження значно доповнює пошуки названих авторів, уможливує усвідомлення особливостей формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

Мета статті полягає в дослідженні процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності обумовлено необхідністю впровадження оновленого змісту художньо-педагогічної освіти та сутністю державотворчого процесу, утвердження України як демократичної суверенної держави. Концепція сучасної художньо-педагогічної підготовки фахівців передбачає виховання їх у дусі високої усвідомленості культурної, духовної причетності до розвитку національної освіти в міжнародному просторі як єдиної системи.

У філософському осмисленні наукового дискурсу спостерігається перехід до гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки, що надає виняткового значення умінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність та власне життя.



У філософії фундаментальною основою художньо-творчої діяльності є творчість. У різні епохи процес творчості визначався науковцями по-різному. Вперше трактування поняття творчості вживається у працях давньогрецького філософа Платона, який наголошував на універсальності цієї філософської категорії та зауважував, що «творчість у широкому розумінні означає перехід від небуття в буття, і, таким чином, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх митців – творцями» [4, с.135].

У педагогічних джерел розглядаються можливі підходи до використання видів мистецтва в навчально-виховному процесі. На противагу предметної автономності науковці віддають пріоритет принципу взаємодії мистецтв, який реалізується у вигляді міжпредметних зв'язків, комплексного використання певних видів мистецтва.

В аспекті нашого дослідження художньо-творча діяльність розглядається як педагогічний засіб формування професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва та як засіб організації навчально-виховного процесу.

Художньо-творча діяльність як педагогічний засіб формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва трактується різноаспектно: як спосіб самореалізації особистості у формуванні своєї індивідуальності, прояву творчих здібностей та активності та як фактор формування системи ціннісних орієнтацій, формування стійкого позитивного ставлення до професійного самовизначення.

Роль та значення художньо-творчої діяльності особливо зростає в студентські роки, адже важливою для даної вікової категорії постає потреба втілення в об'єктивній дійсності внутрішніх цінностей, що породжує відповідну самосвідомість, окреслює коло інтересів та відкриває шлях до самостійної предметно-пізнавальної діяльності. Позиція суб'єктності спрямована на творчу активність в освітньому процесі для особистісного та професійного удосконалення, що досягається завдяки таким характеристикам особистості як ініціативність, креативність, рефлексія, потреба в самореалізації та реалізації власних творчих здібностей.

Для художньої творчості необхідні специфічні особистісні характеристики суб'єкта художньої діяльності, який, в широкому розумінні, є творцем: образне мислення, художньо-педагогічна та творча уява, фантазія, нестандартний підхід до вирішення творчих завдань, прагнення до естетичного перетворення реальності, емоційна лабільність, почуття емпатії, співпереживання.

Педагогічна сутність готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності висвітлено у монографії Г. Падалки «Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін», котра присвячена науковій розробці і обґрунтуванню методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва. Автор визначає педагогічну сутність словесних, демонстраційно-образних, художньо-практичних методів навчання, специфіку уроків мистецтва, особливості впровадження модульної технології навчання мистецьких дисциплін [3, с. 4].

Мистецька освіта, на думку науковців, є довгостроковою стратегією впровадження художньої культури в систему загальної шкільної освіти і підготовку вчителів мистецьких дисциплін. Л. Масол розглядає культурообумовленість освіти основою для визначення шляхів впровадження в життя стратегії і тактики розвитку вітчизняної мистецької освіти [1].

Стрижневими проблемами розвитку мистецької освіти є пізнання мистецьких явищ, їх інтерпретації і творення, оскільки зміст освіти реалізується не стільки у знанневій, скільки в діяльній формі. Для прикладу у науково-методичній праці Л. Масол подано новітню концепцію поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти, розкрито функції та принципи загальної мистецької освіти, інноваційні науково-методичні підходи та художньо-педагогічні технології викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», розглянуто питання оцінювання освітніх результатів [4].

В дослідженнях О. Отич важливим є естетичний аспект художньо-творчої діяльності, бо надає їй якісного сенсу «надіє», що проявляється в очікуванні суб'єкта кінцевих результатів заданої діяльності, які мають відповідати критеріям гармонійності, пропорційності, привабливості, здатності до естетизації простору чи зовнішності людини, створення гарного настрою [2].

Позитивно впливаючи на розвиток інтелектуальних та творчих здібностей особистості, художня творча діяльність належить до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва. Залучення до різних видів мистецтва є потужним засобом впливу на становлення та естетичний розвиток особистості.

Художньо-творчу діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті нашого дослідження вбачаємо в успішній організації різновидів навчально-виховного процесу, естетичного спрямування його засобами різних видів мистецтв та в отриманні відповідних результатів, що залежать від певних професійно-творчих знань, умінь, навичок і особистих якостей, які породжують цю діяльність та забезпечують її ефективність.

Художньо-творча діяльність в даному аспекті виступає як процес, в якому домінують елементи самореалізації, практичне спрямування навчання на інтеграцію спеціальних знань, умінь та навичок, котрі стають необхідною передумовою особистісного та професійного становлення фахівця.

Саме рівень творчих здібностей визначає готовність особистості до різних типів естетичної діяльності: репродуктивного (копіювання вже відтвореного естетичного явища) та високого (створення нового та оригінального).

Сутність, зміст, поняття здібностей, їх соціальна значущість та обумовленість певними видами діяльності досліджено у працях психологів Л. Рубінштейна, К. Платонова, Б. Теплова, Е. Ільїна. В. Шадріков



визначає здібності як властивість особистості, вони мають індивідуальний характер вираження та проявляються в успішному, якісному, своєрідному освоєнні та реалізації діяльності.

Довільність та умовність трактування термінів «творчі здібності», поряд із «обдарованістю» і «талантом» у наукових джерелах визначається за єдиним критерієм – успіхом у діяльності та сприймається як синтез особливостей та рис особистості, які характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Діяльність особистості визначається рисами, якими ця особистість володіє і від яких залежить. Кожен вид діяльності вимагає від особистості наявності певної системи якостей, необхідних для її успішного виконання. Така діяльність стає засобом розвитку особистості в цілому.

Педагогічна гнучкість в даному контексті є багатовимірною психологічною особливістю, що поєднує у собі змістовні й динамічні характеристики та обумовлює здатність учителя легко відмовлятися від некомфортних ситуацій, завдань, способів мислення, емоційного реагування та виробляти нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації при сталих принципах і естетичних засадах життєдіяльності. Саме гнучкість учителя забезпечує можливість успішного виконання поставлених професійних завдань.

Вміння визначаються як дії у специфічній ситуації, що означають прояв компетентності чи здібностей, загальної підготовленості до дії, тоді як компетенція породжує вміння або самі дії, здатність планувати, регулювати, контролювати професійну діяльність, знаходити нестандартні рішення та самостійно набувати нових знань та вмінь, прагнути до досягнення майстерності у професійній діяльності.

Набуття професійно-творчих знань, умінь і навичок для здійснення художньо-творчої діяльності забезпечує найбільш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань, що свідчить про професіоналізм учителя.

Першочерговою умовою успішного виконання будь-якої діяльності є готовність до неї. Науковці у поняття «готовність» вкладають різний сенс. До структури готовності науковці відносять не будь-які знання, а фонд дієвих знань, не будь-які властивості особистості, а ті, що забезпечують їй необхідну продуктивність.

Деякі науковці визначають поняття «готовність» як здатність учителя в потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на накопичені знання, досвід, уміння, приймати самостійні рішення згідно створеної ситуації і отримати результат діяльності.

Готовність до професійної діяльності є складним соціально-психологічним явищем, що передбачає засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості. В даному аспекті науковцями визначається поняття «професійна готовність» у контексті певного виду діяльності та конкретних умов, в яких відбувається діяльність.

У цілеспрямованому формуванні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності в педагогічних коледжах враховуються всі ланки навчально-виховного процесу: організація, зміст, форми, методи навчання. Означена діяльність є надзвичайно важливим компонентом навчально-виховного процесу, що не тільки формує творчі здібності особистості, але і сприяє набуттю необхідних спеціальних професійно-творчих знань, умінь і навичок для подальшої педагогічної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Висновки. Отже, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності визначається у нашому дослідженні як інтегрована властивість особистості, що включає комплекс професійно-творчих знань, умінь, навичок, якостей особистості та їх застосування в практичній педагогічній діяльності з репрезентацією власних художньо-педагогічних здобутків. Подальші перспективи наукових пошуків, полягають у дослідженні проблеми запровадження готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності в роботі з учнями початкових та середніх класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
2. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : автореф. дис... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
4. Платон. Пир. Москва, 1970. Т.2. С. 135.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
6. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 240 с.

УДК 7:305-055.2(045)

Дар'я КОСТЮК

МІСЦЕ ЖІНКИ У СУСПІЛЬСТВІ ТА МИСТЕЦТВІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті наведені та обґрунтовані гострі проблеми суспільного устрою, які мають свій відбиток у сучасному мистецькому світі. Розглядаються проблеми гендерних стереотипів та дискримінації жіночих прав у вираженні власного світосприйняття.

Ключові слова: гендерні стереотипи, дискримінація, феміністичне мистецтво.



Актуальність теми полягає у важливості проблем гендерних та суспільних дискримінацій, а також не вивченості феміністичного руху та феміністичного мистецтва, яке не являється систематизованим та дослідженим.

Мета даного дослідження є дослідити причини жіночої нереалізованості у суспільстві. Та вплив гендерних стереотипів та дискримінації на комфортне самопочуття жінок у мистецькому соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З ХХ століття багато чого змінилось і в соціальному положенні жінки. В наш час жіноча половина людства має можливість навчатися без утиснень, виборче право та працевлаштування на ринку праці й можливість отримувати спадщину. У наш час на Україні найбільшою за численністю феміністична спільнота створенна у 2011 році Марією Дмитрієвою. В совою чергу у 2019 році, виникло жіноче видавництво «CreativeWomenPublishing» в якому освітлюються всі нові тенденції феміністичного руху. В тому числі в українській історії присутні певні феміністичні групи. «Феміністична Офензива» засновниками якої є двадцять жінок з різних сфер діяльності, піднімають питання, які стосуються: дискримінативного суспільного устрою та законодавства, а також патріархатних форм влади, що включає в себе сексизм, гомофобію, расизм, шовінізм, трансфобію. Окремими проблемами виноситься: домашнє насильство, примусові стерилізації, репродуктивні права жінок та економічні права, які формують гендерний ринок праці [4].

«Український жіночий союз» головами якого є А. Сапрун та Д. Дзерович, видають перевагу мистецькому та освітньому процесу. Таким чином під крилом даної групи було влаштовано різні літературно-музичні вечірки, безкоштовні курси української мови, історії та художньої творчості. Тобто основною формою вираження фемінізму є створення жіночих груп підвищеної самосвідомості. Не можна, не згадати найбільш відомий «FEMEN», які доносять власну думку з подачі епатажних, вандалі стичних та скандальних вихідок. Головою організації являється Анна Гуцол. Громадський рух проводить акції проти жіночої проституції, за полонення чоловіками ринок праці, акції проти насадження Україні московського патріархату та не тільки.

Повертаючись до основних досягнень фемінізму в останні роки на наших теренах то феміністичні групи активно і успішно борються із андроцентризмом у мові, основою даною боротьби є аналіз лінгвістичних досліджень, які базуються на принципі «людина в мові і мова в людині», дана проблема є загально визнаною для багатьох мовних аспектів. Через впровадження нових мовних норм та фемінітивів, які роблять мову багатшою та приносять нову групу слів жіночого роду за певним станом, парними аналогами словам чоловічого роду – маскулінітивами. Наприклад, такі слова, як: бандурист – бандуристка, доповідач – доповідачка, лікар – лікарка, лектор – лекторка, редактор – редакторка. Особливої форми прийняли такі слова, як: фотограф – фотографеса, виборець – виборчиня, критик – критикеса. Дані форми слів вже офіційно можна використовувати у новому українському правописі.

З 2016 року з подачі журналістки, активісти та правозахистниці Анастасії Мельниченко, суспільство активно заговорило про проблему сексуального насильства, шляхом виведення з тіні даної проблеми дівчина вибрала соціальні мережі де під закликом, що жінки не повинні мовчати і звинувачувати себе, у скоеному над ними насильстві та не боялись говорити про дану проблему. Активістка запустила у мережі Facebookхештег #ЯнеБоюсьСказати, який був націлений проти практик звинувачення жертви [6]. Дана кампанія не обмежилась лише Україною, а вийшла на міжнародний рівень і мала резонансний відгук, у перший місяць свого існування було 16 332 157 осіб які підтримали, та за той самий місяць 12 182 оригінальних постів з різними історіями, як від жінок так і чоловіків [7].

Акція протесту яка пройшла і в реальності, у таких містах, як: Київ, Дніпро, Львів, Чернівці та Запоріжжя. В знак того що жінок не повинні звинувачувати як в сексуальному так і домашньому насильстві. Акція прийняла іншу назву, але теж мала заклик до дії, що годі боятись, #ЯнеБоюсьДіяти. Також не меш важливий є вклад дослідниці Львівської Школи Громадського Здоров'я, активстки Анастасію Сальникової, яка підняла тему проти акушерського насилля. У медичному контексті можливі два типи правопорушень: нестача медичних послуг та насильно здійснені інтервенції, саме останнє і є медичним насиллям. «Акушерське насилля – це присвоєння тіла та репродуктивних процесів жінки медичним персоналом у формі антигуманного поведіння, насильницької медикалізації та патологізації природних процесів, включаючи втрату жінкою своєї автономії й права вільно приймати власні рішення щодо свого тіла та сексуальності, що негативно впливає на якість подальшого життя жінки, як фізичного, так і емоційного» за словами А. Сальникової [8]. Жінки у рамках акції #ГодіМовчати у соц. мережах діляться власними випадками різних насильних ситуацій у пологових будинках, дана акція проводиться на підтримку прав жінок на гуманні пологи без насильства. Гарною тенденцією, є те, що все більше людей та різних ініціатив висловлюють власні варіації феміністичного бачення, що призводить до всебічного усвідомлення і опрацювання проблем.

Отже, можна зазначити, що вплив різних стереотипів суспільної дискримінації жінок, має наслідки з якими в наш час намагаються боротись. В даному аналізі і спостереженні ситуації у суспільстві, можна зрозуміти, що жінкам вже дозволено доволі багато. Головним шляхом для цього поштовху стало осмислення даних проблеми, в наш час все більше виникає груп, які ведуть боротьбу за права жінок і відстоювання їх прав на різних соціальних рівнях. #MeToo – рух який проти харасменту, #NiUnaMeno – Латино-американський рух проти вбивства жінок, #TimesUp – рух який підтримує жертв сексуального насилля, всі данні рухи та акції дають нам зрозуміти, що процес вже запущений і потрібно лише перебороти той бар'єр стереотипів, який не усвідомлено носимо з собою з народження. Якщо суспільство хоче бачити



прогрес з тою швидкістю і масштабом, який повинен бути у наш час високих технологій, то залишилось лише діяти, перші кроки вже зроблено.

Якщо брати до уваги сталу традиційну модель нашого суспільства, то передусім це перевага чоловічої статі над жіночою. Це зумовлено тим, що у цілому чоловіки отримують з цього більше вигоди. На соціальному рівні це підтримується вишим статусом, більшою зарплатнею, ширшим полем можливої діяльності. Така тенденція дуже вдало просліджується на проблематиці ролі жінки у видах мистецтва, саме як митця.

За словами дослідниці історії мистецтв Рити Фелксі: «Класична історія мистецтв, це – переважно історія зі сторони чоловіків, які спостерігають за жіночою красою, історія об'єктивації жіночого тіла». Дослідниця започаткувала дискусію про феміністичні віяння у мистецтві та естетиці [2. С.325]. В свою чергу, першою жінкою, яка критично поглянула на історію мистецтв стала Вірджинія Вулф, спираючись на трактат Джорджо Ваазарі «Життєпис прославлених живописців, скульпторів та архітекторів», де із більш як ста художників, жіноча стаття нараховує лише 13 осіб. Авторка підняла питання: «Чому у мистецтві мало видатних жінок поетес, музиканток, художниць та письменниць» у своєму есе «Своя кімната», датоване 1929 роком [2. С.120].

Дане питання є доволі актуальне і для образотворчого мистецтва в цілому. З роботи американської дослідниці Лінди Нохлін датованою 1971 році виходить у світ актуальне питання «Чому не було великих жінок-художниць?», дана робота має однойменну назву. Мистецтвознавець відкриває і спрощує феномен «великого художника» в його суті. За словами Нохлін талант, який приписують видатним художникам, це ні що інше як спосіб мистецтвознавцям заробляти на життя, так як велику частину заробітку даної професії складають монографії та виставкова діяльність [4]. У публікації автора одним із основних лейтмотивів є те що, переглядаючи біографії багатьох видатних художників можна помітити закономірність «від батька до сина» тобто, більшість видатних художників є вихідцями з мистецьких родин. Так наприклад, на думку одразу приходять імена Гольбейна та Дюрера, Рафаеля та Берніні. Не будемо також забувати про Пікассо, Джакометті і багатьох інших [2. С.287]. Основною причиною виявлення «великого та легендарного» таланту є, постійна робота з малечку під наглядом батьків художників.

Повертаючись до положення дівчат у суспільстві з середніх віків до початку ХХ століття, через історичні відомості відомо, що дівчатам не дозволяли навчатися вагомим речам, головним завданням було вийти заміж, що доволі часто відбувалось вже в п'ятнадцяти річному віці. Навіть у наш час стала система «батько, син» у мистецькій парадигмі більш актуальна ніж «батько, дочка». Причиною знову таки є стале поняття статевої і стереотипної дискримінації, що дівчина не може одночасно виховувати дитину та віддавати всі сили мистецтву. Тому аналізуючи історичні відомості, можна зробити висновок, що «талант» є постійною працею над власними навичками, що ще з самого початку було прерогативою чоловічої частини населення.

Як вже було зазначено у жінок з самого початку було менше можливостей стати художниками. Пропускаючи епоху Середньовіччя та подальшу епоху Відродження, у яких мистецтво мало ремісничий характер і розвивалось передусім у гільдіях майстрів, які переважно були закриті для вступу всіх охочих. Тому якщо дівчина була народжена у сім'ї члена гільдії, вчитися малювати та в подальшому розвивати власні професійні навички у неї не було б часу, так як весь час дівчина віддавала на хатні справи та догляд за родиною. Основна проблема для того часу це – становлення стереотипу «Жінка народжена тільки для продовження роду».

Починаючи з епохи Просвітництва жінкам була надана можливість навчатися, але приймали не у всі навчальні заклади. Головною проблемою на шляху становлення жінкою художником, стала умова: «Жінки не могли знаходитися у натурному класі. Жінкам заборонялося малювати з натури людину, як чоловіча так і жіночу» [4]. Слід зазначити, що соціальний інститут від епохи Відродження і до ХІХ століття притримувався даних правил у власних уставах. Тому можна вважати, що навчання у жінок було не повне так як основною метою навчання у цей період було ретельне та тривале вивчення оголеної натури. За історичними відомостями студентки Королівської академії в Лондоні не допускались у класи аж до 1893 року включно [4]. Саме тому жанри які мали найбільшу цінність в той час, такі як: релігійний, міфічний та історичний живопис, мали за основу композиції оголену натуру. Так, як жінки не мали місця та навичок у тренуванні зображення, слабкій статі давали «малі» жанри, такі як: портрет, пейзаж, натюрморт.

На прикладі Франції ХІХ століття, можна спостерігати те, як жінок не сприймали в якості професійних художників. За статистикою поданою у публікації Л. Нохлін, миткинь в даний період було втричі менше ніж чоловіків художників, але не дивлячись на такий великий індекс у відсотковому співвідношенні до світового мистецтва, жіноча частина ніколи не навчалась у Школі витончених мистецтв, та лише сім відсотків мали можливість отримати офіційний заказ або тримали власний салон. В даний відсоток могли входити і чорнові варіанти з ескізами, та лише чотири відсотки були нагороджені медаллю Салона, і не одна з них не отримала Орден Почесного Легіону [2. С.289].

Можливість розглянути один із «малих» жанрів, як натюрморт, через призму думки Г. Поллок та Р. Паркер, дає нам можливість зрозуміти, що всі жанри до яких зверталися жінки знецінювались. Тобто, ще в ХVІІІ столітті квітковими натюрмортами, принциповий жанр символізму, якому були притаманні фактори моралі та смерті, чоловіки та жінки займалися на рівні. В свою чергу на початку ХІХ століття ходило повір'я, що зображення квітів у будь якому амплуа не вимагає жодних внутрішніх сил, а є механічним відмальовуванням реальності.



Відомий критик Леон Лагранж писав: «Нехай чоловіки займаються всім великим мистецтвом, від архітектури, монументальної скульптури до найвеличніших видів живопису та графіки. А жінкам відати те що завжди вони робили. Пастель, мініатюри та портрети, писали квіти, так як жінки такі ж витончені, як квіти. З якими тільки вони можуть тягатися власною красою» [1].

Якщо поглянути через призму поняття дискримінації, то в даних висловлюваннях можна прослідкувати не перекритий сексизм. Історія дає багато можливостей знаходження підтвердження факту зневаги жінки у мистецтві. Так слова Джеймса Лайвера «Деякі жінки хочуть копіювати відомих майстрів, а також перейняти манеру зображення, на прикладі Франса Халсу, але якщо поглянути на живі маски майстра у роботі «Веселий товариш по чарці» та поглянути на витвір Юдіт Лейстер «Автопортрет», можна спостерігати слабкість жіночої руки» [1]. Повертаючись до причин, які давали жінкам мати так звану «слабку руку» це перед усім – не можливість входження до класів оголеної натури та взагалі систематично отримувати знання. Основа становлення «великого» художника однозначно являється майстерність, але не потрібно забувати інші складові цього образу.

Так до даної категорії входять участь у справах Академії, і паралельно плідно співпрацювати з гуманістичними колами з якими обмінювались ідеями, про що свідчать багато записів з різних зібрань як філософського характеру так і революційного. Підтримка відносин з шанувальниками та меценатами мистецтв та салонів, можливість вільно подорожувати без нагляду, це все є тим, що жінки не могли виконувати в світлі власного соціального положення. Як відомо жінкам не надавалась можливість інтелектуально навчатись, головною задачею було гарне виховання та уміння слідуванню правилам етикету та нормам правил родинного добробуту.

Якщо починати говорити про жінок, які змогли досягти великого положення, то гарним прикладом буде італійська художниця Артемізія Джентілескі. Художниця працювала у період раннього бароко, авторський стиль жінки відрізняло серед інших тим, що на її полотнах жінки представили могутніми та сильними. Джентілескі бралась за сюжети картин, які були не під власні жінкам в той час, а саме: релігійні та історичні теми. Тому в наш час художницю можна легко поставити в один ряд з видатними художниками-чоловіками. Не можна, не згадати про миткинь, які відомі на весь світ це Яйой Кусамі та Марина Абрамович, даних художниць можна вважати одними із яскравих представників феміністичного мистецтва. Візерункові композиції Яйой Кусамі з повторювальних візерунків та перформанси, які прийнято асоціювати з арт-феміністичним мистецтвом, Марини Абрамович мають за мету передати досвід і перспективи жінки у різних сферах життя.

Феміністичне мистецтво, як напрямок виникло на прекінці 60-х – на початку 70-х у Сполучених штатах та Англії. Арт-фемінізм не характеризується конкретними стилями чи техніками, це напрям який передає жіночу перспективу й дає розуміння необхідності гендерної рівності, тому можна вважати, що це не просто певний стиль, це насамперед активна громадська позиція. Проявом арт-фемінізму є більш різка манера зображення жінки, та навіть, занадто відверта сюжетна лінія. Актуальною темою було зображення сексуального насилля над жінками, саме таким прийомом користувалась Ана Мендетой. Іншим видом вираження протесту була фотографія. Роботи авторства Ханни Уїлк в яких художниця показувала «справжню» жінку, на зображеннях дівчати приставали з усіма недоліками, і показати те що вони «живі», а не ідеальні секс-символи. Саме після появи арт-фемінізму жінки почали приносити нові методи та візні у сталу модель мистецтва, тобто те все що нехтувалось чоловіками, сюжети, манери письма, ті чи інші канони зображення, стали приписувати феміністичному мистецтву.

В Україні феміністичне мистецтво, як певний напрямок виникло у 2000-х роках. Однак не можна не зазначити, що певні зрушення у відстоюванні власного мистецтва у чоловічому суспільстві жінки робили й у 90-х. За словами Тамари Злобіної дослідниці феміністичного українського мистецтва: «Образи, які були притаманні моделі зображення жінки на полотнах, саме художниць у 90-х роках, можна віднести до протофемінізму» [6. С.104]. Дослідниця зазначає, що: «В українському суспільстві був присутній все цілий патріархат, який мав негативні наслідки до зображення жіночого тіла у полотнах» [3. С.53]. Перші згадки про візні жіночого слова у мистецтві, які факт відокремлення від сталих основ, є виставка «Рот Медузи» у 1995 році, ЗМІ наділило виставку Наталії Філоненко гаслом незвичайних, експериментальних ідей, та перших спроб сказати своє власне слово у феміністичному ключі [3. С.108].

У 2020 році лейтмотивом перших тижнів діяльності Муніципального мистецького Центру у Львові буде роль фінок у творенні нового мистецтва. Назва виставкової та освітньої програм, які відбулися у новому культурному просторі Львова – «Чому у Львові будуть художниці». Виставка актуалізує та загострює питання жінок-художниць з огляду на місце та час [9]. Вставка проходила протягом трьох місяців, з дискусіями та перформансами. Представленні на події були чотирнадцять художниць: Жанна Кадирова, Аліна Соколова, Віка Довгадзе, АнтіГонна, Влада Ралко, Аліна Клейтман, Катя Лібкінд, Анастасія Руднева, Ксенія Гниличька, Єрмолаєва Катерина, Сидоренко Анна, Звягінцева Анна, Kinder Album, Katarzyga Kozyga [9]. «Більшість робіт торкалися тем тілесності, ставили під сумнів ідеї жіночності та осмислення своєї природи в та поза межами соціального» за словами журналістки Світлани Лебіт [10]. Художниці продемонстрували своїми роботами готовність говорити без цензури, в свою чергу публіка позитивно сприйняла позицію жінок.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. В нашій країні держава грає головну роль у формуванні гендерної системи, але не потрібно все підписувати тільки системі українського законодавства, свою вагому роль грала ідеологія Радянського союзу, а перед цим і Російської імперії у розподілі ролей у родині, неписаних законів та правилах. У наш час ситуація жінки у суспільстві значно



краща, можливість реалізувати себе у будь якій справі мають усі жінки. Ніхто не забороняє вивчати щось нове, потрібно лише мати ініціативу. Жінка зараз може спокійно висловлювати власну думку у будь якому виді мистецтва і це буде тільки підтримуватись публікою. Саме до такого положення справ і спонукав феміністичний рух, особливо завдяки проведенню багатьох виставок, кінопоказів та інших культурних мистецьких заходів у рухах «Феміністична Офензива» та «Український жіночий союз» дало поштовх для мистецького вираження жінки та повного розквіту феміністичного мистецтва в Україні.

Напрямок дослідження в даній сфері може бути не тільки феміністичний рух, як угруповання та шляхи його виникнення, яке бориться за права жінки, ай сам стиль Арт-фемінізму. Який є доволі самобутньою частиною у мистецькому світі. Якщо занурюватись у проблему визначення притаманності до якогось певного стилю, то ми отримуємо розрізнений набір характеристик притаманний даному виду, який не завадило б систематизувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галатенко Ю.Н. Предпосылки и становление европейского «Творческого феминизма». Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – №2. 99-105 с.
2. Гендерная теория и искусство. Антология: 1970-2000/Под ред. Л. М. Бредихиной, К. Дипуэлл. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2005. – 529 с.
3. Злобина Т. История украинского феминистического искусства. Феминистская (арт)критика. – Каунас: Teurapolis, 2015. – 326 с.
4. Почему не было великих художниц? URL: <https://vz.ru/culture/2006/5/2/32115.html> (дата звернення: 15.08.2021).
5. Феміністична Офензива URL: <https://ofenzyva.wordpress.com/our-projects/> (дата звернення: 22.10.2021).
6. #ЯнеБоюсьСказати. Настя Мельниченко. Я хочу аби сьогодні говорили ми, жінки. URL: <https://www.facebook.com/nastya.melnychenko/posts/10209108320800151> (дата звернення: 22.10.2021).
7. Статистика по акції «#ЯнеБоюсьСказати» URL: <https://www.relevantinfo.co.il/im-not-a-fraid-to-say-statistics/> (дата звернення: 22.10.2021).
8. Насилля над жінками: акушерський вимір URL: https://lifepravda.com.ua/columns/2016/11/28/220628/add_ok/ (дата звернення: 22.10.2021).
9. Текст з проекту «Справжня Алевтина» URL: <https://truealevtina.livejournal.com/22244.html> (дата звернення: 23.10.2021).
10. Уявний діалог про виставку: «Чому у Львові будуть художниці» URL: <https://supportyourart.com/stories/uyavnyj-dialog-pro-vystavku-chomu-u-lvovi-budut-hudozhnyci/> (дата звернення: 23.10.2021).

УДК 785 (477)

Володимир ЛОЗОВСЬКИЙ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ КОЛЕКТИВНОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА

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

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

У статті розглядаються нові підходи до формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта в колективній музичній творчості. Автор доводить, що орієнтація навчальних колективів на репертуар українських композиторів, певна стабільність інструментального складу, злагодженість оркестрового звучання, компетентне керівництво є запорукою високої виконавської майстерності оркестру і наближення його за своїми характерними ознаками до професійного.

Ключові слова: оркестр народних інструментів, керівництво оркестром, музично-естетичне виховання, творчі здібності.

Постановка проблеми. В умовах духовного відновлення суспільства, відродження національної культури України важливе значення надається естетичному розвитку особистості, оволодінню цінностями і знаннями у всіх сферах мистецтва. Зміна змісту музичної освіти в школі передбачає виявлення і реалізацію нових, більш ефективних методів формування професійної майстерності майбутніх педагогів-музикантів. Діяльність учителя мистецтва передбачає виконання ним різноманітних функцій, тому зміст навчання має бути сконцентрованим навколо тих знань, навичок і умінь, які потрібні для здійснення цієї різноманітної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку таких форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, які зможуть забезпечити її комплексність, інтеграцію окремих навичок інструментального і вокально-хорового виконання, музикознавської і лекторської майстерності в єдину систему. Важливу роль у цьому процесі відіграють оркестрові колективи, які збагачують учасників досвідом творчості, формують їхній внутрішній світ, розвивають художнє мислення, уяву, особистісні якості. Керівництво оркестровим колективом є важливим структурним компонентом професійної діяльності вчителя мистецтва, який має бути висококваліфікованим учителем, керівником, організатором, вихователем, наставником.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням різних аспектів становлення і розвитку професійних і самодіяльних оркестрів народної музики займалися вчені – педагоги, музиканти, мистецтвознавці, фольклористи тощо. Праці Є. Бобровникова, Є. Бортника, Л. Гайдамаки, В. Гуцала, О. Незовибатька, І. Скляра, Г. Хоткевича, Л. Черкаського присвячені вивченню історії народного музичного інструментарію, шляхам його удосконалення. У наукових розвідках А. Гуменюка, П. Іванова, В. Комаренка, Мих. Лисенка, С. Марцинковського розглядаються питання виникнення та формування українського оркестру народних інструментів. В. Воеводін, О. Ільченко, В. Комаренко, Є. Юцевич висвітлювали методіку роботи з



оркестром, особливості його функціонування. В. Дейнега, Д. Пшеничний порушували питання створення репертуару для оркестрів народної музики та специфіки виконавської діяльності.

Мета статті – пошук нових підходів до формування і розвитку професійно цінних якостей особистості педагога-музиканта в колективній музичній творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оркестрове виконавство є одним із найефективніших засобів відтворення творів музичного мистецтва. У наукових та енциклопедичних виданнях поняття «оркестр» трактується як майданчик перед сценою в давньогрецькому театрі. У сучасному розумінні оркестр – це великий колектив музикантів, які грають на різних інструментах і разом виконують твір, написаний для цього інструментального складу. Оркестром також називають сукупність музичних інструментів, на яких грають учасники колективу. Оркестри відрізняються між собою за інструментальним складом (однорідні і мішані) і за призначенням у музично-виконавській практиці (духові, естрадні, камерні та ін.) [6, с. 54].

Однією з головних категорій народно-оркестрового виконавства є поняття «оркестр народних інструментів». Оркестр народних інструментів – колектив виконавців на народних інструментах, які застосовуються в автентичному або реконструйованому вигляді та історично побутують у культурі певного етносу. Принцип організації оркестру народних інструментів пов'язаний з національними особливостями музичної культури даного народу та рівнем її розвитку [3, с. 55]. Репертуар подібних оркестрів складають переважно спеціально написані композиторами обробки народних пісень, танців, творів композиторів-класиків тощо.

Оркестр народних інструментів є інтернаціональним, єдиним і постійним щодо інструментарію, оскільки формується переважно за національними ознаками. В ньому використовуються головним чином музичні інструменти, які нація вважає невід'ємною частиною своєї духовної культури, своїми національними музичними інструментами.

Слід наголосити, що основною особливістю, яка відрізняє оркестр від будь-якого інструментального ансамблю, є групи однорідних інструментів, які називають сім'ями оркестрових інструментів. Сім'я музичних інструментів – це об'єднання всіх різновидів певного музичного інструменту (враховуючи основного представника). Вони об'єднані за основним конструктивним принципом і, як правило, ці інструменти є однохарактерними за звучанням, але різними за розміром і регістровим розміщенням діапазону. Інструменти, з яких утворюються головні оркестрові групи, називаються основними, а ті, які не входять до цих груп, мають назву епізодичних [4, с. 76].

На сьогодні в Україні побутують два типи оркестрів народних інструментів – струнно-смічковий та струнно-щипковий. Струнно-смічковий оркестр називають українським, а струнно-щипковий – академічним. Як бачимо, дослідники визначають назву оркестру саме за провідною оркестровою групою колективу.

Історія створення та формування оркестру народних інструментів досить складна. Дослідження особливостей інструментального складу оркестрів показало, що струнно-смічкові інструменти не завжди були провідною групою оркестру. Тому єдине, що можна стверджувати, що оркестр українських народних інструментів, як і аналогічні оркестри країн світу – це колектив виконавців на найбільш характерних для українського народного побуту музичних інструментах. Складовими оркестру народних інструментів обох типів є кваліфіковані виконавці, народний музичний інструментарій та репертуар. Обидва різновиди оркестру народних інструментів мають великі художньо-виражальні можливості. Інструментальний склад забезпечує використання всього музичного діапазону та розподіл теситурних можливостей, самостійність застосування оркестрових груп, різноманітну шкалу динамічних відтінків, технічну досконалість виконання.

Інструментальний склад оркестру народних інструментів відповідає принципу ефективного використання майже всіх музичних інструментів, які побутують в Україні. Кожен з типів оркестру є самобутним інструментально-колеристичним ансамблем, у якому народний інструментарій відображає найглибші людські почуття, філософські думки і є фольклорним джерелом, яке живить українську оркестрово-виконавську культуру. Художні можливості оркестру народних інструментів визначаються кількісною стороною, різновидністю наявного інструментарію з багатою палітрою тембрових сполучень, рівнем виконавської майстерності. Якість виконання оркестрової музики залежить від професійності колективу, але в оркестрі народних інструментів на неї впливає ще й інструментальний склад.

Основою українського оркестру народних інструментів є група струнно-смічкових інструментів. Її склад збігається зі складом аналогічної групи в симфонічному оркестрі, також широко застосовуються дерев'яні духові, струнно-щипкові (кобзи, бандури), ударні інструменти, цимбали та баяни. Вітчизняні вчені визначають головні темброві характеристики українського оркестру народних інструментів: наявність чотирьох контрастних груп музичних інструментів; збалансованість оркестрових груп та автономність засобів художньої виразності; темброві характеристики струнно-смічкової групи та дерев'яних інструментів аналогічні з симфонічним оркестром; група бандур та цимбали надають звучанню специфічної колоритності; баяни розширюють темброві можливості, посилюють загальну звучність оркестру; група ударних інструментів доповнює виражальні можливості оркестру [4, с. 32].

Основною групою в академічному оркестрі українських народних інструментів є група струнно-щипкових інструментів. До її складу входять різновиди домри (кобзи): перші та другі домри, альти, тенори, басы, контрабасы. Група балалайок складається з п'яти різновидів: прими, секунди, альти, баса, контрабаса і застосовується головним чином у функції акомпанементу. Група баянів включає шість інструментів і розширює технічні можливості оркестру як у високому, так і в низькому регістрах. Академічний оркестр має



великі виконавські можливості, багату темброву палітру, різноманітні можливості модифікації колориту звучання. На думку дослідників, основними тембровими характеристиками оркестру народної музики є: наявність чотирьох основних контрастних груп музичних інструментів, склад яких створює численні варіанти тембрових співставлень; кожна оркестрова група має досить виражальних засобів для виконання як окремого епізоду звучання, так і цілої частини музичного твору; конструктивні й акустичні дані інструментів дозволяють досягати різноманітних динамічних градацій, не втрачаючи тембрового забарвлення тощо [7; 8].

Таким чином, сучасний оркестр українських народних інструментів – це колектив, який характеризується удосконаленим музичним інструментарієм, жанрово-стильовою різноманітністю репертуару, значними художньо-виражальними можливостями і національним колоритом звучання [8, с. 53].

Поряд з професійними оркестрами у народно-оркестровому виконавстві існують і навчальні оркестри подібного типу. Це колективи, які функціонують при музичних академіях, університетах та інститутах культури, мистецьких відділеннях педагогічних університетів, музичних училищах та коледжах тощо. Навчальні оркестри є творчими лабораторіями, у яких здійснюється експериментальна робота щодо формування складу, оновлення репертуару. Завдяки систематичній чітко спланованій навчально-виховній роботі підвищується виконавська майстерність виконавців. Творчій діяльності навчальних колективів притаманна орієнтація на професіоналізм зі збереженням найкращих традицій оркестрового жанру.

Яскравим прикладом професійного колективу був оркестр популярної, класичної та сучасної української музики мистецького факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка «Юність». Передісторія його пов'язана з утворенням у 1964 році хореографічного ансамблю «Юність». Музичний супровід цього колективу забезпечував квартет баяністів. Оркестрова ж група з'явилася за часів керівництва уже народним ансамблем Василя Босого, котрий розповів, що в першій половині 1970-х було вирішено розширити спектр інструментів акомпануючої групи народного самодіяльного ансамблю танцю «Юність», що й сприяло формуванню однойменного оркестру, фундатором якого став випускник і викладач музично-педагогічного факультету Володимир Дряпіка [2, с. 18]. Історія музичної «Юності» живе в пам'яті її учасників, у публікаціях у місцевій пресі, у книгах її беззмінного керівника, заслуженого працівника культури України, почесного професора Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Г.Л. Бродського, який очолював оркестр понад 40 років.

Першими інструментами оркестру стали скрипка, тромбон, баян, контрабас. 1980 року склад колективу збільшився, що дало можливість поповнити репертуар класичними творами. Включення в нього вокальних номерів стало наслідком використання з 1981 року кобзи, цимбал, кларнету та флейти. Виступаючи з танцюристами, музиканти швидко досягли успіху. Вони писали свою творчу біографію на кіровоградській і київській сценах, на відкритті XXII Олімпійських ігор у Москві (1980 рік), на Всесвітньому фестивалі молоді і студентів (1984), на міжнародних фольклорних фестивалях у Болгарії, Польщі, Німеччині, Греції, Угорщині, Прибалтиці, Югославії, Єгипті та ін. Досягнення оркестру відзначені присвоєнням звання народного, дипломами Міжнародного фольклорного фестивалю у Любліні, грамотами і преміями союзних, всеукраїнських, обласних оглядів, конкурсів. Репертуар оркестру складався з обробок українських народних пісень, сучасних естрадних мелодій, джазових композицій, інструментальної музики. Звучання оркестру характеризувалося стрункістю, злагодженістю, багатством тембрової палітри.

Дослідження і практичний досвід роботи останніх років свідчить про те, що педагогічні можливості художньої творчості з огляду на низку об'єктивних та суб'єктивних причин використовуються не в повному обсязі. Тому виникає цілком закономірна потреба в коригуванні (уточненні) принципів і методів керівництва оркестровими колективами. Особливої актуальності зазначена вище проблема набуває в суперечності між якісним вирішенням художньо-виховних задач і розвитком індивідуального виховання. Витоками цієї проблеми є недостатня теоретична, методично-практична база, недосконалість процесу виховної роботи в оркестрах, консерватизм організаційних форм тощо. Навчальні програми зазвичай переписують з колишніх радянських посібників, не беручи до уваги сучасні вимоги.

З метою підвищення соціально-педагогічної ефективності та розвитку оркестрового виконавства необхідно запровадити методіку організації навчально-пізнавальної та соціально-культурної діяльності, яка спирається на динаміку зацікавленості народною та сучасною інструментальною музикою, враховуючи соціально-психологічні та психофізіологічні характеристики учасників колективу, орієнтуючись на виявлення і розвиток індивідуальних здібностей кожного з учасників [1, с. 63].

Методика роботи з оркестром включає:

- формування стійкої зацікавленості студентів до колективного оркестрового виконавства;
- поетапну реалізацію бажання студентів до пошуку себе і самоствердження у всіх видах колективної діяльності з урахуванням психофізіологічних характеристик студентів та їх індивідуальних здібностей;
- інтенсифікацію навчально-виховної роботи на ґрунті використання прогресивних методик, дозволяючи збільшити об'єм та якість оркестрового виконання;
- організацію багатовекторного і багатопредметного оркестрового життя та соціокультурної діяльності з пошуково-творчими елементами, включаючи різноманітні види і жанри разом з формами внутрішнього та зовнішнього напрямків роботи;
- створення позитивного мікросередовища з метою створення психологічного комфорту в музичній діяльності студентів [1, с. 64].



Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Програма роботи з оркестром, а також концертний репертуар передбачають такі важливі моменти професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта:

- формування у студентів навичок свідомого і професійно-художнього виконання творів;
- активізацію процесу оволодіння не лише інструментами симфонічного оркестру, але й народними;
- подальший розвиток навичок комплексного виконання, набутих на заняттях предметів спеціального циклу;
- розвиток таких професійно значущих якостей як пам'ять, увага, уява та ін.;
- знайомство з творами українських, російських та зарубіжних композиторів, а також з яскравими зразками народної музики;
- набуття організаторських навичок, необхідних для роботи з музичними колективами в умовах загальноосвітньої школи;
- розвиток художнього смаку, емоційності, артистизму.

Вищесказане дозволяє нам зробити висновок про те, що участь в роботі оркестрових колективів робить ефективним процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів до музично-педагогічної діяльності. А орієнтація навчальних колективів на репертуар українських композиторів, певна стабільність інструментального складу, злагодженість оркестрового звучання, компетентне керівництво є запорукою високої виконавської майстерності оркестру і наближення його за своїми характерними ознаками до професійного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бродський Г.Л., Сметана С.О. Проблеми та перспективи народно-інструментального оркестрового виконавства // Наукові записки / Ред. кол. : В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. Випуск 134. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. 280 с. (Серія: Педагогічні науки). С. 61–64.
2. Бродський Г.Л., Шевченко І.Л. Давні джерела юних мелодій (літературне видання). Навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів / Г.Л. Бродський, І.Л. Шевченко. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2009. 160 с.
3. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підручник [для вищих і середніх муз. навч. закл.] / М. Давидов. К.: КНМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. 420 с.
4. Дейнега В. Музичний інструментарій як показник специфіки оркестру народних інструментів / В. Дейнега // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. К., 2002. Вип. 22. Кн. 8. С. 119–129.
5. Ільченко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство та проблеми художності: монографія / О. Ільченко / Відп. редактор А. Лашенко. К.: КДК, 1994. 116 с.
6. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. Келдыш]. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
7. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти / Л. Черкаський. К.: Техніка, 2003. 264 с.
8. Юцевич Є. Оркестр народних інструментів / Є. Юцевич. К.: Мистецтво, 1960. 110 с.

УДК 792.8(072)(045)

Вероніка МАСЛЮК

МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

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

Науковий керівник – доцент, кандидат педагогічних наук Лавриненко С. О.

У статті проаналізовано методи роботи з дітьми в хореографічному колективі, здійснено аналіз виховних груп.

Ключові слова: хореографічний колектив, метод, викладач-хореографі.

Постановка проблеми. В основі педагогічних вимог до визначення змісту, методики та організаційних форм занять з дітьми з хореографії лежить принцип навчання. У загальному вигляді термін «хореографія» позначає собою мистецтво усвідомленої побудови потоку рухів, але зміст цих рухів виникає тільки в поєднанні. У тому і полягають вміння та талант хореографа, щоб побудувати рухи у свідомі ряди. Змінюючи порядок рухів, хореограф не просто розподіляє деталі, щоб було гарніше, краще – він дає своїм рухам бажаний зміст, наповнює їх особистим почуттям.

Підхід до викладання хореографії перебуває в постійному розвитку, збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу. Викладачі хореографії постійно стежать за змінами в методиці і її розвитком, оскільки застосування шаблонних, застарілих прийомів може призвести до того, що у дитини буде знищено творчу основу її інтелектуального розвитку. У кожного викладача свій стиль роботи, своя методика і система вимог. Тому хореографи у своїй роботі користуються різноманітними інноваційними методичними прийомами.

Аналіз досліджень і публікацій. Вклад у розвиток теорії і методики роботи з хореографічним колективом внесли Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова, О. Конорова, Ю. Громов, О. Голдріч, Б. Колногузенко, О. Мартиненко, П. Фриз та ін.). Аналіз змісту навчальних посібників показав, що авторами розкриваються традиційні підходи до методики навчання дітей хореографії, висвітлюються загальні питання організації та управління танцювальним колективом тощо.

Мета статті – проаналізувати методи роботи в хореографічному колективі і їх вплив на якість занять хореографією.



Виклад основного матеріалу. Хореографія як вид виконавського мистецтва має свою специфіку і, отже, власну систему навчання і виховання. Танець – це вид мистецтва, де художній образ втілюється через музично організований рух. Особливості мистецтва танцю в тому, що зміст будь-якого танцювального матеріалу розкривається через пластичність людського тіла.

Навчання дітей танцю і розвитку на цій основі їхніх творчих здібностей вимагає від викладача не тільки знання відповідної методики, але і припущення, що він має правильне уявлення про танець як художню діяльність, вид мистецтва. Як і будь-який вид мистецтва, танець відображає навколишнє життя в художніх образах. Необхідно сказати, що усвідомлення учнями художніх образів в хореографічному мистецтві сприяє більш глибокому пізнанню, осмисленню та відтворенню у виконавстві художнього змісту хореографічного твору.

Викладач-хореограф повинен навчити своїх вихованців основам танцювального мистецтва, передати їм необхідні знання, навички і вміння, танцювальну техніку, беручи до уваги ступінь підготовки хореографічного колективу до сприйняття матеріалу. Всі ці завдання не віддільні від вікових та індивідуальних особливостей дітей. Віковими особливостями прийнято називати анатомо-фізіологічні та психологічні особливості характеру того чи іншого вікового періоду. У тісному зв'язку з віковими особливостями знаходяться індивідуальні – стійкі властивості особистості, характеру, інтересів, розумової діяльності, притаманні тій чи іншій дитині і відрізняють її від інших [2, с. 37].

Дошкільний вік (від п'яти до шести–семи років) – останній віковий період дошкільного дитинства. До 5-6 років діти здатні займатися хореографією, так як формування структур і функцій мозку дитини близьке за рядом показників до мозку дорослої людини. Загальний розвиток опорно-рухового апарату виявляється у підвищенні координації, вправності й точності рухів. Прискорено розвиваються кінестетичні відчуття. Розвиток їх виявляється у збільшенні точності й вправності рухів, швидкості вироблення рухових навичок. Інтенсивно розвивається просторова орієнтація дошкільників та орієнтування в часі. Однак необхідно враховувати статевої відмінності. Фізіологічно хлопчики в середньому відстають від дівчаток на півтора року, хоча обидва мають однакову кількість років від народження.

Молодший шкільний вік. Період життя дітей від 6–7 до 11 років називають молодшим шкільним віком (1-3 клас) – в цьому віці відбуваються якісні і структурні зміни в головному мозку (він збільшується). Відбуваються зміни в ході основних нервових процесів – збудження і гальмування. Слабкими сторонами в фізіології дітей цього віку є швидке виснаження запасів енергії в нервових тканинах, тому час занять спочатку може бути обмежений і поступово збільшуватися з 25-30 хвилин до 60, а потім до 90 хвилин. Опорно-руховий апарат дітей цього віку характеризується великою гнучкістю (значна кількість хрящових тканин і підвищена еластичність клітин). Розвиток дрібних м'язів відбувається повільно, тому швидкі і невеликі рухи, які вимагають точності виконання, дуже складні для дітей. Кількість навчального матеріалу повинна розраховуватися відповідно до можливостей дітей. У класах цього віку необхідно звертати увагу на формування постави, вміння орієнтуватися в просторі, розвиток ритмічності, музичності. У цьому віці переважає візуальне і творче мислення, домінує чуттєве пізнання навколишнього світу. Тому ці діти особливо чутливі до освітніх впливів естетичного характеру.

Підлітковий вік охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років (4-8 клас) – в цей період відбуваються швидкі кількісні зміни і якісні зміни в організмі. Дитина швидко росте (5-6, а то і 10 см на рік). При інтенсивному зростанні скелета і м'язів відбувається перебудова рухового апарату, яка може виражатися в порушеннях координації рухів. Розвиток нервової і серцево-судинної систем не завжди встигає за інтенсивним зростанням, що може привести до непритомності і запаморочення при великих фізичних навантаженнях. Збудливість нервової системи підвищується під впливом підвищеного функціонування ендокринних залоз. У цьому віці часто з'являються дратівливість, зворушливість, короткий характер, різкість (діти іноді не розуміють, що з ними відбувається, що підказує їх до тієї чи іншої реакції). Існує нагальна потреба в самоствердженні, прагненні до незалежності - воно походить від бажання бути і вважатися дорослим. Емоційні переживання стабільні, вони довго пам'ятають образи і несправедливість. Для цього віку заняття можуть проводитися 3 рази на тиждень, тривалістю до 1,5 години. Проводиться вивчення більш складних рухів, комбінацій, проводиться більш об'ємна постановочні роботи.

Юнацький вік. Рання юність (від 15 до 18 років) (9-11 класи) – фізіологічно це період інтенсивного розвитку м'язів, продовження розвитку мозку.

Хореографічні заняття повинні будуватися з повним навантаженням. Вчитель може найбільше довіряти проведенню занять в молодших класах.

Для успішної роботи вчитель-керівник повинен розуміти особливості кожного віку. Уміло, за віковими характеристиками, розподіляти фізичне навантаження, адже, при формуванні репертуару і складанні плану виховної роботи просто неможливо обійтися без урахування психологічних особливостей кожного вікового періоду.

Організація хореографічної діяльності забезпечується добром методичних прийомів. В залежності від поставлених завдань керівник хореографічного колективу на заняттях використовує різноманітні методи навчання.

Методи навчання – це шляхи спільної діяльності педагога і очолюваних ним учнів, за допомогою яких музично-хореографічний матеріал найкраще засвоюється учнями, прищеплюються танцювальні навички, формуються і розвиваються їх естетичні смакові і хореографічні здібності. Можна коротко охарактеризувати кожен з методів по відношенню до специфіки хореографічного навчання.



Усі методи навчання у галузі мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації розподіляються на словесні, демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні).

Якщо цілі і завдання навчання ніби встановлюють загальний напрямок діяльності, то методи покликані забезпечити досягнення поставлених цілей і вирішення намічених завдань. До основних методів належать:

Метод вербального впливу. Процес та спосіб передачі учню певних знань у вигляді вступної бесіди, пояснення, опису тієї чи іншої техніки або руху. За допомогою цього методу вчитель інформує учнів про історію і сучасний стан хореографії, розповідає про окремі танці і танцювальну музику. Показуючи і пояснюючи певні танцювальні композиції педагог допомагає учням зрозуміти природу танцювальної лексики і особливості танцювальної музики.

У хореографічному навчанні значна перевага віддається демонстраційно-образним (наочним) методам.

Метод наочності – полягає в тому, що педагог не тільки пояснює, як виконується рух, але і показує його. Наочність підвищує якість і швидкість навчання, її необхідно враховувати на всіх етапах навчання.

Одним із найважливіших методів хореографічного навчання є метод особистого показу. Метод особистого показу – це метод навчання, в якому викладач демонструє танцювальну композицію, окремі фігури і елементи, і відповідним чином аналізує їх. Візуально-образні уявлення, отримані учнями, є основою для подальшого вивчення схеми руху, поворотів, обертань і т.п. При демонстрації хореографічного матеріалу педагог не обмежується тільки його відображенням, а й детально аналізує і пояснює, як правильно виконувати ці елементи і фігури.

Рух при такому показі набуває відповідної естетичної форми. У показі педагог виконує рух у закінченому вигляді, а тоді переходить до розбору його деталей – однієї рухової дії, тобто методу вирішення окремих рухових завдань, навчанню рухових навичок, в яких є певні елементи тільки руху. Цей метод можна назвати і методом розчленованого руху. Тільки після послідовного вивчення всіх деталей педагог поєднує їх і працює над формою всього руху.

Дзеркальний показ використовується, коли вчителю необхідно контролювати спосіб виконання руху або комбінації. Даний метод дозволяє аналізувати і виправляти помилки при виконанні руху. Учитель стоїть обличчям до учнів і виконує рух за дзеркальним принципом: ми говоримо про праву сторону, а виконуємо ліву.

Показ за допомогою учня використовується, коли учні вже мають певні навички і уміння, і можуть використовувати свої знання (2, 3 року навчання). Методика виконання руху або комбінації не повинна бути складною.

Показ руху або комбінації зі слів вчителя використовується тільки в тому випадку, якщо учні мають танцювальний досвід. Цей метод є найскладнішим, так як передбачає, що виконавці мають теоретичні знання і практичні навички виконання. Має бути повне взаєморозуміння між викладачем і учнями.

Відео-метод може бути використаний для самостійної роботи учнів і часто використовується на уроках хореографії. Використання відеоматеріалів на заняттях в хореографічному колективі сприяють розширенню кругозору у галузі мистецтва, підвищенню загальної хореографічної культури та професіоналізму. Крім того, це економить час, економить сили вчителя і учня, полегшує розуміння складних знань.

В старших класах показ поступається місцем іншим методам. Це обумовлено тим, що учні швидше запам'ятовують пояснення, сприймають зауваження. Ширше використовується демонстрація елементів, вправ, комбінацій самими учнями, що активізує процес сприйняття і засвоєння матеріалу, стимулює дух змагання і забезпечує результативність в оволодінні матеріалом.

Наступна група методів – словесні методи. Слово у формі конкретних вказівок допомагає розкрити в показі суть руху, його зміст, значення деталей. Таку ж роль відіграє воно і в супроводі зразка. У грі, етюді, танці доброзичливе слово педагога підтримує творчу ініціативу дітей. Ознайомлюючи дітей із завданням, педагог не повинен віддавати перевагу словесному методу, оскільки знання, одержані тільки за допомогою або з перевагою його і не підкріплені достатньою наочністю, тобто почуттєвим досвідом, неміцні. Правильне співвідношення між наочністю і словом допомагає дітям самостійно знаходити засоби творчої виразності для втілення своїх задумів. Таке співвідношення повинно полягати у взаємодії наочного і словесного, наприклад, перед показом руху педагог характеризує його, розкриває значення, яке він матиме для танцю, зміст, образ, і сказане одразу підкреслює показом спочатку в загальній точній формі, а потім – кожної деталі зокрема, говорячи про значення її для загальної форми. Показ треба повторити декілька разів, але вже без пояснень. За допомогою слова викладач може викликати у свідомості учнів яскраві образи на підґрунті творів музичного, образотворчого та хореографічного мистецтва, активізуючи їх творчу уяву, пам'ять і емоційно-почуттєву сферу.

Метод танцювально-практичних дій. Розглянуті методи і прийоми візуальної підготовки і усного представлення матеріалу органічно поєднуються з методом танцювально-практичних дій. Як вже зазначалося, урок хореографії найчастіше в основному будується як практичний урок для закріплення умінь і навичок, а також для розучування танців. Цей метод використовується з метою відпрацювання техніки виконання, яка передбачає вміння учнів точно виконувати рухи, з яких складається танець, як класичний, так і народно-характерний. Вона вдосконалюється впродовж всього процесу навчання.

Метод пізнавальної діяльності. Існують ілюстративні-пояснювальні, репродуктивні, проблемні, часткові пошукові та дослідницькі методи. Ці методи застосовуються у взаємозв'язку. Вони відрізняються один від одного характером пізнавальної діяльності учнів. Використання цими методами викладачем сприяє більш глибокому і солідному засвоєнню учнями танцювального матеріалу.



Будучи видовищним мистецтвом, танець заснований на видимому сприйнятті пластичного втілення музичної драми і музичних образів, створює специфічну сценічну дію своїми специфічними пластичними засобами і передає свій внутрішній зміст. З цього мимоволі випливає висновок – першим кроком у знанні хореографії повинні бути гра і танець одночасно.

Пізнавальні ігри також є методом демонстрації і засвоєння рухів і комбінацій, і використовуються при роботі з дітьми молодшої і середньої вікової категорії. Образне пояснення вчителя і творча імпровізація дітей під час гри допоможуть успішно освоїти новий матеріал.

Педагоги-хореографи пропонують використовувати методи гри для підвищення рівня зацікавленого ставлення до мистецтва хореографії. Застосування ігрового дидактичного методу на уроках хореографії змусить всіх дітей без винятку стати активними учасниками танцювальної діяльності, під час якої вони будуть відчувати себе вільно, комфортно, впевнено.

Часто викладачі-хореографи на заняттях хореографії використовують аудіовізуальні та технічні засоби навчання. Використання прийому відеозйомки на уроці стимулювало дітей до естетизації рухів, якіснішого виконання танцювальних вправ, комбінацій, етюдів, підвищувало їх хореографічну майстерність, емоційність та виразність втілення танцювальних образів. У ході перегляду та аналізу відеоматеріалів діти знаходять і виправляють помилки, коригують не лише власну танцювальну роботу, а й роботу інших школярів. Крім того, під час такої роботи учні вчаться оцінювати естетично-емоційне виконання власних танцювальних рухів, що, в свою чергу, сприяє розвитку в них естетичного смаку, формуванню естетично-ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва.

Музичний супровід як методичний прийом. Принципово важливим є той факт, що слухання музики на заняттях хореографії відбувається в русі всього тіла, що сприяє мобілізації уваги до музики. При активізації виразного компонента моторних реакцій сприйняття музики набуває особливу дієву якість. Вона викликає процеси збудження і гальмування. Зв'язок рухів учасників і музики цілеспрямовано організовується педагогом протягом всього заняття. Високої культури рухів, на що й спрямовані заняття з хореографії, не можна досягти без відповідного щодо якості музичного матеріалу.

Методика перебуває в постійному розвитку, змінах, збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу. Педагог повинен постійно стежити за змінами в методиці і розвитком її, оскільки застосування шаблонних, застарілих прийомів може призвести до того, що у дитини буде знищено творчу основу її інтелектуального розвитку.

Успіх викладання можливий тільки тоді, коли педагог у своїй роботі користується різноманітними прогресивними методичними прийомами, які спираються на науково-теоретичні положення, що підлягають єдиним принципам дидактики. Головне у вихованні – це вміння педагога включити в роботу різні аналізатори, які збуджують думки і почуття дитини.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, заняття в хореографічному колективі – це процес хореографічної підготовки, який забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних умінь, що сприяють пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший хореографічний розвиток та саморозвиток учня.

Будь-яка педагогічна система життєво важлива тільки в тому випадку, якщо вона функціонує в режимі розвитку. Оволодіння психологією навчання багаторазово примножує силу вчителя: він засвоює послідовність процедур, що ведуть до успішного результату, набуває професійної впевненості і майстерності. Вибір методів навчання не можна вибрати один раз і довго. Мистецтво хореографії постійно розвивається і видозмінюється, адже мова пластики, мова танцю, яким володіють її провідні митці, завжди привертатиме увагу і викликати захоплення у глядачів усього світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Возрастная психология // Под ред. Г. С. Абрамовой. / Г. С. Абрамова. – М: Академия, 1998. – 672 с.
2. Годовський В.М., Арабська В.І. Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом: Методичні рекомендації, лекції, навчальна програма. / В. М. Годовський, В. І. Арабська. – Рівне: РДГУ, 2000. – 76 с.
3. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч.1. Хореографічна робота з дітьми: Навч.посібник / Б. М. Колногузенко; Харк. держ. акад. культури. – Х.: ХДАК, 2005, 153 с.
4. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання в школах і позашкільних закладах: навч.-метод. посібник. / А. П. Тараканова. – К.: ІЗМН, 1996. – 286 с.
5. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Хореографія». / П. І. Фриз. – Дрогобич: ДДПУ, 2006. – 198 с.

УДК 378:331.102.212:78

Владислава МИГО

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*(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 художнього сприйняття як основного компонента у формуванні художньої культури учнів; обґрунтовано доцільність використання різних видів мистецтва у формуванні художньої культури учнів середнього шкільного віку.



Ключові слова: художня культура, художнє сприйняття, емоції, асоціації, учні середнього шкільного віку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальною є проблема формування гармонійно розвиненої, духовно збагаченої, творчої особистості. Саме у загальноосвітніх закладах формується художня культура особистості учня, котрий вміє цінувати духовні й матеріальні цінності, прагне до самовираження і самоактуалізації, адекватно оцінює й сприймає навколишнє середовище, прагне його творчо збагатити. У цьому процесі значна роль належить вчителю музичного мистецтва, його здатності засобами мистецтва вплинути на розвиток внутрішнього, духовного світу школяра, його інтелектуальної та емоційної сфери, особистісних якостей, залучити до творчої діяльності.

Художнє спілкування з мистецтвом у шкільному віці збагачує емоції і почуття, сприяє адекватному розумінню змісту мистецьких творів, що надалі передбачає перетворення зовнішнього художнього впливу мистецьких творів у внутрішні, особистісні якості учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Роль мистецтва в духовному розвитку особистості розкривається наукових працях відомих філософів, мистецтвознавців, зокрема, М. Бахтіна, М. Бердяєва, М. Кагана, О. Лосєва, П.Якобсона та ін.

Значущість художнього впливу на особистість, розвиток інтелектуально-чуттєвих і вольових якостей засобами мистецтва підкреслено у наукових працях відомих психологів І. Бєха, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Теплова та ін.

Проблема художнього розвитку дітей завжди хвилювала педагогів, митців, у працях яких акцентується увага на розвитку творчих здібностей дитини, її особистісних якостей засобами мистецтва. Проблема розвитку художньої культури особистості знайшла своє втілення у педагогічних ідеях Б. Асаф'єва, Б. Грінченко, Я. Коменського, В. Сухомлинського, Л. Толстого, В. Шацької, К. Ушинського, Б. Яворського та ін. Основною вимогою у праці вчителя педагога вважають розвиток творчої фантазії учня, здатності сприймати й оцінювати красу навколишнього світу, створювати атмосферу справжнього художньо-емоційного спілкування.

У працях сучасних педагогів-музикантів, зокрема, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Рудницької, О. Щолокової та ін., розкриваються функції мистецтва, їх соціально-культурна значимість, вплив на духовний розвиток особистості через власну творчість, інтерпретацію, розвиненість художнього сприйняття у їх тісному взаємозв'язку, що спонукає до власної творчості, породжує фантазію, уяву, бажання й здатність творити прекрасне.

Важливе завдання культури, наголошує відомий український вчений, філософ, педагог, академік І. Зязюн, – розвиток духовної культури молоді, формування особистісних якостей, професійної майстерності, залучення у творчу діяльність [3].

Важливою є думка І.Бєха про те, що особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує [1]. Значна роль у цьому надається вчителю. І саме вчитель музики через мистецтво має вивільнити, розкрити, вдосконалити особистісні якості учня, залучити його у процес художньої творчості й у такий спосіб благотворно вплинути на розвиток внутрішнього світу, формування художньої культури своїх вихованців.

Мета даної статті – розкрити сутність художнього сприйняття як основного компоненту у формуванні художньої культури учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Аналіз наукових праць з проблеми дослідження дав змогу виокремити такі взаємопов'язані якості та дії-домінанти як «перше вікно у світ краси»: споглядання, слухання, переживання побаченого і почутого (В. Сухомлинський); вміння сприймати й оцінювати прекрасне, збагачення художніх уявлень, чуттєво-образна інформація (Н. Миропольська) [6]; споглядання, співпереживання, чуйність, активні соціальні дії (Б. Неменський); самостійний пошук, роздуми, увага, доброзичливість, самостійність, нестандартність, кмітливість, оригінальність у розв'язанні завдань, вольові якості (Є. Квятковський).

Ці якості формуються у процесі художнього сприйняття як основного механізму у формуванні художньої культури особистості. Справжність художньому творові надає процес художнього сприйняття – людина, яка бере участь у цьому процесі, тлумач твору, який вступив у діалог з автором, тобто у певний спосіб художньої комунікації.

У процесі сприйняття художній твір розкриває проблеми навколишнього життя, відтворює складні процеси людської психіки. З цього приводу В. Мазєпа вказує, що мистецтву притаманні дві важливі риси: відображати реальне життя у формах самого життя і виражати почуття і прагнення людини [4, с. 72].

Все, що зображено у творі, пронизане авторською емоційною реакцією і оцінкою, авторським інтонуванням. Тому проникнути у внутрішній світ автора, вступити з ним до діалогу, зрозуміти оцінку і ставлення до певного явища, осмислити життєві позиції і світосприймання, можна лише за допомогою своєрідного перенесення свого досвіду у досвід іншого і навпаки. Цей індивідуальний досвід – пізнання досі незнаного, незнайомого, розуміння й сприйняття цілого потоку емоцій, почуттів, обдумування з нових точок зору життєвих рішень і вчинків героїв художнього твору, а також власних життєвих вчинків, накопичення нового, пізнавального, емоційного досвіду спілкування.

Процес осягнення емоційно-оцінного ставлення автора до навколишнього світу передбачає складну взаємодію емоційно- інтелектуальних творчих актів, знаходження різних зв'язків у цілісному художньому



об'єкті. Тільки за таких умов відбувається повноцінний діалог, у результаті якого художні співпереживання суб'єкта сприйняття наближаються до авторських.

Художній образ не є миттю чуттєвого сприйняття, що зупинилося. Він являє собою процес-образ, ланцюг художньо-образних смислових асоціацій. І щоб зрозуміти художню ідею, виявити сенс твору, розум сприймаючого повинен зробити складну духовно-творчу роботу. Образна структура художнього твору становить своєрідну систему опосередкувань від найбільш загального образу-ідеї – до найбільш конкретних первинних образів, які безпосередньо дані суб'єкту сприйняття в матеріальних структурах твору. Процес розуміння відповідно відбувається від осягнення первинних образів – до образів більш загального порядку (вторинних образів), від вторинних до ще більш загальних образів, максимально наближуючись до розкриття тієї ідеї, яку втілював автор.

Вчені вказують, що почуттями процес художньої взаємодії не обмежується, що вони є «мислячими», дуже глибоко і проникливо мислячими (Б.Теплов). Поєднання емоційної реакції з аналітичними операціями суб'єкта художнього сприйняття є тим шляхом, за яким відбувається проникнення в художню «тканину» твору.

Основним механізмом процесу художнього сприйняття є асоціативне мислення суб'єкта. Саме завдяки асоціативному мисленню сприймаючого, йому стають доступні цілісні враження про предмети і події навколишньої дійсності, що відображаються у творі [7; 8].

Слід зазначити, що асоціативний принцип відіграє важливу роль як у розумових процесах взагалі (І. Сеченов, І. Павлов, С. Рубінштейн та ін.), так і в процесах художньо-образного мислення, особливо в музичній творчості. Про це зазначають у своїх наукових працях мистецтвознавці, зокрема, Б. Асаф'єв, В. Блудова, Ю. Кремльов, Л. Мазель, В. Медушевський, С. Найзакінський, А. Сохор, С. Раппорт, В. Цукерман та ін.).

Особливий струм асоціацій викликають музичні твори. Ці асоціації дослідники визначають як: «позамузичні елементи» (Г. Ражникова), «позамузичні уявлення» (Б. Теплов), «позамузичні засоби» Г. Головинський тощо. До них вони відносять зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями тощо. Наявність такого роду асоціацій, підкреслюють вчені, не обов'язкова, але їх виникнення може свідчити про більш глибокий і творчий характер художнього сприйняття, характеризувати певний розвиток емоційно-інтелектуальної сфери суб'єкта художньої взаємодії. Чим більше наочних уявлень (асоціацій) виникає у суб'єкта художнього сприйняття, тим глибшим і багатшим виявляється його суб'єктність, внутрішня сутність, тим досконалішим є процес пізнання-осягнення художньо-образного змісту твору. Суттєвого значення у процесі художньої взаємодії набувають «міжхудожні асоціації», що породжуються структурою твору і сприяють збагаченню асоціативно-образної сфери сприймаючого. Такі асоціації можуть поєднувати елементи художньої мови різних видів мистецтва, наприклад, музичне звучання та інтонація слова, мелодія і лінія в живописі, темброве забарвлення і кольорова палітра тощо).

Як зазначалось, значну роль у процесі художнього сприйняття відіграють уява і фантазія суб'єкта сприйняття, що ґрунтуються на емоційно-чуттєвих процесах. Про це пише Л. Виготський: «Всяке почуття, всяка емоція прагне втілитися у певні образи, що відповідають цьому почуттю» [2, с. 318].

Таким чином, процес художнього сприйняття передбачає виникнення різних асоціативних зв'язків, від локальних до міжсистемних, які відіграють важливу роль в процесі художнього спілкування, забезпечують відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджують й активізують такі елементи свідомості особистості, як: пам'ять, уяву, емоції, почуття, фантазію, увагу, допомагають зрозуміти і засвоїти специфічну мову мистецтва.

Отже, можна констатувати творчий характер процесу художнього пізнання-переживання, адже сприймаючий бере участь у художній творчості, конкретизує, доповнює створені й втілені автором образи твору. Однією із особливостей мистецтва є запрошення того, хто сприймає, до співтворчості. Автор твору може тільки декількома штрихами намітити контур образу, і якщо він робить це талановито, професійно, декілька таких штрихів-деталей є достатнім для того, щоб у художньо грамотної, з достатнім досвідом людини народився у свідомості цілісний образ (Ю.Афанасьєв).

Отже, сама потенційна сила художнього переживання визначається автором, як об'єктом художнього сприйняття, але конкретна його визначеність залежить від суб'єктивності сприймаючого, від неповторних особливостей його характеру, художнього досвіду, тезауруса, і навіть певною мірою від стану його психіки в момент спілкування з мистецьким твором. Художнє сприйняття передбачає складну взаємодію когнітивно-пізнавальних, емоційно-почуттєвих і художньо-творчих актів і характеризується загально-художньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, емоційністю процесів вищого рівня – художнім переживанням і художньою насолодою.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз наукових праць і досліджень дозволяє визначити структурні компоненти процесу художнього сприйняття: мотиваційний (мотив, інтерес, художні цінності й орієнтації); когнітивний (знання, досвід, вміння, навички); емоційний (переживання, почуття, пам'ять, увага); творчий (асоціації, уява, співтворчість, інтерпретація); результативний (аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка).

Складна структура художнього сприйняття дає змогу визначити його як специфічний вид духовно-практичної діяльності, що являє собою чуттєве та інтелектуальне осягнення ідейно-образного змісту художнього твору і залучає до творчого акту всі види художнього мислення: емоційне, інтелектуальне, асоціативне, творче.



Таким чином, впливаючи на розвиток художнього сприйняття, розвиваються особистісні якості, внутрішній світ особистості, формується художня культура учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗІМН, 1998. – 204 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання / В. І. Мазепа. – К. : Наук. думка, 1974. – 213 с.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
6. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.
8. Щолокова О. П. Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 4. – С. 9 – 14.

УДК 792.8.091.3(045)

Віолетта НАЙДИЧ

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА В ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

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

Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І. В.

У статті розглядається навчально-виховний процес у дитячому хореографічному колективі.

Ключові слова: хореографічний колектив, навчально-виховний процес, керівник дитячого хореографічного колективу, педагог.

Постановка проблеми. Хореографічне мистецтво в сучасній Україні набуває дедалі більшої популярності та розвитку, забезпечуючи одночасно і змістовне дозвілля всіх вікових категорій населення, і сферу професійної діяльності. Поширеною організацією занять з танців стали хореографічні колективи. Хореографічний колектив (гурток) – одна з поширених форм естетичного та морального виховання школярів, він об'єднує дітей, схильних до танцювального мистецтва й бажаючих отримати основи танцювальної грамотності.

Мистецтво хореографії спрямовано на розвиток і виховання естетичного ставлення до мистецтва, музичного сприйняття, мислення, уяви, творчої активності, сприйнятливості краси музичного мистецтва, краси рухів, а через них краси людський почуттів і відношень, спрямованості на збереження і творіння краси в житті.

В основі педагогічних вимог до визначення змісту, методики та організаційних форм занять з дітьми у хореографічному колективі лежить принцип навчання, яке виховує особистість. Виховання і навчання являють собою нерозривну єдність. Педагогічний процес в хореографічному колективі побудований таким чином, що діти, набуваючи знань, освоюючи навички і уміння, при цьому формували свій світогляд, набували кращих поглядів і рис характеру.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні аспекти роботи дитячих хореографічних колективів висвітлені в працях науковців українських вишів (Б. Колногузенко, Н. Корисько, О. Мартиненко, Л. Савчин, П. Фриз, С. Шалапа та ін.), які займаються підготовкою майбутніх учителів хореографії. На основі аналізу літератури з педагогіки, яка розкриває особливості виховної роботи з дітьми (І. Бех, В. Коротов, І. Подласий, Л. Рувинський, М. Фіцула, Н. Фоломєєва, В. Ягупов та ін.), нами було визначено класифікацію форм виховної роботи (за об'єктом впливу (індивідуальні, масові, групові), за напрямками виховання (естетичні, фізичні, моральні, пізнавальні, трудові, розважальні))

Метою статті є осмислення майбутніми педагогами, керівниками дитячого танцювального колективу системи навчально-виховної роботи у хореографічному колективі.

Виклад основного матеріалу. Головним завданням хореографічного виховання є створення таких умов, при яких вихованці повною мірою розвивали б свої фізичні, комунікативні здібності, були зацікавлені у фізичній активності, при звичаювались до здорового способу життя, розвивали потребу в русі; захоплювались різними хореографічними жанрами, фізичною діяльністю, засвоювали поняття, що стосуються різних форм хореографічної активності; вивчали історію хореографії, знали хореографічну культуру інших народів й таким чином поглиблювали свою компетентність у цих сферах.

У хореографічному колективі діти оволодівають виразними засобами танцю, досконало знайомляться з хореографічним мистецтвом, одержують певну танцювальну підготовку, розвивають свої танцювальні і творчі здібності. Під час занять в учнів формується художній смак, підвищується культура поведінки, їх творча активність.

Основними формами навчально-виховної діяльності є: колективні, групові та індивідуальні заняття (навчально-тренувальні заняття, індивідуальні заняття, репетиції, концертні виступи, фестивалі, перегляд театральних вистав та концертів). З метою розвитку та підтримки обдарованих та талановитих вихованців, здобуття ними практичних навичок і для задоволення їхніх потреб у професійному самовизначенні може застосовуватися індивідуальне навчання.



Основною формою організації навчальної роботи з хореографії є заняття, тобто урок. Процес навчання на уроці – це сукупність цілей, направлених дій педагога та учня для отримання системи знань, умінь, навичок та розвитку творчих здібностей хореографічного мистецтва.

Навчально-виховний процес на уроці базується за такими принципами як:

- суворі послідовність в оволодінні танцювальної лексики та технічних прийомів танцю;
- систематичність та регулярні заняття;
- доступність та оволодіння технічними засобами;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;

Така організація навчального процесу дає можливість не тільки оволодіти основами хореографії, але й поглибити знання в цій сфері.

Педагогу слід приділяти особливу увагу засобам викладання навчального матеріалу, вмінню пояснювати, розповідати, передавати дітям у доступній формі те, що їм необхідно знати та вміти.

Однією з форм роботи в хореографічному колективі є проведення «відкритих уроків». Для цього складається графік на кожне півріччя, запрошуються батьки, ихованці різних груп хореографічного колективу, тобто «відкритий урок» має бути показом щоденної роботи хореографічного колективу.

Зусилля педагога спрямовані на формування у дітей світогляду, на виховання високої моральної культури, на художнє та естетичне розвиток. Ці завдання вирішуються із залученням дітей у художньо-виконавську діяльність, з організацією навчально-творчої роботи. Тому перший рівень виховання дитини в хореографічному колективі – це навчання і виховання його як виконавця. Другий рівень виховання – це формування дитини як особистості, розвитку в ньому громадянських, морально-естетичних якостей, загальної культури.

Систематичні заняття та зацікавленість дітей хореографією дають можливість проводити з ними велику виховну роботу, використовуючи специфічні засоби танцювального мистецтва. Ефективність навчально-виховного процесу залежить від урахування вікових та індивідуальних здібностей особистості вихованців.

Специфіка виховної роботи в хореографічному колективі обумовлена органічним поєднанням художньо-виконавських, загальнопедагогічних і соціальних моментів в її проведенні та забезпеченні. Цілісність виховного простору забезпечується гнучкістю, диференціацією і інтеграцією. Диференціація передбачає поставлення завдань і функцій кожного учасника виховного процесу, а інтеграція зв'язує весь процес в єдине ціле.

Кожна напрямку в практиці педагога-керівника має свою внутрішню логіку, свої закономірності та принципи реалізації. Без їхнього пізнання, критичного аналізу неможлива достатньо ефективна організація не тільки художньо-творчої, навчальної, освітньо-репетиційної діяльності, але і забезпечення педагогічного процесу в цілому.

Виховна робота повинна проводитися систематично, тільки тоді вона призведе до позитивних результатів. Складність виховної роботи визначається тим, що в колективі зустрічаються діти різного рівня культури і виховання. Зосередити їх інтереси інколи нелегко. При цьому педагогу-хореографу доводиться проявляти такт, чуйність, застосовувати індивідуальний підхід до дітей. Він повинен зацікавити дітей, використовувати в роботі можливості кожної дитини, її перспективи.

Форми і методи виховної роботи можуть бути різними і залежати від характеру та спрямованості творчої діяльності колективу. У виховній роботі велику роль відіграють бесіди про мистецтво, колективні відвідування концертів хореографічних колективів, відвідування музеїв, виставок тощо. Сумісний перегляд спеціальних фільмів, прослуховування музики. Колективний перегляд зближує дітей і педагога. З'являється загальна тема для розмови, в якій педагог розумно і тактовно спрямовує дітей в русло правильних міркувань.

Виховний процес і активність дітей збагачуються присутністю традицій в колективі – посвячення в хореографію, святкування дня народження, проведення вихідних днів, оформлення стінгазет, проведення вечорів до різних свят, новорічних ранків та вечорів, випускного вечора старших учнів в формі капусника, проведення урочистих концертів на честь колективу, урочистого переходу з молодшої групи в старшу, передачі кращих номерів програми наступному поколінню. Ці традиції роблять перспективної життя колективу, допомагають згуртувати дітей. Прикладами таких заходів є: «Новорічний карнавал», «3 8 Березня, дівчатка!», «Танцювальний марафон», «В гостях у Терпсихори» та ін. Постановки номерів на сучасні теми підштовхують на проведення зустрічі з цікавими людьми. Їх розповідь про свою професію і творчості мають сильний емоційний вплив на дітей.

Корисний спільний перегляд і спільне обговорення концертних програм, вистав як професійних, так і аматорських колективів.

При постановці концертних номерів, керівник хореографічного колективу, приступаючи до постановочної роботи, розповідає вихованцям про історію, на основі якої робиться постановка, про побут, костюми, традиції, про образи і характер, про мотиви їхніх дій і т.п.

Останнім часом у роботі хореографічних колективів великої популярності набуває проведення «танцюмобів», мета яких – пропагування танцювальної культури серед населення. Такі форми роботи несуть не лише розважальну функцію. Кожна дитина, що бере активну участь в організації та проведенні таких заходів, відповідає за певну частину загальної справи, активно допомагає керівникові, отримуючи при цьому не тільки організаційні навички, а й уміння працювати в команді, розуміти власну значущість.



Велике виховне значення мають творчі звіти, обмін досвідом між колективами та творча допомога один одному. Виховним моментом у колективі є повна зайнятість дітей у репертуарі колективу. Це є стимулом для занять, так як діти знають, що ніхто з них не залишиться осторонь.

Окрім запланованих протягом навчального року форм виховної роботи, керівник повинен застосовувати методи корекції взаємовідносин у дитячому колективі, реагувати на конфліктні ситуації, працювати над виявленням та своєчасною ліквідацією негативних проявів. Виховання дисципліни прищеплює навички організованості в процесі праці, виховує активне ставлення до неї. Педагог на заняттях пробуджує повагу до спільної праці, виховує здатність підпорядкувати приватне громадському. Свідома дисципліна – це дисципліна внутрішньої організованості та цілеспрямованості. Зовнішня дисципліна створює передумови до внутрішньої самодисципліни. Діти стають зібраними, увагу на заняттях загострюється, вони швидше і чіткіше виконують поставлені завдання.

Керівник дитячого хореографічного колективу повинен стати вмілим носієм змін. Вміти застосувати новітні технології, які в наш час змінюються з великою швидкістю. Педагогічну творчість можна розглядати як процес поетапного становлення педагога та накопичення ним педагогічного досвіду.

Від особистості керівника хореографічного колективу, його ерудиції залежить вміння прогнозувати навчально-виховну роботу хореографічного колективу і формування інтересу до хореографічного мистецтва, працелюбності і старанності у вихованців. Використовуючи життєвий і професійний досвід, інтуїцію, імпровізацію, керівник хореографічного колективу поєднує зовнішні і внутрішні умови, можливості для проектування дій кожного вихованця в реальних педагогічних ситуаціях. Залучає своїх вихованців до світу прекрасного, навчає їх відрізнити справжнє мистецтво від підбраного, виховує з ранніх років витончений смак, закладає ті доброзичливі основи, які допоможуть вихованцю стати особистістю з тонким почуттям прекрасного, чия душа буде відкрита назустріч усім проявам творчого таланту.

Практично організовуючи свою діяльність, керівник хореографічного колективу автоматично потрапляє в ситуацію, коли сам повинен виконувати функцію контролю за своєю хореографічно-педагогічною діяльністю з метою забезпечення зростання якості навчально-виховного процесу. Це означає, що йому належить приділяти постійну увагу психолого-педагогічній та організаційній структурі дитячого хореографічного колективу і на підставі відповідного аналізу обирати форми і методи педагогічного керівництва колективом. Для цього керівник дитячого хореографічного колективу, як педагог, повинен вміти орієнтуватися в різних аспектах дитячої поведінки: як окремої особистості, так і колективу. Тому керівнику необхідні знання відповідних розділів педагогіки і психології, що обумовлюється мірою відповідальності, яка лягає на педагога-хореографа, як в процесі здійснення ним цілеспрямованого педагогічного впливу не тільки на мікросередовище (колектив), а й на кожен окрему дитину [1, с.155].

Професіоналізм керівника дитячого хореографічного колективу зумовлений широкою палітрою ерудиції, умінням викладати навчальний матеріал з урахуванням психолого-педагогічних особливостей вихованців. Хореограф повинен чітко та однозначно формулювати цілі та завдання теоретичного чи практичного заняття, оцінювати форми впливу танцювального мистецтва на духовний світ сучасної людини.

Діяльність педагога-хореографа спрямована на організацію навчально-виховного процесу в контексті любові та поваги до вітчизняного та світового мистецтва. Керуючи розумовою діяльністю учасників танцювального колективу він систематично підвищує власний інтелектуальний рівень, прагне до самовдосконалення та творчої самореалізації, розширює діапазон художньо-естетичних інтересів, зосереджує увагу на свободі танцівників та їхньому ентузіазмі [4, с. 77].

Заняття з дітьми в усіх хореографічних колективах (гуртках) обов'язково складається з навчальної підготовки, вивчення і виконання танців, ознайомлення з розвитком танцювального мистецтва. Головний зміст занять з танцю – навчально-підготовча робота, вивчення і виконання танців. Але, передумовою успішного хореографічного навчання є виховання в учасників хореографічного колективу свідомої дисципліни, дружби, розвиток ініціативи, прищеплення їм любові до музики, танцю, творчості. Нехтування програмних вимог призводить до відсутності системності індивідуального підходу, ігнорування віковими особливостями, зведення занять до механічного засвоєння танцювальних рухів, що негативно позначається на виконавському рівні та загальній культурі виконавців.

Навчально-виховний процес у хореографічному колективі має здійснюватись на основі: особистісно-орієнтовного підходу до навчання та виховання учнів, на формуванні художньо-творчої діяльності та особистісно-ціннісного ставленні до мистецтва, на організації та впровадженні ідей передового досвіду в практичну діяльність хореографічного колективу.

Керівник хореографічного колективу має обов'язково проводити проблемний аналіз роботи, шукати шляхи вирішення питань, що постають в процесі навчання та організації роботи з урахуванням загальної ідеї, проблематики і завдань.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі діяльності. Отже, різноманітність діяльності та грамотна організація педагогічної роботи в хореографічному колективі є запорукою успіху колективу в цілому. Навчально-виховна робота у хореографічному колективі – це процес, в якому поєднуються воедино фізичні і розумові, емоційні та інтелектуальні, загальнолюдські і спеціально-художні, особисті і суспільні, словом, ті аспекти, які дозволяють розглядати діяльність дітей в хореографічних колективах як передумову їх гармонійного розвитку. Рівень і напрямок діяльності і навчального процесу в хореографічному колективі залежить в першу чергу від кваліфікації керівника, який безпосередньо контролює виховну роботу, а також організовує концертну діяльність колективу.



Ефективність гармонійного розвитку якостей вихованців в умовах хореографічного колективу залежить від того, якою мірою діяльність педагога буде спиратися на особливості вікових груп, якою мірою художні і педагогічні засоби будуть взаємно обумовлені, взаємопов'язані в єдиному цілеспрямованому художньо-педагогічному процесі.

Отже, заняття дітей в хореографічному колективі є прекрасним засобом виховання, оскільки:

- заняття організують дітей, розширюють у них художньо-естетичний кругозір, привчають до акуратності, зібраності, підтягнутості, виключають розхлябаність, розбещеність;
- привчають дітей чітко розподіляти свій вільний час, допомагають більш організовано продумувати свої дії;
- допомагають виявити найбільш обдарованих дітей, які пов'язують свою долю з професійним мистецтвом;
- визначають педагогічні та організаторські здібності дітей.

Виховання в хореографічному колективі повинно відбуватися так, щоб дитина відчувала себе шукачем і відкривачем знань. Тільки за цієї умови одноманітна, втомлива, напружена робота забарвлюється радісними почуттями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Л. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях. / Л. Бондаренко. – Киев: Рад. Школа, 1995. – 221 с.
2. Боярчиков Н. Н. Основы хореографической работы с детьми. / Н. Н. Боярчиков. – С.- П. : Нева, 1999. – 130 с.
3. Голдрич О. Методика викладання хореографії. Методичні рекомендації. О. Голдрич. – Л.: Сполум, 2006, 164 с.
4. Колногузенко Б.М. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч.1. Хореографічна робота з дітьми: Навч. посібник / Б.М. Колногузенко; Харк. держ. акад. культури. – Х.: ХДАК, 2005. – 153с.
5. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Хореографія». / П. І. Фриз. – Дрогобич: ДДПУ, 2006. – 198 с.

УДК 378.147.091.33:78 (493)

Артур ОГАРЬОВ

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ІНСТРУМЕНТУ ФОРТЕПІАНО

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

У статті обґрунтовано історію виникнення інструменту фортепіано, що стало поштовхом у історії мистецтва, змінивши характер музики Європи, яка є важливим фундаментом всієї світової спадщини. Доведено, що виникнення фортепіано стало новою сходинкою в історії всієї європейської культури, яка повністю змінила характер всього музичного життя Західної Європи.

Ключові слова: виникнення фортепіано, європейська культура, музична культура.

Постановка проблеми. Кожен інструмент має свою історію, не виключенням є й фортепіано. Знати історію виникнення цього музичного інструменту є актуальною проблемою, оскільки це дозволить краще розбиратися в музичних стилях і розуміти зміст фортепіанних творів. Винайдення фортепіано, ще на початку XVIII століття, стало новою сходинкою в історії всієї європейської культури, яка повністю змінила характер музичного життя Західної Європи. За такого підходу дослідження історії виникнення інструменту фортепіано є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням, аналізом і дослідженням питань формування мистецького середовища та композиторських особливостей фортепіанного письма представників віденської школи займалося багато науковців. Зокрема, праці з історії та теорії фортепіанного мистецтва знайшли свою розробку у дослідженнях: О. Алексєєва, І. Бельзи, Є. Зінгера, А. Кандинського-Рибникова, Н. Кашкадамової, О. Кулової, Я. Мільштейна, О. Ніколаєва, А. Рубінштейна, М. Степаненко, М. Чернявської. Питання методики фортепіанного виконавства висвітлені у роботах Є. Бадура-Скоди, Л. Баренбойма, Й. Гата, Й. Гофмана, Г. Когана, Н. Любомудрової, О. Передей, Д. Рабиновича, В. Сирятського, М. Фейгіна, С. Фейнберга, Е. Фішера. Проблеми історико-культурного процесу розвитку музичного мистецтва знаходимо у дослідженнях О. Алексєєва, В. Конен, Т. Ліванової, Л. Мазеля. Тематика нашого дослідження значно доповнює пошуки названих авторів, уможливило усвідомлення особливостей історії виникнення інструменту фортепіано.

Мета статті полягає в дослідженні та узагальненні історії виникнення інструменту фортепіано.

Виклад основного матеріалу дослідження. Клавішні інструменти мали актуальність ще за Середніх віків. Найстаріший із них – орган. Він не є безпосереднім родичем фортепіано. Історія його виникнення складає кілька тисяч років. Німецький теоретик Гуго Ріман був впевнений, що попередником органу є вавилонська волинка, яка панувала ще до нашої ери. Він стверджував, що хутро волинки можна було надути за допомогою трубки, а на протилежній стороні був розміщений корпус із дудками, які мали, так звані, язички і кілька отворів. Вважають, що орган винайшов грецький механік – Ктезибій. Він жив у Олександрії Єгипетській ще у 296–228 роки до н.е. Його винахід вважався першим у світі клавішним багатозвучним інструментом. Із початком нашої ери, орган почав поширюватись у країнах Римської імперії, а після її занепаду виробництво відбувалось у Візантії, звідки й поширилось на Західну Європу та Київську Русь. На території України зображення органу виявлено на внутрішній стороні кам'яного саркофагу, що був



створений наприкінці I ст. н.е. у Боспорському царстві на Кримській території. Також побачити зображення інструменту можна на монеті чи жетоні Неронських часів.

Становлення клавіатури було поступовим і тривало багато століть. Найперші органи мали клавіші, які на вигляд були схожі на висувні важелі й за допомогою засувки відкривали чи перекидали доступ повітря. Марк Вітрувій – римський інженер, у I ст. н.е. удосконалив орган, застосувавши до нього натискні клавіші, які були схожі до сучасних, але їхній мінус був у відсутності пристрою, за допомогою якого клавіші повертались би у початкове положення [1, с. 12].

Органи великих розмірів були винайдені у IV ст., а удосконалили їх у VII–VIII століттях. Введення цього інструменту в католицьке богослужіння приписують Папі Віталіану. Органи, які винайшли ще за часів Середньовіччя, були грубої роботи, клавіатура складалася із клавіш завширшки від 5 до 7 сантиметрів, відстань між ними була 1,5 сантиметри. Видобували звук у органа, не пальцями, а кулаками. Основним завданням тогочасного інструмента вважалося підтримання хорового співу. Одноголосна музика, яка панувала у той час не дозволяла вдосконалення клавіатури, звукоряд якої складався із семи діатонічних звуків і всього одного хроматичного: c – d–e –f– g–a–b–h–c. Вже у XV ст. орган вдосконалили, зменшивши розмір клавіш та збільшивши число труб, приєднали пристрій, який повертав положення клавіш у початкове. Музична мова збагачувалась і це дозволило ввести нові хроматизми, які збільшили виконавські можливості гри на інструменті. Одним із найдавніших зразків середньовічного інструменту є орган із Норрланда. Вважають, що його було винайдено 1370-1400 рр. На даний момент, його можна побачити у Національному історичному музеї, який знаходиться у Стокгольмі.

Серед всіх інструментів органного типу, які панували з середньовіччя і до початку XVII ст. виготовляли також переносні органи – портативи, позитиви і регалі. Вони отримали популярність у побутовому виконанні. До XI ст. в Європі органи зустрічались рідко, а от в побуті використовували: кантеле, цимбали, псалтирі – багатострунні інструменти, що значно простіші за своєю будовою. Найпоширеніший серед народу був інструмент – лютня, його корпус на вигляд, мов половина груші із довгою шийкою. Цей інструмент бере свій початок із Сходу і найбільшого поширення набуває у кінці VIII ст. Спочатку видобування звуку відбувалось за допомогою щипка плектру, а згодом перейшло до гри пальцями, що дало змогу грати акордами.

Першим інструментом, який мав клавіші вважається клавикорд. Він є одним із предків фортепіано. З'явився клавикорд у часі пізнього Середньовіччя 1210 року у Жиро де Калансона, відомого трубадура, який використав термін «кларіхорд». Очевидно, що воно поєднане із двох латинських слів *clavus*, що означає ясний, світлий та *chorda* – струна. Мова йде про інструмент, який наділений світлим та ясним звуком. Пізніше виникає слово, яке більш точно характеризує новий музичний інструмент – «клавикорд». Воно утворене від двох слів – латинського *clavis*, що в перекладі означає ключ або ж *clavus* – молоток і грецького – хор, що означає струна. Ця назва несе двозначне поняття струнного інструменту із ключами чи молоточками, які сьогодні ми називаємо клавішами [3, с. 15].

Та все ж клавикорд давав можливість використовувати такі динамічні відтінки як *crescendo* і *diminuendo*. Завдяки своєму простому пристрою клавішно-тангентного механізму, виконавець не відпускаючи палець від натиснутої клавіші, міг за безпосередньо діяти на струну, як в момент більшого, так і меншого удару. Злегка вібруючи пальцем, виконавець тим самим розгойдував тангент, а разом із ним і струну, що сприяло ніжному звучанні, спокійному тремтінні, а вібрато надало звуку новий зміст і характер. Цей прийом гри має назву «*Bebung*», що з німецької означає тремтіння і тріпотіння. На фортепіано його використати неможливо, а на клавикорді вдається без зайвих труднощів. Незважаючи на вищесказані фактори, рисами, якими вирізняється клавикорд є меланхолійність, ніжність, що і подобалось представникам сентиментального стилю.

Найвидатнішим клавикордистом був один із синів Йоганна Себастьяна Баха – Філіпп Емануель. Він винайшов прийом гри «*Bebung*» і одним із перших почав використовувати на клавикорді фермату, мордент, подвійний трілер та інші прикраси. Свої думки Емануель зібрав і видав у книзі «Досвід правильного способу гри на клавирі», крім того вона стала остаточною апологією «техніки великого пальця», покладеної в основу сучасної гри на фортепіано.

Ще одним із попередників фортепіано є клавесин або італійською чембало. Це клавішний струнно-щипковий музичний інструмент. Найперші згадки про нього зустрічаються у «Декамероні» Джованні Бокаччо, що вийшов у 1354 році. Своім походженням, клавесин зобов'язаний псалтеріону – грецькому щипковому інструменту, у якого звук виходив за допомогою клавішного механізму із застосуванням гусячого пера. Довгий час клавесин вважався аристократичним інструментом, тому що його виготовляли тільки із цінних порід дерева. Часто для виготовлення клавіш використовували панцир черепахи і навіть дорогоцінне каміння.

У XVII–XVIII ст. для того, щоб клавесин отримав динамічне різнобарвне звучання виготовлялись інструменти з двома, деколи й трьома ручними клавіатурами – мануалами, які розташовувались одна над іншою, а також з реєстровими перемикачами для розширення дискантів, октавного подвоєння басів і зміни тембрового забарвлення. Регістри приводились в дію за допомогою важелів, які знаходились з боків клавіатури або кнопками чи педалями, які були під клавіатурою. У деяких клавесинів влаштовувалася третя клавіатура з будь-якою характерною тембровою окрасою, яка називалась «лютневий регістр» або ж носовий тембр. Зовнішній вигляд клавесинів був дуже витонченим, корпус прикрашався різними малюнками, інкрустаціями, різьбленням. Оздоблення інструменту відповідала епосі Людовіка XV [5, с. 22].



Творцем віртуозного клавесинового мистецтва вважають італійського композитора і клавесиніста Доменіко Скарлатті, якому належать багато творів для клавесину. Засновником французької школи клавесиністів став Жак Шамбоньєр. Його учнями є багато видатних французьких клавесиністів, зокрема й д'Англебер. Виконавські принципи клавірного мистецтва викладені у трактаті Ф.Куперена «Мистецтво гри на клавесині». Автор звертає увагу на проблему свободи м'язів і на всіх аспектах посадки за інструментом [4, с. 7–57].

У французькій виконавській школі, яскравого вираження знайшов, так званий, галантний стиль – рококо. Улюбленими темами клавесинових мініатюр є жіночі образи, галантні танці – менует, гавот, картинки селянського побуту, звуконаслідувальні мініатюри тощо. На жаль, в кінці XVIII ст., клавесин повністю був витіснений фортепіано. Та не дивлячись на це, у середині XX ст. відроджується цікавість до клавесину у ССРСР, створюються ансамблі, які виконують старовинну музику, де в якості одного із провідних інструментів є клавесин.

Поряд із клавикордом і клавесином є ще третій вид струнно-клавішного інструменту – спінет. Це невеликий за розміром настольний музичний інструмент без ніжок. Також спінет це різновид клавесину. Форма у нього трьох або шестикутна чи навіть овальна. Кожній клавіші відповідає одна струна, всі струни розташовані під правим кутом від клавіатури. У спінета один мануал, а діапазон становить від двох до чотирьох октав. В походженні назви, відбилася особливість техніки звуковидобування – воно відбувається за допомогою смикання («щипка») струни гострим кінцем стовбура пташиного пера.

Устрій першого фортепіано був простим, він складався із молоточка, клавіш і повертача. У нього не було педалей і демпферів. Відмінним було те, що натискання клавіші спричиняло удар молоточка по струні і тим самим утворювалась вібрація, якої у попередників фортепіано не було. Повертач давав змогу повертати молоточок назад, таким чином струна залишалась не заглушеною. Згодом винайшли подвійну репетицію, яка дозволила молоточку наполовину опускатися, що давало змогу виконувати різні трелі і прикраси. Бартоломео Крістофорі раму для фортепіано зробив із дерева, що не дозволяло досягти дзвонового звучання на форте. У XIX ст. раму використали із сталі, а корпус виготовляли із дерева, що дало змогу отримати певного звучання. Ще однією відмінністю від своїх попередників було в голосній і тихій грі, фортепіано мало здатність міняти динаміку поступово чи раптово.

У той час, коли фортепіано перший раз заявило про себе, панувала епоха рококо, був перехід від бароко до класицизму. Саме в цей період популярність інструменту здобуло домашнє музичування і концертне виконання. Фортепіано дозволило створювати новий жанр в музиці, зокрема сонати, яскравими прикладами яких можна побачити у творчості Моцарта та Клементі. Також поява нового інструменту стала поштовхом до зміни репертуару оркестрів та ансамблів. В період класицизму набув популярності новий жанр – концерт фортепіано з оркестром. Динамічні можливості, які можна було застосовувати на фортепіано, дозволило йому стати в ряд сольних інструментів і виконувати основні партії на концертних виступах. Набувши популярності, фортепіанна музика вимагала нових творів, нової музики, нових жанрів. Згодом в музичному мистецтві з'являється новий стиль музики – романтизм, головною характеристикою якого є вираження емоцій. Прихильники музики надали перевагу саме цьому інструменту, завдяки тому, що на ньому одночасно можна виконувати мелодію і супровід до неї [2, с. 215].

Винахід фортепіано стало поштовхом у історії мистецтва, змінивши характер музики Європи, яка є важливим фундаментом всієї світової спадщини. Композитори почали дедалі більше писати фортепіанну музику і отримувати славу саме завдяки неї. На сьогоднішній день, мабуть, не має такого музиканта, вокаліста чи співака, композитора, в якого в будинку не має фортепіано. Незалежно від своєї відносно молоді історії, саме фортепіано впливає на суспільство більш вагомим, ніж будь-який інший інструмент і з впевненістю можна сказати, що його час слави ще не погас.

Висновки. Поява фортепіано стала новим явищем у розвитку музично-інструментального мистецтва і дала вагомий поштовх для створення неперевершених зразків музики, формування багатьох фортепіанних виконавських шкіл у країнах Західної Європи. У цей час відбулося удосконалення стилів та жанрів, технік виконання та розробок щодо методики навчання гри на цьому інструменті, що призвело до видання практичних рекомендацій з оволодіння інструментом для початківців та професіоналів. Подальші перспективи наукових пошуків, полягають у вирішенні проблеми використання інструменту в творчості композиторів різних епох і стилів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. 2-е изд. Москва : Музыка, 1988. 414 с.
2. Зимин П. Н. История фортепиано и его предшественников. Москва: Музыка, 1968. 215 с.
3. Кашкадамова Н. История фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя. Тернопіль : АСТОН, 2006. 470 с.
4. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. Москва: Музыка, 1973. 152 с.
5. Фейнберг С. Е. Мастерство пианиста. / За ред. В. Натансона. Москва : Музыка, 1978. 207 с.



УДК 318. 34:78

Тетяна ПАТИКОВСЬКА

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.*

У статті аналізуються наукові праці з проблеми формування художнього смаку, розкривається значення та сутність досліджуваного феномену у розвитку особистісних якостей учнів молодшого шкільного віку; підкреслюється значення художнього сприйняття в духовному розвитку особистості, у формуванні художньо-ціннісних орієнтацій, художнього смаку учнівської молоді.

Ключові слова: художній смак, художнє сприйняття, учні молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Глобалізація сучасного суспільства, стрімкий розвиток інформаційних технологій ставлять перед сучасною школою важливі завдання – посилити увагу до особистості, виховати й підготувати не лише освічену, а високодуховну особистість з розвиненим почуттям прекрасного, усталеними художніми смаками, здатної до глибокого пізнання й осмислення навколишньої світу, самовираження й самореалізації в ньому. Важлива роль у цьому процесі належить вчителю музичного мистецтва, який через призму духовності узагальнених чуттєвих образів мистецтва, розкриває учням художню картину світу, формує їх творчі якості, художні смаки, моральні та життєві орієнтири.

Аналіз досліджень і публікацій. Історико-філософський, психолого-педагогічний аналіз проблеми формування художніх смаків молоді свідчить про те, що на всіх етапах історично-культурного розвитку суспільства музичне мистецтво, музичне виховання, музична культура існували як складова частина духовного і творчого розвитку особистості (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, О. Лосев, Б. Юсов та ін.).

Упродовж всього історичного розвитку суспільства проблема формування художнього смаку цікавила представників філософії, які визначали художній смак, як: первинний чуттєво-емоційний досвід суб'єкта (М. Дюфрен); емоційно-вольовий внутрішній імпульс розуму, здатність виявляти й досягати естетичне (Шопенгауер, Ніцше, Гуссерль, Хайдеггер); складне багатогранне утворення, що діалектично поєднує в собі природно-соціальне, раціонально-емоційне, індивідуально-всезагальне, свідомо-несвідоме, об'єктивно-суб'єктивне (К'єркегор, Шеллінг); універсальна категорія, що характеризує єдність чуттєвої й раціональної сфери людини; здатність оцінювати красу, висловлювати судження про неї (І. Кант).

До проблеми художнього смаку звертались відомі психологи (Л. Виготський, Б.Теплов, П. Якобсон та ін.), які у структурі досліджуваного феномену виокремлювали діалектичну взаємодію і взаємовплив загальних і спеціальних здібностей особистості.

Значний внесок у розвиток музичної культури, художньо-естетичного виховання зробили представники естетики, мистецтвознавства, музикознавства, педагогіки (Л. Арчажнікова, Ю.Алієв, Б. Асаф'єв, Ю. Борев, Д. Кабальєвський, Є. Квятковський, Н. Кіященко, Л. Коваль, Л. Коган, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Р.Тельчарова, О. Хлебнікова, В. Шацька, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Проблема формування художнього смаку цікавить сучасних дослідників. Так, у дисертаційному дослідженні Л. Башманівської розкривається проблема формування художніх смаків учнів основної школи у процесі вивчення літератури рідного краю. Привертає увагу дисертаційна робота Ю. Блудової, присвячена формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Мета статті – здійснити аналіз наукових праць з проблеми формування художнього смаку, розкрити його зміст, особливості та компонентну структуру.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Основне завдання мистецтва – духовний розвиток особистості. Звертаючись до людини як цілісної особистості, задовольняючи її духовні потреби, мистецтво впливає на почуття, розум, волю, залучає до системи естетичних і художніх цінностей, примушує переживати й усвідомлювати ці цінності.

Мистецтво в художніх образах відображає світ, створює його художню картину, виявляє ставлення до нього особистості у конкретно-чуттєвій формі. Особистість, що постає у ролі митця, творця, автора створює суб'єктивний образ об'єктивного світу, в якому досягає гармонії, краси, довершеності.

Дослідники зазначають, що поняття «естетичний смак», «художній смак», «музичний смак», «музично-естетичний смак», «художньо-естетичний смак» мають спільні й відмінні характеристики, перебувають в діалектичному взаємозв'язку з естетичним ідеалом, естетичним сприйняттям, естетичними потребами, естетичними оцінками.

Найширшим за значенням є поняття «естетичний смак», котре стосується всіх явищ дійсності, що містять у собі елемент краси. Поняття «художній смак» передбачає активне ставлення особистості до світу прекрасного через художні образи, здатність особистості сприймати, оцінювати, інтерпретувати, створювати прекрасне у різних видах мистецької діяльності і творчості.

Категорії «естетичний смак», «художній смак», «музично-естетичний смак» відображають соціально-культурний розвиток суспільства, уявлення, розуміння, відтворення краси, а також особливості художньо-естетичного виховання на кожному з історичних етапів (М. Каган, І. Кант, О. Лосева). Дослідники стверджують, що художній смак, як важлива характеристика й рушійна сила духовного розвитку особистості, відображає рівень її самовизначення, суб'єктності, індивідуальності. Людина, яка володіє



художнім смаком, не просто індивід, а особистість, для якої характерним є здатність сприймати, критично мислити, відчувати, переконувати, оцінювати.

Художній смак науковці визначають як емоційно-чуттєву оцінку, що склалась внаслідок художньо-образного сприйняття. При цьому значне місце відводиться художньо-емоційного мислення і пам'яті. Здатність сприймати, чуттєво оцінювати, володіти художнім досвідом – компоненти художнього смаку (Л. Виготський, М. Каган, Б. Теплов та ін.).

Нам імпонує інтерпретація художньо-естетичного смаку Ю. Блудовою. Дослідниця визначає його як здатність людини на основі естетичного досвіду та художньо-естетичних знань емоційно оцінювати естетичні властивості навколишнього світу та мистецтва, відрізняючи прекрасне від потворного, що знаходить своє вираження в естетичних інтересах, потребах, здатності до цілісного сприйняття творів мистецтва та отримання естетичної насолоди від спілкування з прекрасним (ідеалом); прагненні виражати власні почуття та переживання від сприйнятих естетичних об'єктів у художньо-творчій діяльності [5].

Найсуттєвішим чинником у формуванні художнього смаку особистості, як твердять відомі психологи, педагоги, музикознавці, є художнє сприйняття.

Відомі музикознавці, педагоги підкреслюють, що основне завдання музичного мистецтва – сформувати музичне сприйняття, виховати художні смаки учнів, залучити їх до творчої діяльності [1; 2; 3].

Здатність сприймати красу, емоційно-чуттєво усвідомлювати навколишній світ, адекватно розуміти й оцінювати зміст художнього твору сприяє розвитку витонченого естетичного і художнього смаку, естетичної і художньої чуттєвості. Тому здатність вступати у художній діалог з автором, художнім образом, самим собою є підґрунтям цілісного процесу художнього виховання, розвитку особистості. Про це йдеться у працях відомих сучасних педагогів-музикантів О. Олексюк [7], Г. Падалки [8], О. Рудницької [9] та ін.

Аналіз наукових досліджень дає змогу узагальнити, що художній смак продукується художніми мотивами, інтересами, потребами, тобто у своїй структурі містить мотиваційний компонент.

Художній смак містить оцінку, судження, переживання, які виникли у процесі сприйняття художньо-образного змісту твору мистецтва. Художні переживання, що виявляються в художньому творі, стають особистісними переживаннями завдяки художньо-діалоговій взаємодії суб'єкта (людини) з художнім твором (об'єктом), що відбувається у процесі художнього сприйняття. Індивідуальна оцінка мистецького твору, зазначають дослідники, залежить від сформованої потреби особистості спілкуватись з ним, виявляти бажання, інтерес, вибірковість.

Важливим компонентом у структурі художнього смаку є музична діяльність, в якій особистість реалізує свої потреби, отримує художню насолоду від власної творчості, розкриває свій внутрішній світ, свої художні смаки й уподобання. Смак формується та розвивається у процесі активної творчої діяльності учнів, під впливом умов життя та виховання, поступово проявляючись у художній творчості та у ставленні до світу мистецтва [4]. Особливо це стосується вчителя музичного мистецтва, від художньої культури, художнього смаку якого, вміння і здатності адекватно оцінювати музичний твір, розкривати його зміст, залучати до процесу сприйняття-оцінювання учнів, залежить розвиток їх духовного світу, внутрішніх якостей, а отже, вирішення й реалізація завдань художньо-естетичного виховання учнівської молоді.

Для цілеспрямованого впливу й формування художнього смаку учнів молодшого шкільного віку вчителів музичного мистецтва необхідно самому мати сформований художній смак, який передбачає розвиненість культури художнього сприйняття, здатність розкривати й оцінювати художній образ, залучати у музично-творчу діяльність своїх вихованців, сформувати у них здатність сприймати, відчувати, правильно розуміти і цінувати прекрасне у навколишньому середовищі та мистецтві, пізнавати життя людей, природу, самого себе.

Уроки музики ставлять важливі завдання: залучити учнів до світу великого музичного мистецтва, навчити любити і розуміти музику у всьому багатстві її стилів, форм і жанрів. Це означає – виховати в них музичну культуру як частину духовної культури особистості. Якщо в ранньому дитинстві, пише В.Сухомлинський, донести до серця дитини красу музичного твору, якщо в музичних звуках вона відчує багатогранні відтінки людських почуттів, то підніметься на таку сходинку культури, яка не може бути досягнута ніякими іншими засобами. Розуміння, усвідомлення, почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює свою гідність [10].

Отже, у структурі художнього смаку виокремимо такі компоненти: мотиваційний, пізнавальний, творчий. Показниками художнього смаку учнів молодшого шкільного віку визначаємо: потребу, інтерес, бажання вивчати, слухати, сприймати твори музичного мистецтва, прагнення до самовираження, саморозвитку; художні знання, художній кругозір; емоційне співпереживання, творча активність, здатність до художнього сприйняття, оцінки.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Аналіз наукових праць дозволив встановити, що у структурі художнього смаку важливим компонентом є художнє сприйняття, яке дозволяє регулювати характер впливу музичного мистецтва на особистість, її мотиви та художні смаки.

Художній смак як важлива характеристика особистості, показує рівень її духовного розвитку, культури сприйняття, здатності сприймати, розуміти й оцінювати твори мистецтва, висловлювати особистісно-емоційне ставлення до них.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 336 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. 111 с.
3. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. 144 с.



4. Башманівська Л.А. Формування художніх смаків учнів основної школи у процесі вивчення літератури рідного краю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 20 с.
5. Блудова Ю.О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск : Современное слово, 1998. 480 с.
7. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. 264 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / Падалка Галина Микитівна. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.
10. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста /В.А. Сухомлинский. – Москва : Учпедгиз, 1961. 223 с.

УДК 78.03

Роксолана ПІРКО

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова О.Б.

У статті проаналізовано наукові праці з формування музичної культури учнів середнього шкільного віку. Розкривається роль і значущість впливу музичного твору на розвиток художнього мислення, емоційно-інтелектуальної культури, національно-патріотичних почуттів підростаючої молоді засобами сучасного українського музичного мистецтва. Доведено важливість вокальної роботи у формуванні музичної культури учнів середнього шкільного віку на уроках музичного мистецтва в сучасній загальноосвітній школі.

Ключові слова: сучасне українське музичне мистецтво, національна самосвідомість, урок музичного мистецтва, позакласна робота, учні середнього шкільного віку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, для якого характерний прискорений темпоритм науково-технічного прогресу, активізація крос-культурних процесів, основним і важливим завданням загальноосвітньої школи є розвиток духовної культури підростаючої молоді, її здатності до творчого самовираження і самоактуалізації. У цьому процесі значна роль надається вчителям музичного мистецтва, які засобами музики розкривають навколишній світ, впливають на розвиток художнього світогляду, особистісних якостей, залучають у процес творчого сприйняття і виконання, формують музичну культуру школярів.

У розвитку цих якостей важливого значення набуває українське музичне мистецтво у різних стилях і жанрах. Творчість відомих композиторів-класиків, як: Є. Станкович, В. Сильвестров, Л. Дичко, М. Скорик, Л. Грабовський, Л. Колодуб, В. Губаренко, Б. Фільц, І. Шамо та ін.; композиторів-піснярів: О. Білаш, В. Верменич, та ін.; популярних виконавців: В. Івасюк, С. Ротару, Н. Яремчук, В. Зінкевич, І. Білозір, Т. Петриненко, А. Кудлай та ін. плідно впливає на розвиток культури сприйняття, здатності до співпереживання, пізнання української природи, краси слова, гармонії світу, що визначило напрям формування музичної культури учнів середнього шкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему художньо-естетичного розвитку особистості досліджували І. Зязюн [1], Л. Масол [3], О. Олексюк [4], Г. Падалка [5], О. Ростовський [6], О. Рудницька [8;9] та ін. Музично-виконавській майстерності, створенню й впровадженню українського народнопісенного репертуару для дітей присвячені праці та збірники відомих композиторів, зокрема, І. Алчевського, В. Барвінського, М. Вербицького, М. Вериківського, В. Верховинця, С. Воробкевича, М. Колеси, Ф. Колеси, О. Кошиця, М. Леонтовича, С. Людкевича, Н. Нижанківського. Л. Ревуцького, Д. Січинського. Я. Степового та ін.

Характерною особливістю кінця ХХ століття стало відродження уваги композиторів до духовної музики. Новаторські пошуки в сфері архаїки і сучасних засобів музичної виразності характеризують творчі пошуки композитора І. Карабиця та ін.

Творча практика України в роки незалежності засвідчує, що істотно зросла зацікавленість митців різними жанрами музичного мистецтва та різними формами його вияву.

Мета статті – розкрити значення сучасного українського музичного мистецтва у розвитку особистості; виявити форми і методи формування музичної культури учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Учень середньої школи ХХІ століття повинен відрізнятися такими якостями, як активність, самостійність, впевненість, творчість, він має бути адаптованим до життєвих змін, здатним до самостійного, повноцінного життя у новому часі. Постійні якісні, повсякденні зміни, практично у всіх сферах нашого життя відображаються у галузі культури та освіти. Україна невпинно рухається до Європейської якості освіти, вдосконалюючи свої інфраструктури та систему освіти. Найважливіше місце у навчально-виховному процесі займало, і буде займати естетичне виховання зростаючого покоління, виховання самодостатньої особистості, яка знає історію свого народу, його традиції та звичаї.

Могутня виховна сила мистецтва була відома завжди, і тому використовувалась на всіх етапах розвитку людства. Видатний педагог В.О. Сухомлинський писав: «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса



людського духу. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу» [6]. Також за словами В. Сухомлинського, «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї» [6]. Отже, музичні твори під час сприйняття на уроках музичного мистецтва повинні розкривати не тільки емоційний зміст твору, а також містити виховну функцію.

Саме мистецтво розкриває багатовікову традицію культури, її універсальність, воно відображає собою всі досягнення людства, трансформуючи та змінюючи їх шляхом розуміння та пізнання творів великих митців. Становлення впевненої особистості, знаходження свого коріння, відбувається саме в загальноосвітній школі. Тут діти отримують свої перші ґрунтовні знання, враження з елементарних речей, розкривають свої почуття від побаченого, у тому числі і естетичні. І саме тому значне місце в духовному становленні зростаючого покоління належить вчителям, особливо естетичного циклу. Їх педагогічна діяльність націлена на виховання в учнів морально-естетичних ідеалів, національно-патріотичних почуттів, художньо-естетичних смаків. На уроках естетичного циклу формується морально-піднесене ставлення дитини до оточуючого світу, естетичне враження та почуття смаку.

Пріоритетну роль в розвитку творчої особистості має музичне виховання. Одним із найважливіших завдань, що постає перед педагогом у навчальному закладі є музично-естетичний та творчий розвиток дитини, формування її музичних здібностей.

Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

У процесі естетичного виховання важливо навчити учнів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може бути байдужою, вона переживає певні емоції, відчуваючи любов або неприязнь до спостережуваного. Тому важливо, щоб діти вміли розрізнити справді красиве і потворне.

Під час естетичного сприймання виникають певні емоції, тому виховання має створювати сприятливі умови для формування емоційної сфери учнів, адже багатство емоційної сфери людини свідчить про її духовне багатство. Не менш важливим є формування здатності до повноцінного сприймання творів мистецтва. Для цього учням необхідна елементарна теоретична підготовка. Це має особливе значення в естетичному вихованні музики. Сформовані естетичні смаки, естетичний ідеал, розвинена здатність оцінювати прекрасне, дають людині змогу зрозуміти суть прекрасного.

Сприймаючи, аналізуючи прекрасне, порівнюючи з відомим і побаченим раніше, особистість відповідно оцінює його. Рівень такого естетичного мислення залежить від розумового виховання, вміння здійснювати розумові операції. Загальновідомо, що виховне значення музики дуже важливе і значне. Музика впливає безпосередньо на почуття дитини, допомагає їй пізнавати світ, активно формує її ставлення до навколишнього середовища. Музичне виховання є частиною естетичного виховання дітей. Музичні образи, які дитина сприймає з творів музичного мистецтва відображають яскраві емоційні забарвлення, ці емоції пробуджують думки, викликають глибокі почуття, надихають на творчість, розкривають світ фантазій та мрій.

Основними завданнями загальноосвітньої школи у галузі естетичного та музичного виховання є прищеплення дітям любові, інтересу та розуміння світу музики, розвиток їх музичних здібностей, художнього смаку, виховання талановитої особистості, що має свою думку та розуміння світу музичної сфери. Найкоротший та найбільш дієвий шлях до здійснення цього завдання є активна творча діяльність учнів, їх безпосередня участь у виконанні музичних творів. Учні приходять до загальноосвітньої школи, не володіючи музичними інструментами, і не можуть на уроці виконувати мистецькі твори на музичних інструментах. Але, всі без винятку можуть співати, а пісня – це теж музичний твір. Тому хоровий спів – найдоступніший вид виконання музики – є основним засобом музичного виховання дітей в школі.

Працюючи над виконанням пісень, діти розвивають свої музичні здібності, та передаючи її зміст, виявляють своє ставлення до того, про що вони співають, а це відкриває думки і почуття, що викликаються піснею. Спільне виконання пісень організовує учнів, сприяє вмінню узгоджено працювати, дослухатись один до одного.

Окрім того, на уроках музичного мистецтва учні отримують ряд загальних відомостей про музику, про правильність виконання вокальних творів, творчість композиторів; навчаються володіти музичною термінологією, основам музичної грамоти, та розширюють свій кругозір у світі музики.

Музично-виконавська практика сучасності, інтернет джерела, радіо передачі, концертні виступи свідчать, що у 2021 році відроджується інтерес до молодих українських виконавців, чії пісні діти середнього віку знають, та із задоволенням виконують на уроках музичного мистецтва. Це пісні про нашу державу, що пронизані любов'ю, повагою, гордістю за Україну: Наталія Май («На нашій Україні»), «Я бажаю вам добра», «Мамина сорочка», «Не сумуй моя вкраїно»; Алла Мігай («Вечірній Київ», «Молитва за Україну»), Ірина Зінковська («Українці», «Повертайся на Україну», «Нехай квітує Україна»), Тіна Кароль («Україна – це ти»), Олег Вінник («Перлина – Україна»), Наталія Бучинська («Карпати», «Ми – українці»), «Моя Україна», «Завітай в Україну», «Як у нас на Україні»), Ірина Федішин («Лише у нас на Україні», «Україна», «Червона калина»), Катерина Бужинська («Україна – це ми», «Україна вишиванка») та багато інших. Також відомі музичні українські гурти та виконавці, чії пісні перекладають мовами світу: гурт «KAZKA», «Kozak System», «The Maneken», «Один в каное», «Даха Браха», «Без обмежень», «Колір», «The Hardkiss», «ОНУКА», «Антигіла», «Друга ріка», «Скрябін», «Бумбокс», «Тартак», «Біла вежа», «Океан Ельзи» та багато інших.



На репертуарі таких яскравих, колоритних, різноманітних сучасних українських виконавців необхідно вчити дітей поважати, цінувати українське мистецтво, популяризувати українську культуру, розвивати особистісні якості, сценічно-вокальну культуру особистості.

Проте вокально-хорове виховання учнів середнього шкільного віку в більшій мірі ускладнюється тією обставиною, що на цей вид діяльності відводиться порівняно невелика кількість часу. Тому, винятково велике значення набуває позакласна музична робота, в першу чергу організація музичних гуртків: хорових, інструментальних, сольного співу на базі загальноосвітнього навчального закладу.

Долучити до хорового мистецтва, розвинути любов і інтерес у дітей, здатний тільки висококваліфікований учитель музики. Вчитель у якості хормейстера повинен докласти всіх зусиль, щоб зацікавити учня: через свою особистість, через співтворчість, свій особистий приклад.

Хорові гуртки є могутнім чинником в загальній системі музично-художнього виховання школярів. Розглядаючи хоровий гурток, як найважливішу діяльність позакласної роботи, вчитель музики повинен поставити такі завдання: прищеплення учням правильних співочих навичок, виховання і охорону дитячого голосу, хорових навичок, вміння поєднуючи ці вимоги з вихованням музичного слуху, смаку дітей та розвитком їх загальної культури, формуванням музичної культури засобами сучасного українського мистецтва.

Таким чином, учень середнього шкільного віку зможе засвоїти елементарні знання про музику, оволодіти практичними навичками і вміннями за допомогою таких форм і методів роботи, як: розповідь, пояснення, бесіда, залучення у творчо-виконавську діяльність, емоційний вплив засобами різних видів мистецтва, створення ігрових ситуацій.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, актуальність зазначеної проблеми обумовлена нагальною потребою сучасного українського суспільства у формуванні високого рівня музичної культури учнів середнього шкільного віку засобами сучасного музичного мистецтва, що забезпечує розвиток художньо-естетичних, національно-патріотичних цінностей у процесі спілкування з кращими зразками музично-виконавської творчості. Сприйняття, усвідомлення, переживання змісту музичних образів сприяє розумінню особливостей культури нашої нації, оволодінню її духовними цінностями. Сучасне українське музичне мистецтво спроможне активізувати емоції, вплинути на розвиток творчих якостей, сприяти формуванню музичної культури особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії/ А.І.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 1997. – 302 с.
2. Людкевич С.П. Організація музичного виховання. Музичне виховання: Збірник наукових праць. Л.: Дивосвіт, Вип. 2 (5). 2000. – 293 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
5. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти/ Г.М.Падалка. – К.: Муз.Україна. – 1982. – 144 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
7. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. Музична культура особистості: Збірник наукових праць, К.: УЗМН, 1998. – 248 с.
8. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинський // Избр. произведения : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1980. – Т. 3. – С. 7 – 301.
9. Українське мистецтво в полікультурному просторі : навчальний посібник / За ред. О. П. Рудницької. – К. : ЕксОб, 2000. – 208 с.

УДК 378.147.091.33:78(045)

Вікторія СЕМЕНЧЕНКО

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА»

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

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

У статті розглянуто сутність та зміст понять «культура» та «професійна культура», на підставі аналізу праць науковців визначено поняття «професійна культура майбутнього музичного мистецтва», її функції та структура.

Ключові слова: *культура, професійна культура, майбутній вчитель музичного мистецтва, структура професійної культури майбутнього вчителя-музиканта.*

Постановка проблеми. Сучасні умови українського суспільства схарактеризовані стрімким поширенням світового інформаційного простору і затвердженням ринкової економіки. Наслідки цього процесу не є однозначними. Так, поряд з безсумнівно позитивними моментами, важко не відзначити девальвацію традиційних моральних і духовних цінностей, послаблення механізмів культурної спадкоємності, що відбуваються в суспільстві. Протистояти цим негативним явищам має освіта, яка виступає одним із чинників формування суспільного світогляду. Ключова роль у цьому процесі належить вчителю, особистість і професіоналізм якого багаті в чому визначають духовний стан і подальший розвиток суспільства. Тому підготовка педагогічних кадрів є настільки важливою в умовах загального оновлення освіти в країні.



Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «культура» у загальнофілософському контексті розглядали А. Арнольдова, В. Біблер, П. Гуревич, Г. Драч, М. Каган, А. Кармін, Л. Коган та ін. Проблеми професійно-педагогічної культури досліджували В. Бенін, О. Бондаревська, В. Сластьонін та інші. Вивченню професійної культури вчителя музики присвячено праці О. Грибкової, формуванню у майбутніх вчителів методологічної культури – Е. Абдуліна, вокально-педагогічної культури – О. Плеханової. Згідно аналізу досліджуваних джерел, проблема підготовки фахівця для галузі загальної музичної освіти має міждисциплінарний характер, обумовлюючи інтеграцію наукового пізнання в галузі філософії, педагогіки, психології, музикознавства. Разом з тим, ми відзначаємо недостатню розробленість проблеми розвитку професійної культури педагогів даного профілю в зв'язку з опануванням музично-виконавських дисциплін.

Мета статті: визначення змісту поняття «професійна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура – одна з найважливіших категорій цілого комплексу гуманітарних наук (філософія, культурологія, соціологія, історія, етнографія, антропологія, археологія, естетика, мистецтвознавство), тому однозначного визначення поняття «культура» не існує. В широкому розумінні під дефініцією «культура» розуміють створену людьми сферу існування та самореалізації, джерело регулювання соціальної взаємодії та поведінки [6]. У найбільш загальноживаному тлумаченні культура – це історично визначена ступінь розвитку суспільства і людини, яка виражена у результатах її матеріальної та духовної перетворювальної діяльності [14].

Наразі у вітчизняній літературі сформувалося декілька точок зору на культуру – це система, яка детермінує поведінку та діяльність людей (А. Здравомислов, Б. Ломов, А. Фліер); це сукупність матеріальних та духовних цінностей (А. Арнольдов, В. Большаков); це спосіб діяльності (В. Давидович, Г. Драч, М. Каган); культура як метод творчої самореалізації особистості у різних галузях соціального та духовного життя суспільства (Н. Злобін, Л. Коган); культура як соціальна інформація, закріплена та розповсюджувана в суспільстві за допомогою створених людьми знакових систем (А. Кармін, Ю. Лотман); культура як ступінь розвитку духовності в людині (Д. Ліхачов, В. Розін) [15, с. 21].

Представлене різноманіття розуміння дефініції «культура» ілюструє її, передусім, як багатоаспектну категорію й свідчить про те, що в процесі дослідження культури у будь-якому прояві необхідно враховувати контекстуальність даного поняття та обумовленість його інтерпретації тим, у якому змістовному полі воно використовується, у якій понятійній системі функціонує й на яку пізнавальну мету зорієнтоване.

На нашу думку, в ході дослідження означеної проблеми логічним буде розгляд поняття «культура» в контексті діяльнісного підходу, в межах якого підґрунтям є розуміння його як засобу реалізації, збереження, відтворення і розвитку усього соціального та особистісного людського життя. Тому ми погоджуємося з визначенням М. Кагана, який розглядав професійну культуру майбутнього фахівця-музиканта як продукт і процес людської діяльності, в результаті якої і відбуваються і зміни у всесвіті, і одночасно, у самій людині [5]. Вибір діяльнісного підходу обумовлений тим, що, по-перше, він надає можливість вивчити означений феномен через музично-педагогічну діяльність та її результати, по-друге, якість виконуваної діяльності може служити показником рівня професійної культури, по-третє, мірою розвитку творчих сил та здібностей вчителя-музиканта буде виступати сама професійна культура, яка відображена у його професійній діяльності.

Професійна культура є однією зі спеціалізованих форм культури, обумовлена процесами поділу праці і розмежування різних сфер духовно-практичної діяльності людини. У філософській та соціологічній літературі немає єдності у тлумаченні даного поняття. На думку В. Беніна, професійна культура в першу чергу передбачає сукупність спеціальних знань та досвіду їх реалізації у професійній діяльності [2]. За Н. Криловою, професійна культура – це система «соціальних якостей, які безпосередньо забезпечують рівень професійної діяльності та визначають її особистісний зміст та відношення до праці» [7].

За В. Беніним, у структурі педагогічної культури виокремлюють три блоки – когнітивний, поведінковий та інституційний [3, с. 115]. На думку А. Растриніної, структуру педагогічної культури складає потребо-мотиваційний, індивідуально-психологічний компоненти та компонент професійної підготовленості [10, с. 31]. У такому широкому розумінні професійно-педагогічна культура – це система професійно-значущих знань, вмінь, алгоритмів діяльності, особливостей професійного мислення та стереотипів професійної поведінки у поєднанні з сукупністю матеріальних професійних об'єктів, знарядь праці, необхідних для реалізації професії як певного виду трудової діяльності, яка потребує специфічної системи підготовки. Результатом роботи такої системи, за Г. Гайсиною, є професійна культура педагога, що являє собою «підсумок якісного розвитку знань, умінь, цінностей та інтересів, норм діяльності та поведінки», безпосереднім показником якої є продуктивність праці у вибраній професійній галузі [3, с. 115].

На нашу думку, безпосереднім виявом професійної культури вчителя музичного мистецтва є музично-педагогічна діяльність, тому окремо потребують розкриття дефініції «педагогічна діяльність» та «музична діяльність». За визначенням В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві» [12, с. 18]. За М. Арановським, сутність музичної діяльності полягає у створенні, відтворенні та сприйнятті музики. Оскільки професія вчителя музичного мистецтва базувалася на виконавській діяльності, то згодом музичне виконавство сприймалося як одна з найважливіших професійних якостей вчителя-музиканта. Наразі музична, насамперед – музично-виконавська – діяльність розглядається як невід'ємна частина музично-педагогічної професії.



Таким чином, музично-педагогічна діяльність є формою вираження професійної культури вчителя музичного мистецтва та узагальненим критерієм її оцінки. За умовною моделлю майбутнього вчителя музичного мистецтва, розробленою Л. Арчажниковою, до неї входять як компоненти педагогічної діяльності, педагогічні здібності, професійне мислення та виконавська культура (сутність якої – здатність навчати самою музикою) [1, с. 5]. За твердженням Л. Рапацької, діяльність вчителя музичного мистецтва є ширшою, ніж діяльність суб'єкта музичної культури. Тому вона пропонує навчальний процес на музично-педагогічних факультетах спрямовувати на формування у студентів художньої культури, що визначається нею як професійно-значуща якість особистості вчителя музичного мистецтва, яка передбачує системні знання у галузі історії та теорії світової художньої культури, досвід творчої діяльності, а також системи знань, умінь та навичок у сфері художньої освіти та виховання учнів [9, с. 44].

Звернення до категорії «професійна культура» у зв'язку з підготовкою педагога-музиканта ми знаходимо у дисертаційному дослідженні А. Трудкова, у якому автор досліджує професійну культуру музичного керівника дитячого садка як складне динамічне утворення, яке відбиває міру засвоєння особистістю культури суспільства та творчої самовіддачі у професійній діяльності. Її структурними елементами є: система музичних та психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, музично-естетична свідомість, види творчої діяльності, професійні функції, педагогічні здібності – загальні та музичні; професійні якості, які поєднуються з морально-духовними та рівнем музикальності [14].

У дисертаційному дослідженні Н. Яксиної, присвяченому вивченню дитячого музичного фольклору як компоненту формування професійної культури вчителя музики, предмет нашого дослідження визначається як частка загальної культури вчителя музики, яка є підґрунтям його професійної діяльності, спрямованої на навчання, виховання, розвиток, удосконалення учнів та самовдосконалення у педагогічній взаємодії засобами музичного мистецтва.

О. Грибкова у дисертації «Теорія та практика формування професійної культури педагога-музиканта» розгляд проблеми ґрунтується на авторському визначенні професійної культури як типу життєдіяльності, який присутній тільки людині та являє собою потік ідей, який забезпечує безперервний процес історичної спадкоємності, професійного розвитку особистості, збереження культурного спадку та постійного продукування інноваційних процесів, які впливають на стійкість та, одночасно, мінливість сфери професійної життєдіяльності людини» [4, с. 26]. У відповідності з цим визначенням, до складу професійної культури педагога-музиканта входять: раннє залучення до музики; безперервність та багаторівневий характер підготовки; особистісні якості; професійні навички; здатність до продуктивного творчого спілкування та саморозвитку тощо.

Таким чином, аналіз джерельної бази надав підстави стверджувати про узагальненість розуміння висхідної позиції у розумінні музично-педагогічної діяльності як інтегративного явища. Разом із тим, інші аспекти сфери професійної культури вчителя-музиканта розглядаються дослідниками ізольовано, тому є необхідність у систематизації усіх визначень, яким властиві одночасно якості і музичної, і педагогічної культур.

У розумінні досліджуваного феномену в контексті педагогічної культури ми спиралися на визначення В. Беніна, за яким професійна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, яка включає єдність безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, результатів цієї діяльності, закріплених у вигляді знань, умінь, навичок та специфічних інститутів означеної передачі від одного покоління до іншого [2, с. 83]. Також значущим для нас стало визначене А. Сохором розуміння музичної культури суспільства як єдності музики та її соціального функціонування. Музична культура суспільства розглядається ним як система, до якої входять музичні цінності, які створені та збережені конкретним суспільством; усі види діяльності, спрямованої на їх створення, збереження, відтворення, розповсюдження, сприймання та використання; усі суб'єкти такого роду діяльності як носії знань, навичок та інших якостей, які забезпечують її успіх; усі установи та соціальні інститути (можуть бути будь-які заклади системи освіти), а також інструменти та обладнання, які обслуговують цю діяльність [12, с. 10].

Систематизація існуючих визначень професійної культури вчителя-музиканта у галузях культури та освіти дозволила Р. Хайбулліній визначити її функції:

- ціннісно-орієнтаційна – забезпечує спрямованість вчителя у світі музичних цінностей та визначає орієнтування його діяльності на їх використання у педагогічній практиці з метою досягнення вищої цінності – духовного розвитку особистості;

- нормативна – забезпечує зв'язок між вимогами сучасних освітніх стандартів як форми суспільної угоди та діяльністю вчителя музичного мистецтва, що дозволяє визначити ступінь регламентованості та свободи педагогічної творчості;

- інформаційна – забезпечує створення, закріплення та передачу педагогічно орієнтованих музично-художніх властивостей духовної інформації;

- адаптивна – поєднує власне пристосування педагога-музиканта до умов професійного середовища в умовах соціуму, який стрімко розвивається у відповідності з власними потребами досягнення запланованих результатів діяльності;

- акмеологічна – обумовлює узгодження системи професійно-особистісних якостей вчителя музичного мистецтва з метою його саморозвитку у професійній діяльності, невід'ємною частиною якого виступає музичне виконавство;



- творча – визначає можливість перетворення існуючої реальності засобами музичного мистецтва [15, с. 35].

За визначенням Л. Мітіної, структурними складовими професійної культури вчителя-музиканта є: спрямованість на дитину (та інших осіб), яка пов'язана із інтересом, піклуванням, любов'ю, сприянням розвитку її особистості; спрямованість на себе, обумовлена потребою у самовдосконаленні та самореалізації у сфері педагогічної праці; спрямованість на зміст навчального предмета[8]. Таким чином, підґрунтям педагогічного спрямування вчителя музичного мистецтва є усвідомлене бажання займатися музично-педагогічною діяльністю, інтерес до розвитку особистості учня засобами музичного мистецтва, спрямування до самоактуалізації в цій професійній галузі.

За визначенням Р. Хайбулліної, з яким ми погоджуємося, професійна культура вчителя музичного мистецтва являє собою соціально обумовлену динамічну індивідуально-особистісну систему, яка включає ціннісні орієнтації вчителя музичного мистецтва (ціннісне ставлення до музичного мистецтва у єдності його змістовно-естетичних та функціональних сторін), ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності на основі набуття її особистісного сенсу, ціннісне ставлення до особистості учня як вищої цінності, професійно-особистісної якості (спрямування на музично-педагогічну діяльність, педагогічні та музично-виконавські здібності), професійну компетентність та специфічний професійний досвід (який поєднує педагогічний та музичний аспекти), прагнення до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності, що у сукупності забезпечує продуктивну міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу засобами музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, аналіз сутності та змісту ключових складових дефініції «професійна культура вчителя музичного мистецтва» дозволив нам дійти висновку про її багатовекторність та доцільність розкриття у процесі подальшого наукового пошуку потенціалу інструментально-виконавської підготовки у становленні і розвитку досліджуваної категорії в освітньому просторі закладів вищої музично-педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова, Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя [Текст] / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
3. Гайсина, Г. И. О соотношении профессиональной культуры и профессиональной компетентности педагога [Текст] / Г. И. Гайсина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2005. – Т. 1. № 1. – С. 114-122.
4. Грибкова, О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Грибкова Ольга Владимировна. – Москва, 2010. – 52 с.
5. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 386 с.
6. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / Б. И. Кононенко. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
7. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
8. Митина, Л. М. Учитель на рубеже веков [Текст] / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 5-19.
9. Рапацкая, Л. А. К вопросу формирования художественной культуры учителя-музыканта в системе музыкально-педагогического образования [Текст] / Л. А. Рапацкая // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1990. – с. 37 – 47.
10. Растригіна А.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики: дисертація ... кандидата педагогічних наук, Київ- 1990 – С. 31
11. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – 6-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 576 с.
12. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки: сб. ст. – Л.: Советский композитор, Ленинградское отд., 1980. – с. 10-119.
13. Трудков, А. М. Профессионально-педагогическая подготовка музыкального руководителя в классе баяна (в условиях дифференцированного обучения на факультете дошкольного воспитания) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Трудков Анатолий Михайлович. – Мурманск, 1997. – 19 с.
14. Фёдоров, А.А. Введение в теорию и историю культуры [Текст]: словарь / А. А. Фёдоров. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 464 с.
15. Хайбулліна Р.Ф. Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки / Р.Ф. Хайбулліна: дис. к.п.н. за спец.: 13.00.08 – теория і методика професійної освіти. Уфа. – 2015. – 205 с.

УДК 378.147.091.33-027.22:78-051:37.018.43(045)

Крістіна СЕРБІНА

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарева Ю.В.

У статті розглядаються особливості дистанційної освіти в Україні, аналізується досвід провідних вітчизняних науковців з метою ефективного впровадження новітніх технологій, платформ та засобів дистанційного навчання у навчальний процес вищих мистецьких закладів освіти.

Ключові слова: *дистанційна освіта, майбутній учитель музичного мистецтва, засоби дистанційного навчання.*

Актуальність дослідження. В сучасному світі одним із ефективних шляхів глобалізації освітнього простору є становлення та розвиток системи дистанційної освіти. В умовах сьогодення є актуальним використання в освітньому процесі технологій дистанційного навчання. Технологія дистанційного навчання



гнучка та динамічна і створює для майбутніх учителів мистецької сфери найзручніші умови для оволодіння навчальною інформацією в умовах пандемії.

У зв'язку із ситуацією, що склалася у світі за умов пандемії коронавірусу, особливої уваги вимагає проблема ефективності впровадження дистанційного навчання. Дистанційне навчання – це новий досвід роботи, що зайняв важливе місце в освітньому середовищі сьогодення. Питання дистанційної мистецької освіти сьогодні є особливо актуальним, оскільки елементи дистанційного навчання будуть впроваджуватись в вітчизняну систему освіти на постійній основі, навіть якщо навчальні заклади будуть працювати у повноцінному режимі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що значний внесок у розвиток інформаційних технологій для навчання й освіти зробили українські вчені: В. Г. Атанов, В. Глушков, В. Гриценко, О. Довгялло, М. Згуровський, С. Кудрявцева, Є. Машбіц, О. Мінцер, Н. Панкратова, В. Скуріхін, Г. Теслер та ін.

Актуальним проблемам дистанційного навчання присвячені наукові праці багатьох науковців, серед них Р. Деллінг, М. Томпсон, А.Є. Петров, А.В. Хуторський, Т.А. Чернишева, С.С. Аксенова. Досліджуючи погляди учених, можна визначити, що дистанційне навчання – це нова, специфічна форма навчання, дещо відмінна від звичних форм очного навчання.

Різні аспекти даної проблематики висвітлено у зарубіжній теорії та практиці Арешонкова В., Жерновникова О., Керневейла Д., Олійник В., Рамбл Г., Стефаненко П., а також у довідженнях зарубіжних авторів Guri-Rosenblit S., Holmberg B., Trow M. та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення координації та інтеграції зусиль навчальних, наукових, науково-методичних та виробничих установ, організацій, підприємств Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України, Української академії державного управління при Президентові України, інших установ, організацій та підприємств, ефективного впровадження в освітню практику нових технологій та засобів навчання нового покоління стало створення навчально-наукового виробничого комплексу «Академія дистанційної освіти».

У 1993 р. було затверджено указ Президента «Про державну політику інформатизації України». На базі вищих навчальних закладів створюються лабораторії для впровадження дистанційного навчання. З метою підключення користувачів телекомунікаційною мережею закладів освіти та науки України з координаційним «Центром Європейської інтеграції» була створена Українська науково-освітня мережа (УРАН) [1].

Але впровадження дистанційного навчання в освітній процес вищих мистецьких закладів освіти псується через відсутність нового навчально-методичного забезпечення та його програмної підтримки. Тому в аспекті нашого дослідження важливим є проведення наукового аналізу становлення та розвитку дистанційної освіти в університетах провідних країн світу, щоб адаптувати досвід вітчизняних та зарубіжних колег у навчальний процес вищих навчальних закладів мистецької освіти в умовах пандемії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави виокремити теоретичні та практичні аспекти дистанційного навчання в провідних країнах світу: організація і керування процесом навчання за допомогою нових дистанційних освітніх технологій; індивідуалізація навчання; можливість самостійного оволодіння студентами змістом освіти; просторовий і часовий розподіл між суб'єктами навчання; інтеграція з традиційними видами навчання тощо [1; 3; 4; 6].

В аспекті зазначеної проблеми дистанційне навчання – організований і керований викладачем процес за допомогою дистанційних освітніх технологій, який відбувається в умовах часового і просторового роз'єднання суб'єктів навчання [2].

Дистанційне навчання відкриває для студентів додаткові можливості і дозволяє їм активізувати самостійну роботу; індивідуалізувати і диференціювати навчання; працювати в оптимальному темпі; збільшувати обсяг доступних освітніх ресурсів, наукових і культурно-історичних досягнень людства; освоювати нові способи і засоби пізнання навколишнього світу. На відміну від традиційного навчання дистанційне не пов'язане з географічними кордонами, тому системи дистанційної освіти тяжіють до централізованого керування. Це є одним із способів вишукування засобів для придбання дорогого устаткування, залучення штату професійних фахівців і забезпечення якісної освіти одночасно великої кількості студентів, котрі мешкають у різних країнах.

Питання дистанційної освіти сьогодні є особливо актуальним, оскільки інструменти дистанційного навчання набувають ваги в вітчизняній системі освіти на постійній основі. Для забезпечення якісного дистанційного навчання студентів в Україні створені новітні платформи та засоби організації дистанційного навчання. Викладач може створювати власні веб-ресурси або використовувати інші веб-ресурси на свій вибір. При цьому обов'язково надати студентам рекомендації щодо використання ресурсів, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо.

Найголовнішим критерієм вибору інструментів для організації дистанційної освіти має бути відповідність поставленим методичним цілям, наскільки певний сервіс чи ресурс уможливує досягнення очікуваних результатів навчання в дистанційному форматі.

При цьому бажано також урахувати універсальність цих інструментів, щоб скоротити кількість різних платформ, які використовуються для навчання у вищій школі. Важливим моментом є необхідність реєстрації студентів на веб-ресурсі, адже слід пам'ятати про інформаційну безпеку та мінімізувати кількість платформ, на яких ми пропонуємо реєструватись студентам та викладачам. Потрібно уважно



ознайомлюватись із правилами використання платформ і намагатися мінімізувати обсяг персональних даних, які фіксуються на них. Отже, розглянемо основні освітні платформи дистанційної освіти.

Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) – безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача та студентів. Зокрема, надає можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка; урок як сукупність веб-сторінок з можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування школярів з використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; учні можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли.

Також поширеними веб-ресурсами для дистанційного навчання є Платформа Google Classroom – це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію. Викладач має змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організувати ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу.

Zoom (zoom.us/download) – сервіс для проведення відео- конференцій та онлайн-зустрічей. Для цього потрібно створити обліковий запис. Безкоштовна версія програми дозволяє проводити відеоконференцію тривалістю 40 хвилин, однак на період пандемії сервіс зняв це обмеження. Zoom підходить для індивідуальних та групових занять. Користувачі можуть використовувати додаток як на комп'ютері, так і на планшеті чи смартфоні.

Завантажити програму можна на офіційному сайті Zoom. Платформа доступна для операційних систем Windows, MacOS, Android та iOS і має плагін, який дозволяє використовувати Zoom прямо в браузерях Google Chrome та Mozilla Firefox. Під час карантину на сервіс Zoom були нарікання через низький рівень безпеки й захищеності, випадки підключення до конференцій сторонніх осіб. Для уникнення цього рекомендуємо дозволяти приєднання лише зареєстрованим користувачам, користуватися налаштуванням «кімната очікування» (тоді організатор конференції підтверджує кожного учасника для приєднання), не розміщувати посилання на zoom-конференції на загальнодоступних ресурсах.

Відеоконференції можна проводити також за допомогою Microsoft Teams, Google Meet, Skype тощо ClassDojo – простий інструмент для оцінювання роботи класу в режимі реального часу. Тут створена комфортна система заохочення з різними ролями та рівнями доступу. У ClassDojo реєструється викладач й реєструє студентів своєї групи. Персональний код для доступу до власного профілю висилається студентам. Є можливість спілкування студентів на сторінці групи: після того як викладач створив пост, студенти можуть його коментувати.

Classime – платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу. Є бібліотека ресурсів, а також можливість створювати запитання. Принцип роботи такий: викладач розробляє інтерактивний навчальний матеріал з певної теми (можна використовувати матеріали з бібліотеки), студенти отримують доступ до навчального матеріалу і розпочинають роботу, викладач у режимі реального часу відслідковує прогрес кожного студента.

LearningApps.org – онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для студентів. Дозволяє створювати вправи різних типів на різні теми. Цей сервіс є додатком Web 2.0 для підтримки освітніх процесів. Конструктор LearningApps.org призначений для розробки, зберігання та використання інтерактивних завдань з різних предметів. Тут можна створювати вправи для використання з інтерактивною дошкою.

Дистанційна освіта передбачає кілька типів взаємодій з різними цілями: оперативне інформування; повідомлення нового матеріалу; уточнювальні запитання; коментарі до виконаних робіт тощо. Важливо створити таку комунікаційну структуру, яка була б гнучкою (кожен педагог має власний простір для викладання необхідних матеріалів, забезпечення взаємодій та відгуків студентам) і багатогранною (студентам не потрібно реєструватись у різнопланових системах, доступ відбувається з єдиного ресурсу чи порталу).

Padlet.com – це віртуальна дошка, на якій можна розміщувати окремі плитки-дописи з текстовою інформацією, гіперпосиланнями, зображеннями, прикріплювати файли, аудіо-, відеозаписи. Можна ввімкнути режим коментування, в якому студенти зможуть навіть додавати виконані роботи.

Google Classroom – це один із сервісів Google, призначений для створення віртуальних класів. Зауважимо, що, відповідно до умов ліцензійних угод, не можна використовувати персональні облікові записи викладачів та студентів, якщо заняття організуються в закладі освіти (такого обмеження немає на позакласну діяльність, факультативи та інші види не формальної та інформальної освіти). Для дистанційних занять у закладі формальної освіти потрібно заздалегідь подбати про розгортання G Suite for Education – безкоштовної платформи з корпоративними обліковими записами для всіх учасників освітнього процесу.

Moodle – повнофункціональна система організації дистанційного навчання та створення електронних курсів. Ця система потребує встановлення на сервер, обов'язкового адміністрування на рівні закладу освіти. Перевагою є те, що розроблені курси можуть повторно використовуватись, у тому числі й для різних груп студентів. Додаткові сервіси та ресурси можуть урізноманітнити навчальний процес та надати студентам можливості для інтерактивного опанування матеріалу.



В сучасному інформаційному просторі існують різноманітні форми та засоби дистанційної освіти. Серед них відеоконференція, блоги, чати, форуми, електронна пошта, анкетування, тестування та інші. Специфіка дистанційної освіти, що базується на телекомунікаційних технологіях, інтернет-ресурсах впливає на способи відбору і структуризації змісту, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на функціонування всієї системи мистецької освіти.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури вітчизняних та зарубіжних науковців щодо організації дистанційної освіти дає підстави стверджувати, що дистанційне навчання є закономірним етапом розвитку й адаптації існуючих видів навчання і надає універсальні умови навчання для студентів, що не можуть здійснити його звичайним шляхом (фізичні вади, індивідуальні особливості, віддаленість від навчальних закладів). Досвід упровадження дистанційного навчання в освітній процес в Україні свідчить, що сучасні університети повинні мати технічну базу, підтримку від провідних компаній та фірм у галузі ІТ-технологій, що в свою чергу сприятиме оновленню змісту, форм, методів мистецької освіти, можливості інтеграції з існуючими видами традиційного навчання та створенню цілісної концепції організації дистанційного навчання в вищих навчальних закладах мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арешонков В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / В. Арешонков, В. Трохименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №5, 6. – С. 162 – 168.
2. Жерновникова О. А. Особливості підготовки студентів-гуманітаріїв в зарубіжній теорії та практиці / О. А. Жерновникова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 177-184.
3. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд / В.В.Олійник. – К.: ЦТППО, 2001. – 53 с.
5. Рамбл Г. Открытые университеты: сравнительный анализ / Г.Рамбл //
6. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / П. В. Стефаненко. – К., 2002. – 425 с.

УДК 7.047

Вікторія СЛЮЩЕНКО

СПЕЦИФІКА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПІСУ В ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ КРОПИВНИЦЬКОГО

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

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

У статті виявляються особливості сучасного українського пейзажного живопису на прикладі творчості художників міста Кропивницького. Проводиться естетично-мистецький аналіз пейзажних полотен митців, які розглядаються за мотивом та видами пейзажу, оцінюється творчий підхід митців щодо відтворення краєвидів рідного міста та природних мотивів.

Ключові слова: живопис, пейзаж, художній образ, міський пейзаж, ландшафт, краєвид.

Постановка проблеми. Український пейзажний живопис розвивався в контексті європейського мистецтва, і кращі твори українських художників-пейзажистів увійшли до скарбниці образотворчого мистецтва, стали його невід'ємною частиною. Вагомий внесок у розвиток даного жанру в живописі зробив наш земляк І. Похітонов, традиції якого не забувають сучасні митці. Мальовничі українські краєвиди посідають вагомим місце у картинах живописців Кропивницького, перед якими постає нове завдання: творення природи як джерела естетичної насолоди – піднесено, поетично, що відповідає нинішнім тенденціям та особливостям українського пейзажного живопису. Зважаючи на принцип зв'язку з реальністю при навчанні учнів пейзажному живопису, буде доцільно розглянути головні аспекти та образотворчі особливості відтворення пейзажного живопису в творчості художників міста Кропивницького. Отже, виявлення різних живописних підходів та комбінацій художніх засобів у пейзажах кіровоградських митців уявляється актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості прийомів зображення пейзажу та його різновидів у світовому образотворчому мистецтві розглядаються дослідниками як прагнення людини (художника) якомога точніше відтворити на полотні навколишній світ, зображаючи архітектуру міста, краєвиди, ландшафтні мотиви, міські різновиди як невід'ємні елементи пейзажу з позицій світоглядної концепції часу. Деякі історичні аспекти з виникнення пейзажного жанру висвітлювали в наукових статтях такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як О. Денисенко, З. Лильо-Откович, Н. Дмитрієва, К. Богемська та інші. Статті та аналітичні публікації з оглядів виставок є основою даної статті для розкриття та аналізу особливостей творчого підходу і манери письма митців міста Кропивницького у пейзажному жанрі. Дослідження окремих аспектів цієї проблеми опубліковані в статтях А. Надеждіна, Б. Куманського, О. Кириченко. Отже, комплексний підхід у дослідженні специфіки пейзажу в творах художників Кропивницького з позицій сучасного мистецтвознавства є вагомим науковим внеском у виявлення особливостей місцевої пейзажної традиції, оскільки особливості пейзажного живопису у творчості художників Кропивницького сьогодні все ще залишаються малодослідженими.

Мета статті: розглянути художньо-естетичні концепції, що домінують у сучасному українському пейзажному жанрі, на прикладі творчості художників Кіровоградщини; виявити та порівняти творчий підхід митців у відображенні краєвидів рідного краю у живописі.



Виклад основного матеріалу. Пейзаж – такий жанр образотворчого мистецтва, в якому основним предметом зображення є первозданна, або перетворена людиною природа [1, с. 7]. Сучасні уявлення про пейзаж формувались протягом століть поряд з розвитком художніх прийомів для його зображення. Пейзаж з'явився значно пізніше деяких інших жанрів мистецтва, головним об'єктом зображення в ньому виступає природа, місто, архітектурні споруди, море тощо. Малювання пейзажу є одним з основних завдань у розвитку просторової уяви та просторового зображення у тих, хто малює. Зображення пейзажу розвиває естетичні почуття, навчає спостерігати дійсність, знаходити красу в звичайному і виділяти характерне у навколишньому просторі [2].

Художники-пейзажисти зосереджуються на тих захоплюючих, красивих, цікавих, значних моментах у природі, на які звичайний глядач не звернув би увагу. Митці виховують у глядачів любов до мистецтва, до природи та естетичний смак. Іноді пересічний пейзаж стає на картині втіленням, уособленням краси рідної природи, і, навпаки, яскравий, ефектний краєвид може виявитись поверховим та нецікавим. Чому таке відбувається, можна спробувати прояснити, виявляючи творчу манеру, авторський погляд, художні засоби митців, що звертаються до даного жанру. Протягом усієї історії образотворчого мистецтва пейзаж висловлював почуття художників, з деякими нюансами і відмінностями залежно від манери того чи іншого майстра сприймати, інтерпретувати і передавати один і той же сюжет [1].

Історія розвитку пейзажного жанру сформувала різні його типи – ландшафтний та сільський краєвид, міський та архітектурний, епічний та панорамний пейзаж тощо. За характером і станом природи пейзажні твори в мистецтві мають певний настрій, це може бути ліричний пейзаж або пейзаж-настрій, філософський та пейзаж-роздум. Іноді художники використовують фігуротворчі вclusions – люди, тварини, переважно у вигляді швидкоплинних сюжетних ситуацій, даний прийом має назву «стафажу». У пейзажних композиціях їм відводиться другорядне значення [4, с. 13], але такі вclusions наближають природу до людини або роблять її першоствореною там, де зазвичай існують тільки природа і тварина. Митці Кіровоградщини відтворюють самі різні типи пейзажного образу. Вирішують художники і чисто живописні задачі, наприклад, комусь ближче суворі погодні умови і він передає тональним колоритом саме дощовий, похмурий день, а комусь до душі сонячний простір, тоді митці звертаються до надбань імпресіонізму. Роботи деяких митців виділяються особливо тонкою колористичною гамою, композиції кольорів, що гармоніюють між собою, виражають художній зміст колористичного вирішення того чи іншого твору. В кожному окремому випадку це вирішення унікальне та неповторне і залежить від художнього бачення та естетичного досвіду автора. Цей момент доволі часто визначає особливості «тепло-холодних» співвідношень тонів у певній композиції, допомагає розкрити багату колірну гамму, яка існує в природі і яку може підмітити лише зірка око художника.

Місцеві краєвиди завжди надихали художників до творчості. Так, доволі розповсюдженими видами є міський та архітектурний пейзаж. Замилувані красою міста митці зображують на своїх полотнах архітектуру, вулички, міські пейзажі. Їхні роботи – це надзвичайно цінні для нас твори, адже вони передають наступним поколінням дихання часу, атмосферу місця, показують, яким було наше місто в різні часи і якими були люди, котрі жили в ньому. Краса рідного міста відображена у роботах Любові Кир'янової «Вулиця Гоголя. Вечір після дощу» (2002), Валерія Давидова «Кіровоград. Вулиця Гоголя» (2008), Анатолія Кімнатного «Місто Кіровоград. Вулиця Гоголя» (2008), які на своїх полотнах зобразили одну з центральних, старовинних вулиць міста Кропивницького – вулицю Гоголя, названу на честь письменника [3]. При цьому у кожного – це власна вулиця, з якою, мабуть, зв'язане щось інтимне, приватне.

Цікаво порівняти погляди місцевих та заїжджих майстрів, які брали участь у пленері, що організував Художньо-меморіальний музей О. О. Осмьоркіна 2017 року. В роботах митців, що завітали в наше місто, відразу відчувається погляд стороннього спостерігача, якому вдається лише поверхово сприйняти історичні архітектурні пам'ятки, але не почути їхню душу та історію, їхнє життя в місті. При великій живописній майстерності даних творів місто в них виглядає чужим, як би фантазійним (Л. О. Заборовський «На вулиці Дворцовій», 2017; С. В. Аношкіна «Старе місто Єлисаветград», 2017; С. О. Душлій «Кропивницький краєзнавчий музей», 2017). Тим більш цінними сприймаються твори місцевих авторів. Наприклад, у Анатолія Янева місто дуже різне: то воно бурхливе і живе активним життям, тому і мазки фарби художник накладає експресивно, широко («Музей. Осінь», 2017), то воно спокійне і затишне – і манера митця змінюється («Сонце зимою», 2010), то воно залите сонцем, заповнене квітучими рослинами, і фарби як би грають різними відтінками («Цвіте вішня», 2018).

Неможливо уявити зображення міста без того, хто його створив, – без людини. В архітектурному пейзажі все говорить про присутність людини. Архітектурний пейзаж представляється якимсь загальним портретом сучасного світу. Художні твори кропивницьких художників у даному різновиді пронизані палітрою яскравих, життєстверджуючих кольорів, впевненим характером живопису, динамічними композиціями, які виражають позитивні емоції, ширі патріотичні почуття. Не піддається сумніву і історико-пізнавальний аспект картин, що дає підстави сподіватись, що геніальне віддзеркалення культурного надбання нашої Степової Еллади стане мистецьким документом нашої доби. Архітектурний пейзаж зустрічається у творчості Сергія Шаповалова. Це зазвичай колоритні пейзажі міста, осяяні любов'ю до неповторної архітектури його історичного центру. Твори художника насичені райдужними фарбами, що вражають глядачів експресією виконання і невичерпним оптимізмом. С. Шаповалов часто пише осінні пейзажні мотиви, в яких поєднуються яскраві кольори осінніх дерев, синього неба і світлих, визируючих крізь них холоднуватих будівель («Будинок-музей Ельворті», 1997; «Краєзнавчий музей», 2017). Проте значну увагу С. Шаповалов приділяє створенню міських видів, в яких архітектура існує поряд з життям



людей («Сонячний день», 2014). Експресивний живопис митця створює образи міста швидко, з першого погляду, надає знайомим місцям певної виразності.

Міські та архітектурні пейзажі – цікава сторінка у творчості Олександра Демиденка, який зазвичай надавав перевагу ландшафтним видам. Його пейзажні твори відрізняються багатотою, заснованою на тонкій взаємодії кольорів, палітрою, вишуканою композицією. Художник як би створює враження коштовних каменів, що виблискують у павутині міських вулиць. Якщо він пише архітектурну пам'ятку, то це зроблено з уважною тремтливостю до деталей, до всього образу історичної будівлі (серія «Вулицями міста»). Але митець зі своїм неповторним творчим «Я», романтик, надає перевагу ліричному пейзажу, сповненому краси природи, світла, повітря, позитиву. Олександр Володимирович намагається працювати в класичній техніці олійного живопису старих майстрів, використовуючи тонку нюансну палітру. Його картини завжди відрізняються вишуканим колоритом. У них відчувається дихання повітря, простір, багаті кольорові нюанси. Художник тонко відчуває і передає стан природи. Такі роботи не можуть нікого залишити байдужим, вони вражають, захоплюють, створюють відповідний настрій, стають окрасою будь-якої виставки, на якій презентуються, не залишаючи сумнівів відносно майстерного авторства [5].

З посиленням реалістичних тенденцій в історії розвитку живопису середовище дедалі більше ставало об'єктом художнього осмислення і естетичної насолоди. Український ландшафт, живописні міста посідали одне з вагомих змістово-образних місць у творах живописців Б. Вінтенка, А. Горбенка, А. Шаповалова, А. Янєва та інших. В їхніх пейзажах багато уваги приділяється відтворенню поетичної краси конкретної місцевості. Сучасні художники звільняються від умовностей пейзажу минулих століть з його ідеалізацією, посиленою декоративністю, і замість зображення вигадливих пейзажів прагнуть розкрити чарівність природи рідного краю, шукають її неповторний індивідуальний характер, намагаються розв'язати і специфічні живописні проблеми – просторовість, повітряність в їх лінійному і колористичному вирішеннях.

Ліричні пейзажні мотиви кропивницької художниці Лариси Яковлевої полонили численних глядачів своєю безпосередністю, відкритістю, красою тонких нюансних переливів кольору («Теплий день», 1990, «Ранок», 1992; «Біля води», 2003). Її пейзажі майстерно написані, сповнені внутрішньої гармонії і поетики, вони вражають глибиною особистих почуттів, тонкою ліричністю і оптимістичним настроєм, їм притаманні внутрішній душевний спокій, емоційна рівновага та чуттєва інтимність – те, чого так не вистачає технократичній сучасності [7].

При такому, здавалося би, загальному прагненні до створення ліричного пейзажного образу, у кожного художника є власні виразні прийоми. Так, Борис Вінтенко поєднав у своїй творчості як сільський, так і ландшафтний пейзаж, який відображається у сріблясто-мерехтливій манері з широкими обр'ями, високими тополями та вербами, веселками над водою, степами, ланами, козацькими могилами. Художник закоханий у поле, у верби та тополі, в мудрих і добрих своїх земляків, тому не одну свою роботу митець присвятив цій темі: «На краю села» (1962). «На краю села Обознівки» (1970). «Моє село» (1971). «Рідне село» (1972) та ін. Ці полотна уособлюють образ рідної степової України. Це сільські пейзажі-картини, в яких завжди присутній митець зі своєю ліричною інтонацією, почуттям єдності людини з природою. Зображення верб, тополь, пагорбів, мотиву ріки, веселки переростають у своєрідні символи, набуваючи рис закінченої неповторності, яка відображає уявлення автора про світ. І уявлення це не лише особистісне, воно є своєрідним перегуком з українською пейзажною традицією, початково закладеною в народній картині, а далі продовженою в професійному живописі художників XIX століття, ментальні основи якого фактично існують донині [6].

З інтонаціями творів Б. Вінтенка перегується твори Леоніда Бондаря. Його картина «Весняний вечір. Кіровоградщина», композиція якої звучить в унісон з твором Б. Вінтенка «Веселка», неначе виступає кольоровим відображенням схожих думок і сенсів. Але так, за великим рахунком, і має бути в українських художників, які малюють Україну. Художником створено чимало яскравих творів, які відрізняються своєю оригінальністю та неповторністю, гострою емоційністю сприйняття навколишньої дійсності, незвичністю композиції, складним співвідношенням кольору та світла («Весняний вечір. Кіровоградщина», 1975). Головним завданням у мистецтві Л. Бондар вважав передачу настрою на полотні, свого враження від навколишньої дійсності. Для цього він обрав відповідну техніку виконання, постійно вдосконалюючи її шляхом творчих пошуків, і вже в пізніх творах ми зустрічаємось з експресивною манерою, яка видає небайдужість автора до зображуваного («Осінній дим», 2000).

Традицію старшого покоління продовжували більш молоді художники. Слід зазначити, що Юрій Вінтенко успадкував від свого батька Б. Вінтенка певні особливості вираження образу природи в творах, які трансформувалися у швидкі, «короткі» етюди, сповнені логіки реалістичного споглядання («Іній», 1980; «У Розумівці», 2003). Його твори емоційно спокійні. Це тиха, повільна розповідь про побачене і пережите, в якій знаходять втілення і душевні хвилювання художника. Проте іноді живопис Ю. Вінтенка стає більш емоційно насиченим, художник використовує декоративність як прийом, що відповідає певному стану природи та його власному настрою («Літо», 2003).

Специфіка філософського пейзажу відображена у творчості Михайла Надеждіна. В його творах органічно поєднуються фігуративний і нефігуративний живопис. Спираючись у своїх композиціях на емоційно-чуттєве сприйняття, він відтворює його в узагальненій, образній формі, створюючи умови для багатоплановості та багатогранності прочитання твору («Річка Синюха», «Літо. У річці»). Він один із тих рідкісних українських митців, у творчості яких знаходять філософське осмислення соціальні конфлікти сучасності (триптих «Сади Едему», 1992) [8]. Природні мотиви у М. В. Надеждіна як би перетворюються на учасників подій, що зображені автором, виконують активну роль, яка посилює враження від твору.



Сьогодні є молоді живописці, які по-новому, але не відмовляючись від реалістичної традиції, зображують природу і місто. Серед них яскраві роботи в А. Кадигроба, А. Кімнатного, в яких оживають прийоми імпресіонізму, природні мотиви заповнюються сонячним світлом і мерехтливим повітрям (А. Кімнатний «У дворі», «Рожева хмара», «Стоги. Похмурий день»). Можна побачити, що пейзаж, як особливий жанр мистецтва, приваблює багатьох художників і залишається актуальним.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що пейзаж, як один з важливих жанрів живопису, привертає увагу багатьох сучасних художників міста Кропивницького. Основні художні принципи, якими користувались різні митці, полягають у відображенні не стільки точного вигляду споруди, краєвиду, місцевості чи барвистих куточків природи, скільки у передачі певного стану середовища і створенні цілісного художнього образу. Інформацію про світ документує момент життя цілого міста або його фрагмента. Це – великі простори, багатоплановість (глибина точки зору), багата різноманітність форм, величин, кольорів, незвичність і постійна зміна освітлення, атмосферних явищ. Художники відображають навколишній світ і з певних програмно-ідеологічних позицій, де сам художник є документом часу, тобто митцями вирішуються не тільки чисто живописні задачі. Особливості сучасного пейзажного живопису полягають й у тому, що він сповнений романтичних і ліричних інтонацій з нотами експресії та імпресіонізму, які збагачуються глибоким змістовним наповненням та філософським осмисленням навколишнього середовища. В подальшому можна розглянути специфіку окремих видів пейзажу, які створені в різних мистецьких техніках та авторських манерах, а також виявити особливості трактування художнього образу в цих окремих видах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитриева Н. Краткая история искусств. Москва, 1986. 186 с.
2. Кириченко О. І. Розвиток естетичного і художнього сприйняття архітектурного образу в студентів художньо-графічного відділення. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 155. С. 56-61
3. Костенко Т. Роботи із зображенням мальовничих куточків Кропивницького експонують у Музеї мистецтв. *Музейний простір*. 2020, 16 вересня. URL: <http://prostir.museum.ua/post/43065>
4. Лильо-Откович З. Український пейзажний живопис. Київ: Балтія-Друк, 2009. 120 с.
5. Місто Кропивницький у творах художників С. Шаповалова і О. Демиденка: віртуальна виставка [підгот. Т. О. Пенязь]. ХММ ім. О. О. Осмьоркіна, 2019, 22 листопада. URL: <http://www.osmerkinmuseum.kr.ua/apub/ach2019-02.pdf>
6. Надєждін А. Романтика, лірика, експресія – сучасний український пейзаж у колекції музею Осмьоркіна. *Вечірня газета*. 2020, 17 квітня. URL: <http://www.vechirka.com.ua/romantika-l-rika-ekspres-va-suchasnii-ukra-nskii-peizazh-u-kolekc-muzevu-osmork-na>
7. Надєждін А. Романтична палітра Лариси Яковлевої експонується в музеї Осмьоркіна в Кропивницькому. *Музейний простір*. 2016, 19 жовтня. URL: <http://prostir.museum.ua/post/38129>
9. Чернова В. «Модерніст у мистецтві – прагматик у житті»: у Кропивницькому відкрилася ювілейна вебвиставка Михайла Надєждіна. Кропивницька міська рада. 2020, 20 травня. URL: <https://www.kr-rada.gov.ua/news/modernist-u-mistetstvi-pragmatik-u-zhitti-u-kropivnitskomu-vidkrilasya-yuvileyna-vebvistavka-mihayla-nadzhhdina.html>

УДК 373.3.015.31:792.8(045)

Наталія ТЕЛИХ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.

У статті обґрунтовано важливість та особливість процесу формування національної свідомості учнів сучасної школи засобами хореографічного мистецтва.

Ключові слова: самосвідомість, національна свідомість, національне виховання, хореографічне мистецтво.

Постановка проблеми. Серед проблем, від розв'язання яких залежить здійснення національного відродження України, важливе місце належить формуванню національної свідомості. Це зумовлюється, насамперед, тим, що високий рівень національної свідомості пов'язаний не просто з теоретичним усвідомленням процесів національного відродження, а й з практичною готовністю людини до участі в розбудові незалежної держави. У державних законодавчих документах (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття») визначено роль і значення освіти і виховання особистості в душі любові до Батьківщини й усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі поєднання духовних національних та загальнолюдських цінностей.

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Національний характер виховання полягає у формуванні молодого людини як громадянина України незалежно від її етнічної приналежності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми національного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували корифеї української педагогіки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).



Важливі аспекти національного виховання та формування культури й самосвідомості висвітлено у працях сучасних педагогів: В. Бондара, М. Євтуха, І. Підласого, Ю. Руденка, О. Савченко, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука та ін.

Проблема формування свідомості і самосвідомості особистості знаходила і знаходить своє відображення у працях майже всіх видатних педагогів. Зокрема Б. Грінченко, М. Костомаров, С. Томашівський та ін., вважали ідею формування національної самосвідомості головним завданням національного виховання.

Культурологічний підхід до національної самосвідомості здійснено у ряді наукових досліджень А. Бойка, В. Мартинюка, Т. Мацейків, Ю. Римаренка, Б. Ступарика, Д. Тхоржевського та ін. Вони вважають, що історико-культурна спадщина українського народу є основою формування національної самосвідомості. Шлях до гармонійного існування людства вони пов'язують з розвитком і усвідомленням національних культур.

Мета статті полягає в обґрунтуванні системи формування національної самосвідомості учнів сучасної школи, з'ясовано роль хореографічного мистецтва у формуванні самосвідомості учнів, які є однією з найважливіших складових національної самосвідомості, неодмінною умовою її розвитку.

Виклад основного матеріалу. В усі часи і для всіх народів актуальною була проблема виховання підростаючого покоління. Насамперед, формування свідомості та самосвідомості особистості. Учені – філософи, психологи і педагоги – вважають, що за своєю сутністю самосвідомість є вищим рівнем відображення дійсності і регуляції людської діяльності, на якому людина піднімається до усвідомлення своєї відмінності, своїх інтересів та цілей діяльності і свідомо регулює цю діяльність.

Людина – суспільно-історична істота, яка поза суспільством нормально існувати не може. Тому в процесі її життя формується її суспільна свідомість. Суспільна свідомість – це економічні, соціальні, політичні, правові, моральні, художні, релігійні, філософські, наукові та інші погляди, а також уявлення, ідеї і теорії [3, с. 42]. Одним із аспектів суспільної свідомості і є національна свідомість людини.

Національна самосвідомість народу – це відносно стійка система уявлень, понять про себе, свою культурно-історичну самобутність, особливості свого світовідчуття і світорозуміння, мислення, емоцій, волі, практичної діяльності тощо [5, с. 40]

З цього погляду воно виступає саме як базова основа зазначеного процесу, тому національна самоідентифікація, усвідомлення своєї близькості з народом, спорідненості з ним є одним із чинників, що зумовлюють виникнення, функціонування й розвиток національної самосвідомості та її прояву – національної гідності.

Надзвичайно важливим у вивченні національної самосвідомості є педагогічний аспект. Спираючись на загальнофілософські концепції і дослідження психології та соціології, педагогіка розглядає проблеми національної самосвідомості в основному з практичної точки зору, аналізуючи форми, методи і шляхи її формування у навчально-виховному процесі.

Перед психолого-педагогічними науками постає питання про те, що потрібно зробити, щоб сьогоdnішній випускник школи став носієм і провідником національного відродження, здатним до подвижницької праці справжнього патріота і громадянина своєї держави. На думку Ю. Римаренка, слід врахувати таку важливу компетентну національної свідомості, як звернення у майбутнє, саме тут її прогресивні потенції. Важливо так спрямувати виховний процес, щоб зростання національної свідомості проявлялося не стільки як процес посилення національних почуттів, усієї емоційної сфери, що безумовно, важливо, скільки як більш глибока усвідомленість дійсних і корінних національних інтересів та потреб розвитку. Це визначається, до речі, такою якістю національної свідомості, як самопізнання, потяг пізнати самого себе в оточуючому світі, зокрема, виявити дійсні джерела національного розвитку [6, с. 89]. Одним із таких джерел самопізнання є рідна мова, оскільки в ній найповніше відображено й зафіксовано всі тонкощі світосприйняття, буття, історичний шлях, ментальність і характер. Справа в тому, що мова – це витвір і водночас знаряддя, інструмент культури і вона має шанс на вічність.

Мета формування національної самосвідомості не лише в тому, щоб прищепити вихованцю відданість ідеалам Добра, Правди, Свободи, але й сформувати в нього моральну готовність і вміння боротися зі злом, розвінчувати його і з цих позицій оцінювати свої вчинки. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовності в будь-який час стати на захист України, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його збройних сил.

У процесі навчальної діяльності необхідно проводити цілеспрямовану роботу для визначення національного типу народного ідеалу, усвідомлення та сприйняття учнями особливостей української національної психіки, розвитку рефлексивних складових самосвідомості. Видатний український педагог Григорій Ващенко зазначав, що «національне виховання молоді є найважливішим завданням нашого народу». «Свій народ українець мусить любити так, як діти люблять своїх батьків: любити його традиції, свою рідну мову, свою пісню, звичаї, любити природу, серед якої він живе, його культуру» [2, с. 172].

Формування національної свідомості, як і інших психологічних властивостей, за лежить від певних співвідношень соціального середовища і внутрішніх суб'єктивних умов, які складаються в кожному віковому періоді. Тому цей процес, як і процес виховання в цілому, треба розглядати в залежності від



вікових особливостей дітей. Враховуючи те, що сучасна освіта ґрунтується на національній основі, особливої уваги слід надавати українському народному хореографічному мистецтву.

Хореографічне мистецтво має глибоке коріння і постійно супроводжує людство в процесі його історичного розвитку. Аналізуючи народні танці, ми бачимо, що в них відображаються всі сфери життя українського народу. Як відомо, найдавнішими з українських народних танців є, насамперед, обрядові, ритуальні хороводи. Хороводи пов'язувались із обрядовими діями, традиційною зустріччю весни, відзначенням літа та ін. В деяких хороводах відображаються трудові процеси («А ми просо сіяли, сіяли», «Мак», «Шевчик» та ін.) Про певні родинно-побутові відносини трудового народу ми дізнаємось із таких хороводів як «Перепілка», «Ой гілля-гілочка» та ін. Також на Україні побутовали хороводи, в яких знайшли свій вияв патріотичні почуття народу, оспівується рідна природа («А вже весна», «Марена» та ін.). Розглядаючи побутові танці, ми дізнаємось про характерні риси життя та побуту різних народів, які населяли та населяють зараз українські землі, про географічні особливості регіонів України, про вплив сусідніх країн на економічне, культурне, суспільно-побутове життя українців окраїнних областей. Це різноманітні гопаки, козачки, верховини, гуцулки, польки, кадрили та ін. Велику користь про вивчення історії нашого народу можуть принести сюжетні танці. В них найкраще відображаються явища навколишнього життя і природи. Тематика цих танців дуже різноманітна. Дуже цікаво спостерігати за працею наших предків у танцях «Шевчик», «Коваль», «Косар», «Лісоруби» та ін. За допомогою лексики цих танців можна зрозуміти весь той складний трудовий процес, що приводив до виготовлення знарядь праці, одягу, речей побуту тощо.

Український народ завжди славився своїм героїзмом, мужністю, прагненням до вільного життя, незалежною волею перед загарбниками. Ці високі риси українського народу мають відображення в танцях, зміст яких пронизаний темою народної героїки («Опришки», «Аркан», «Запорожці» та ін.). Крім цього, хореографічне мистецтво дуже тісно пов'язане з музикою. Танцюючи народні танці, діти вбирають в себе найчарівніші звуки українських народних мелодій, найліричніших пісень у світі. А коли вони переодягаються в народні костюми гуцулів чи буковинців, жителів Поділля чи центральної України, то кожна частина їхнього тіла, душі уявляє себе справжнім українцем, сином своїх дідів та прадідів, свого народу. Отже, все це дає нам підставу стверджувати, що неабияку роль у вихованні молодого покоління України, формуванні національної свідомості особистості відіграє українське народне хореографічне мистецтво.

Діти знайомляться з багатством українського народного мистецтва танцю, з особливостями одягу кожного регіону і мають змогу відчутти його на собі в танцях.

В молодших класах розповсюдженими є такі танці як «Українська полька», «Веселі гуцулята», «Весела полька», «Козачок», «Наддністрянка», «Український ліричний», «Дощик»; невеликі танцювальні композиції на основі українських народних казок або уривків із них «Пан Коцький», «Лис Микита» та інші. В середніх класах діти вивчають більш складні танці: «Поліська полька», «Гуцулка», «Весняночка», «Гопака», «Метелиця», «Ярмарок», «Вітерець», «Добрий вечір, щедрий вечір». Доцільно включати в роботу пісенний матеріал. Неабиякий колорит та смак вносить у танцювальні етюди спів учнів, під який і «танцюється легше і живеється веселіше». Дуже цікаво виглядають комбінації на основі народних пісень «Ой, Марічко, ...», «Іхали козачки», «Ой не ходи Грицю, та й на вечорниці» та інших українських народних пісень.

Найбільш цікаву та різноманітну навчально-виховну роботу (щодо формування національної свідомості учнів) можна організовувати в старших класах. В старшому шкільному віці учні повинні бути дуже добре підготовлені для занять із хореографії, не тільки знати основні поняття і вимоги, а й чітко виконувати їх, володіти досконалою технікою виконання тих чи інших хореографічних рухів, постійно розвивати свої вміння та навички. Тільки тоді вчитель при організації навчальної роботи може більше приділяти уваги майстерності виконання хореографічних рухів своїми підопічними, що є основним напрямком навчальної програми хореографічних дисциплін. Основним місцем, де учні можуть вдосконалювати свою майстерність, виразність рухів, розкривати різні характерні образи, є уроки українського народного танцю. Де, як не в українських танцях, можна спостерігати різноманітність цікавих національних образів: це і могутній образ козака Бульби, і трагічний образ Лілеї, це і веселі образи дітей, зустрічаючих весну, і образ мудрого і дотепного дідуся. За допомогою рухів, жестів, поз, міміки ми можемо відчутти настрій конкретного образу: сум чумака, котрому не підійшли чоботи, радість дівчини, яка знайшла свою долю...

Учні повинні вміти перевтілюватися в образи своїх предків, відчувати їх настрої в той чи інший час, – і все це за допомогою лексики українського народного танцю. В танці «Буковинський весільний» – показані звичаї та традиції весільного обряду на Буковині, «Українська кадрили» – характеристика побуту населення центральної України, танець «Козачата» – передає давню історію українського народу, особливості козацьких тренувань, змагань та підготовки до бою; розкриває образи славетних козаків та молодих козачат. Отже, безліч давньоминулого, але цікавого щодо історії українського народу, можна відобразити в українських народних танцях та хореографічних композиціях.

Однією з форм робіт з учнями, що сприяє формуванню національної свідомості, є проведення бесід, дискусій, в яких розкриваються питання, що переносять нас у минуле українського народу, допомагають вивчати історію, культуру наших предків. Бесіди на такі теми: «Козацький танець та його вплив на розвиток українських народних танців», «Творчість М. Л. Кропивницького як джерело дослідження українського народного танцю», «Український танець у творчості письменників», «Формування і розвиток українського балету», «Проблеми народності і реалізму на українській балетній сцені», «Історичні передумови створення балетів «Лілея», «Лісова пісня», «Образи героїчної історії», «З історії хореографічного мистецтва



Кіровоградщини» та інше – спонукають учнів до активної участі в обговоренні актуальних проблем і обміну думками, сприяють формуванню у них високих естетичних смаків, допомагає кожному дізнатися про своє коріння, відчути живий зв'язок поколінь, відповідальність як перед минулим, так і перед майбутнім.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Поняття «національна свідомість» є невід'ємним атрибутом національного життя і національної культури. Воно означає розуміння своєї належності до нації, її самобутності та відмінності від інших.

Нині виховання національної свідомості є не просто одним із пріоритетних напрямків освіти, цей процес є засобом синтезу етнічної та загальнолюдської системи цінностей. Завдання навчальних закладів сьогодні полягає в тому, щоб виховувати молоде покоління у полікультурному середовищі, що базується на національному ґрунті: історії, природі рідного краю, звичаях і обрядах, фольклорі, народному мистецтві. Діти постійно повинні перебувати під впливом матеріально-духовної культури. Завдяки національному вихованню в молоді найповніше реалізуються природні нахили, формується національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд. Таким чином, йдеться про необхідність систематичного і цілеспрямованого виховання національного типу особистості, формування в неї національної свідомості та самосвідомості, чим досягається духовна єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації.

У дітей з розвинутою національною самосвідомістю формуються стійкі мотиви приналежності: користь народу, нації. У них підвищується громадська відповідальність за свої вчинки.

Основне навантаження у справі національного виховання підрастаючого покоління лягає на середні навчально-виховні заклади, серед яких головна роль віддається школам нового типу (ліцеям, гімназіям і т.п.), що мають на меті підготувати молодь до продуктивної діяльності в усіх сферах життя людства, озброїти її знаннями, які допоможуть робити правильні рішення у розв'язанні політичних, соціально-економічних, науково-освітніх, культурно-історичних проблем України; збереження традицій, звичаїв, обрядів, культурних, наукових надбань нашого народу та стимулювання дітей до науково-пізнавальної роботи з метою розвитку української нації та вихід держави на міжнародну арену.

Не останню роль у системі освіти надають хореографії, яка своїм існуванням зобов'язана танцям стародавніх племен, що населяли Україну; яка зберігає всі ті традиції, що народжувались віками; яка своїми засобами зможе передати дух предків, їх погляди, особливості життя, озброє учнів тими знаннями, що допомагали нашим дідам створювати нові умови прогресивного розвитку української нації.

Отже, виховання національної самосвідомості учнів сучасної школи засобами хореографічного мистецтва сприяє збагаченню духовного світогляду школярів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. / М. Й. Боришевський. – К. : Беркут, 2000. – 63 с.
2. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті. / Г. Ващенко. – К., 2003. – 335 с.
3. Любар О.О., Рейзенкінд Т.Й. Трактатування поняття «національна самосвідомість» в умовах відродження української культури // Українознавство і гуманізація освіти: Тез. доп. всеукр. наук. - практ. конф.: у 4-х ч. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1993. – Ч. 1. – С. 42-44
4. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / за ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. – К. : Любіть Україну, 1999. – 317 с.
5. Руденко Ю. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості // Освіта. – № 67. – 1998.
6. Римаренко Ю. І. Національний розвій України: проблеми і перспективи / Ю. І. Римаренко. – К.: Хрінком, 1995. – 218 с.
7. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості: програма спецкурсу і навч. посіб. / за ред. Д.О. Тхоржевського. – К., 1998. – 150 с.
8. Чорна К. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: Навч.-метод. посібник. / К. Чорна – К.: ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.

УДК 7.038.3

Марина ТЕРНОВЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ХУДОЖНІЙ ПРАКТИЦІ ТА СПЕЦИФІКА СТЕРЕОТИПІВ ЙОГО СПРИЙНЯТТЯ

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

Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.

Автором розглядається специфіка цифрового мистецтва на фоні традиційних мистецьких форм і видів творчості. Визначаються різновиди діджитал арту та особливості його існування у віртуальному просторі, виявляються особливості та креативні можливості даного виду художньої творчості, а також проблеми його сприйняття. Аналіз цифрового мистецтва як самостійного явища художньої культури базується на власному досвіді роботи автора в обох напрямках.

Ключові слова: *цифрове мистецтво, традиційне мистецтво, цифрове зображення, цифрові технології, нові медіа, стереотипи сприйняття.*

Постановка проблеми. Цифрове мистецтво (діджитал арт) доволі молодий напрям, зародок якого відбувся в другій половині минулого століття. Воно досі оточене масою оман і стереотипів, його нерідко вважають непотрібним, тимчасовим та недоречним у порівнянні з традиційними видами образотворчого мистецтва, адже в ньому «відсутня душа», а пікселі ніколи не замінять текстуру фарби, її запах, естетику та



енергію, як відмічають критики, які не знаходять в діджитал артї нічого спільного з привичною творчістю. Але це ніколи й не було головною метою цифрового мистецтва. Виявлення специфіки цифрового мистецтва та його особливостей на тлі проблемного сприйняття уявляється сьогодні актуальним та необхідним.

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом цифрове мистецтво стає предметом розгляду багатьох науковців, які прагнуть вивчити цей вид творчості та підкреслюють різні його властивості і можливості як новітнього виду мистецьких практик. Типологія, специфіка, виразні особливості та форми існування медіа-мистецтва виявляються в роботах С. В. Єрохіна, І. В. Гурулева, А. Кана. Українські науковці З. І. Алфьорова, Л. М. Опалев, О. Ліщинська та інші також розглядають різновиди цифрового мистецтва та засоби їхньої виразності. О. І. Кириченко зосереджує увагу на специфіці існування діджитал арту в сучасному культурному просторі. Значний внесок у вивчення та типологізацію медіа-мистецтва зробили зарубіжні дослідники, зокрема Л. Манович, який систематизував принципи виразності нових медіа, виявив головні якості діджитал арту. Багато авторів піднімають проблему складнощій сприйняття цифрового мистецтва. Проте даний вид художньої творчості потребує нових досліджень та виявлення нових аспектів його виразності.

Мета статті. Визначити особливості цифрового мистецтва, його різновидів та виразних прийомів, виявити проблемні питання стереотипного сприйняття діджитал арту на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що останнім часом цифрове мистецтво вже нікого на дивує, питання про його місце «в загальній системі мистецтв, в якому творчу складову необхідно розглядати в синтезі технологічного і естетичного, залишається дискусійним» [6]. Традиційне та цифрове мистецтва схожі тим, що мають багато форм втілення творчої енергії. Це простежується в таких видах, як фотографія, скульптура, живопис, графіка, анімація, але одночасно і в багатьох формах медіа-мистецтва. Вони крокують разом, і ніщо не заважає їхньому спільному руху. Схожа ситуація колись була з фотографією, яка з'явилась на початку XIX століття. Тоді багато хто пророкував крах живопису, адже з'явилась технологія, яка миттєво фіксує дійсність та не потребує століттями вивчати ремесло. Подібні погляди та бурхливі дискусії нанесли відчутний удар митцям. Середній клас ринувся у фотоательє замовляти портрети для кожного члена сім'ї, адже швидкість створення фото та його дешевизна були вагомим аргументом. З часом фото перестало бути диковинкою, а його актуальність, спричинена ажіотажем відкриття, зменшилась, і точне відображення дійсності вже не бентежило свідомість. Поява художньої фотографії змінює хід подій, адже мистецтво адаптується під сучасність та відображає її [5].

Поява цифрових технологій не орієнтувалась на мистецтво, але те, як стрімко вони ввійшли в буденне життя та змінили його, очікувано отримало відгук у мистецькому середовищі. Поки проводяться дебати про цінність цифрового мистецтва та з'ясовується питання, чим воно являється, його внутрішня кухня стрімко поповнюється новими інструментами та можливостями, дивуючи глядача новими креативними формами. Ми бачимо, що «у віртуальному просторі постійно з'являються і швидко еволюціонують нові види цифрового мистецтва: відео-арт, відео-інсталяція, мережева віртуальна реальність (з масою її креативних різновидів: science-art, sms-art, mobilephone-art, феррофлюїд-арт, net-art, mail-art), а також репродуктивне відтворення об'єктів за допомогою певного інструментарію, що надає комп'ютер, зокрема цифрова фотографія» [7]. Тобто, цифрове мистецтво стає сьогодні не просто імітацією традиційних матеріалів та прийомів, а створює власні, які виходять за межі комп'ютерного середовища.

Один із засновників теоретичного осмислення цифрової культури і нових медіа, професор комп'ютерних наук Лев Манович у своїй книзі «Мова Нових медіа» виділяє п'ять принципів нових медіа [9]:

1. *Числове подання.* Учений підкреслює, що всі об'єкти нових медіа в кінцевому рахунку є цифровим кодом, тобто послідовністю нулів та одиниць. З цього випливає, що об'єкти нових медіа можуть бути описані математично та можуть бути трансформовані за допомогою алгоритмів, як і їхнє середовище. Але вони можуть бути початково сформовані не тільки в електронній формі, як та ж фотографія через відцифрування фотоплівки або ескіз на папері, над яким після сканування можна працювати в графічному редакторі.

2. *Модульність.* Тут дослідник визначає, що кожен елемент являється частиною цілого, але може розглядатись як самостійний об'єкт. Веб-сайт складається з веб-сторінок, які в свою чергу – з векторних та растрових файлів і тексту. Це дозволяє працювати з кожним елементом незалежно від цілого і в процесі редагувати їх у будь-який момент, не впливаючи на загальну систему.

3. *Автоматизація.* Далі Л. Манович говорить про те, що перші два принципи роблять можливим автоматизацію багатьох процесів та маніпуляцій, що дозволяє спростити роботу та заощадити час. Редактор для роботи з растровою графікою «Adobe Photoshop» дозволяє, наприклад, змінювати розміри зображення, колірні і тонові складові, яскравість, контрастність та різкість. Крім того, в ньому надається можливість працювати з фільтрами – спеціальними інструментами перетворень об'єкта. За допомогою них можна підкреслювати і приховувати певні деталі зображення, збільшувати ефект різкості, або навпаки, додавати ефект розмитості.

4. *Мінливість.* Однією з головних відмінностей нових медіа від традиційних, стверджує автор книги, є обов'язкова вимога останньої до своїх носіїв бути хоч раз визначеними через матеріальну форму. Будь-яка зміна в змісті робить необхідним заново виготовляти носій, через який може бути здійснений доступ до цього нового змісту. Одним з основних проявів принципу мінливості є масштаб, і це означає, що різні версії одного медіа-об'єкта можуть створюватися у вигляді того ж об'єкта, але з іншою деталізацією.



5. *Транскодинг*. Останній принцип, за Л. Мановичем, означає прямий перехід одного цифрового формату в інший. Комп'ютерні медіа представляють знайомий набір візуальних образів, але на рівні машинного уявлення не існує тексту – є код, не існує фотографії – є набір пікселів і математичні формули, немає сторінки – є файл. Проектуючи процес взаємодії, ми спочатку повинні виходити з можливою її реалізацією в комп'ютерному шарі. З самого початку ми повинні мислити вже іншими категоріями, ніж у традиційних медіа.

Ці принципи, як запевняє вчений, не являються абсолютними, але розкривають загальну тенденцію [3; 9], яка може допомогти краще зрозуміти інструментарій, за допомогою якого відбувається створення мистецького об'єкту.

Цифрові технології впроваджувалися в творчу практику поступово, спочатку вони активно використовувалися у фотографії, що дало розвиток гібридним технікам фотоколажу та фотоімпресіонізму. Вже потім вони охопили традиційне образотворче мистецтво. Процес творчості ускладнився, що надало можливості використовувати в творчості технічні прийоми: за допомогою цифрових засобів початкові зображення модифікувались, вносились часткові виправлення, як і глобальні, в композицію, формат та кольорове вирішення, а також створювались цифрові макети для презентації задуму, його редагування та в подальшому переносилися на полотно. Цифровий живопис зайняв тверді позиції в створенні друкованої продукції, книг, банерів, рекламних матеріалів. Він є основою індустрії комп'ютерних ігор та сучасного кінематографу – від створення концепт-арту та макетів об'єктів до постановки повноцінних 3D-сцен з режисерською, сценарною та операторською роботою [8]. Відбувся процес синтезування різних мистецьких форм.

Дослідники підкреслюють, що модель існування цифрового мистецтва в «новому середовищі» (в медіа-просторі) визначається трьома параметрами: код, мережевий простір, інтерактивність [7]. Розглядаючи відчутні особливості цифрового мистецтва, можна стверджувати, що воно більш доступне, адже майже кожен може дозволити собі придбати смартфон чи ноутбук та завантажити безкоштовну програму для роботи з растровою графікою. З кожним роком техніка стає доступнішою для масового споживача та з'являються фірми, які виготовляють якісну і бюджетну техніку для роботи в цифровому просторі. Їхня мобільність забезпечує комфортні умови для роботи. Саме це призвело до народження бурхливих дискусій, які спрямовували на виявлення змісту даного виду творчості: чи все, що тут створюється, можна буде відносити до мистецтва? Іншим важливим питанням стало визначення статусу самого творця: якщо будь-яка людина, що має доступ до технічних приладів, може щось створювати за допомогою цифрових технологій, у чому тоді полягає роль художника? Ось ці дві проблеми залишаються дискусійними до сьогодні.

Якщо спробувати зняти гостроту стереотипного сприйняття цифрового мистецтва, необхідно більш уважно підійти до виявлення забезпечення власне творчого процесу в даному виді художньої практики. Спеціалізовані програми для CG-художників мають великий функціонал, який пришвидшує роботу. Залежно від програмного пакета цифровому художнику доступні певні можливості, такі, як шари, режими, фільтри, трансформації та перетворення, налаштування текстур та форм робочого простору, різноманітні пензлики з можливістю коригування ефектів, текстур, насиченості, змішаності та багато інших параметрів, що дають волю експериментам. Відпадає потреба в постійному контролі матеріалу, аби не зіпсувати роботу чи забруднитись. Художник може більше сконцентруватись на результаті роботи та ввійти в момент. Для багатьох це являється важливим фактором, адже відсутність можливості редагувати невдалий штрих чи мазок викликає постійний стрес та негативні асоціації з матеріалом, а це впливає на загальну продуктивність роботи.

Основними цінностями цифрового мистецтва вважаються незалежність, відкритість, доступність та демократичність, що є його безсумнівною ціннісною якістю. Розвиток соціальних мереж та технологій надає безмежну кількість можливостей для презентації цифрового мистецтва. В 2020 році, під час карантину, набула популярності організація мистецьких заходів у мультиплеєрних іграх. Так, у квітні 2020 шотландський скульптурний парк «Jupiter Artland» переніс у гру «Minecraft» реальну експозицію і дозволив гравцям самим побудувати об'єкти. А на Великдень організатори зібрали в грі більше сотні користувачів, які шукали «пасхалки» на території парку. В популярній грі «Fortnite» часто проходять віртуальні концерти світових зірок, наприклад, виступ Тревіса Скотта встановив абсолютний рекорд «майданчика» – подивитися виступ зібралися 12,3 млн гравців. А 81-річна художниця Джуді Чикаго у партнерстві з берлінською організацією «Light Art Space» за допомогою AR повторила свої знамениті димові скульптури із серії «Atmospheres» 1960-х років. Завдяки додатку «Judy Chicago Rainbow AR» люди можуть перенести проєкт до себе додому і взяти участь у ньому навіть через 50 років з моменту створення оригінальних скульптур [4; 5].

Як можна побачити, «цифрове мистецтво – вид творчої діяльності, в якій твори створюються і модифікуються за допомогою мов програмування та комп'ютерних програм. Основним середовищем їх існування є цифрове, віртуальне середовище, яке розширило способи всіх видів художньої комунікації» [6]. І цей факт може вважатися позитивним.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на підсумок можна підкреслити, що цифрове мистецтво вже давно має власне місце в історії мистецтв та стрімко набирає оберти з розвитком технологій. Це відкрита галузь сучасного мистецтва – contemporary art, за якою справедливо передбачають майбутнє. Незважаючи на те, що до нього неможливо пристосовувати традиційні мистецтвознавчі категорії та засоби аналізу і оцінювання творів, які зроблені технологічними прийомами, воно має нові форми та трактування, свою естетику та енергію, має власні методи привернення уваги та пошуку глядача, не заважає традиційному мистецтву та являється рівноцінним йому. Різні технічні прийоми



та програми збагачують діджитал арт та надають його прихильникам все більше творчих можливостей. У подальшому необхідно розглянути, яким чином у цифровому мистецтві створюється художній образ, якими художніми засобами володіє автор твору, що прагне до унікальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Евграфова Н. Живопись и фотография. О чём спорим, господа? URL: <http://beatricemagazine.com/zhivopis-i-photografiya/> (Дата звернення 12.10.2021)
2. Искусство или игра в имитацию? Как диджитал изменил искусство. Культура и креативность. URL: <https://www.culturepartnership.eu/article/digital-art> (Дата звернення 09.09.2021)
3. Принципы новых медиа по Л. Мановичу. Гонзо-дизайн. URL: <https://gonzo-design.ru/education/articles/newmediaprinciples> (Дата звернення 01.10.2021)
4. Как диджитал впитывает арт и почему это не плохо. SKVOT. URL: <https://skvot.io/ru/blog/cifrovoe-pogruzhenie-dlya-hudozhnika> (Дата звернення 01.10.2021)
5. Что происходит с цифровым искусством вообще и в инстаграме в частности. BURO. URL: <https://www.buro247.ru/culture/arts/buro-new-cool-2020.html> (Дата звернення 01.10.2021)
6. Кириченко Е. И. Цифровое искусство: способ коммуникации или средство новой художественной образности? [Электронный ресурс]. *Научное обозрение: электрон. журн.* 2018. № 1. URL: <https://srjournal.ru/2018/id91/>
7. Кириченко О.І. Digital art як інтерактивна форма освоення сучасного культурного простору в теорії та практиці художньої освіти. *Наукові записки / Ред. колл.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін.* Випуск 176. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. 299 с. С. 91-95
8. Digital Art vs Traditional Art. URL: <https://inspirationalartzone.com/digital-art-vs-traditional-art/> (Дата звернення 01.10.2021)
9. Manovich L. The Language of New Media. The MIT Press, 2002. 49 с.

УДК 317. 11. 79

Кароліна ТИМОШЕНКО

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО 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 здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження. Визначено, що ефективним засобом формування естетично-ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку є залучення учнів у процес сприймання художніх образів. Доведено, що в умовах Нової української школи важливим завданням сучасного вчителя музичного мистецтва є розвиток в учнів художньо-образного мислення, здатності до адекватного сприйняття музичних творів. Основними методами у формуванні естетично-ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку визначено метод художньо-педагогічного аналізу і метод асоціативного пошуку.

Ключові слова: естетично-ціннісні орієнтації, художнє сприймання, художній образ, художньо-педагогічний аналіз, молодші школярі.

Постановка проблеми. Нова українська школа (НУШ) – це ключова реформа Міністерства освіти і науки України. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, де навчають критично мислити, висловлювати власну думку, бути відповідальними і творчими. За умов реформування освіти в Україні змінюються форми та методи роботи з учнями.

Саме у молодшому шкільному віці вчитель музичного мистецтва повинен вплинути на мотиваційно-почуттєву сферу учня, навчити його розуміти, осягати і відтворювати художні образи, допомогти у формуванні естетичних орієнтирів, набутті морально-етичних цінностей, спонукати до творчості. Розвиток естетично-ціннісних орієнтацій позитивно впливає на емоційний інтелект, творчо-діяльну сферу учнів молодшого шкільного віку, спонукає до дії, породжує інтерес і потребу в художньому спілкуванні з творами мистецтва [1, с. 56].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Нагромаджено величезний обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу, що привело до виникнення у ХХ ст. науки про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. Значну роль у становленні цієї науки мають праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалецького, А. Сохора, О. Костюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського та ін.

Різні аспекти проблеми формування та розвитку естетичних цінностей та художніх смаків у дітей шкільного віку та молоді розглядалися в наукових доробках педагогів-музикантів О. Горбенко, Г. Дідич, Т. Завадської, В. Орлова, Г. Падалки, Л. Паньків, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Н. Свещинської, Т. Стратан-Артишкової, О. Щолокової, І. Шевченко та ін.

Мета статті – розглянути процес сприймання художніх образів як одного з ефективних засобів формування естетично-ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Метою музично-естетичного виховання в молодшій школі є навчити дітей емоційно відкликатися на музику, пробудження їхнього бажання творити у процесі виконання музичних творів, самостійно створювати художні образи під час слухання чи безпосередньої творчості на уроках музичного мистецтва. Уміння слухати і чути музику не є вродженою рисою. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою, в процесі цілеспрямованого художньо-педагогічного аналізу музичних творів [1, с. 87].



Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних дітей актуалізуються різні, суттєві переживання. Дитина не просто виховується, а розвивається у значущому для неї напрямі, тому виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожного школяра. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язується із загальним розвитком учня, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості. Слід враховувати, що вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. На музичний розвиток учнів благотворно діють два чинники: багатство музичних вражень, з одного боку, та повторність вражень – з іншого. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає змогу розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності.

Підготовці учнів до сприймання музики сприяє вступне слово вчителя. Воно має бути лаконічним, емоційним та образним. Затяжне, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні музики. Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні за музичним процесом, воно не повинне містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі. У розповідях про музику необхідно дотримуватись міри у поданні яскравих фактів, прикладів. Музичний твір слухається, як правило, на кількох уроках, тому треба так розподілити наявний матеріал, щоб кожного разу можна було повідомити учням щось цікаве, пізнавальне. Розповідь вчителя повинна бути багатогранною. В одному випадку – це розмова про сам твір, про його зміст, в іншому – про історію його створення або про композитора чи виконавця [2, с. 98].

Аналіз музичних творів є невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики, допомагаючи їм проникнути в складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають уміннями і знаннями, необхідними для повноцінного музичного сприймання. Кожний сприйнятий і проаналізований музичний твір – ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

На основі аналізу науково-методичної літератури з теми дослідження, можемо виокремити наступні вміння та навички слухання музики, які допомагають проникнути в суть музичного образу: – вміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій, відчувати жанрові ознаки як у їх простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; – розрізняти на слух національно-стильові особливості музики; – вміння виявляти змістовність функціонування тих засобів музичної виразності, які використані у творі.

Вже у першому класі учні знайомляться з інтонаційною природою музики, хоча поняття інтонації для них ще не є предметом спеціальних спостережень. Цьому сприяє постійне з'ясування життєвих зв'язків музики, прагнення до інтонаційної виразності виконання пісень. Здійснюючи слуховий аналіз, розкриваючи учням зміст і структуру музичного твору, вчителю доводиться постійно співвідносити свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене, не почуте і не засвоєне, нічого не додає до музичного розвитку дітей та аніскільки не наближає до музики. Тому аналіз музичного твору, який проводиться на уроці музики, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім – тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним – тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання. Художньо-педагогічний аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів і забезпечує естетичне засвоєння ними даного твору, тобто сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва у їх єдності. На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів.

Отже, аналізуючи з учнями музичні твори, можна керуватися такими методичними вказівками: вчителю потрібно чітко уявляти кінцеву мету аналізу, допомогти учням ближче і глибше сприйняти твір, естетично його пережити й оцінити. Процес спостереження, вслухання в музику може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме естетичному осягненню змісту твору; доцільно починати аналіз твору відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті учнів; перш ніж аналізувати музичний твір, треба, щоб у дітей створилося загальне враження про нього, переходити до аналізу варто лише після того, як діти вільно висловили свої враження від музики; мислення дітей повинне націлюватися на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання виражає, якими засобами вона цього досягає; шлях аналізу твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики – до деталей і окремих засобів виразності. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом. Аналіз твору повинен пробуджувати уяву дітей, їхні музично-слухові уявлення, викликати правильні, але у кожного слухача свої асоціації.

Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтва, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету; успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозуміле учням завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання виховують уміння чути музику, розвивають музичне мислення. Сприятлива ситуація для аналізу музичного твору складається тоді, коли виникають різні точки зору на твір, відбувається дискусія [5, с. 145].

У розвитку музичного сприймання молодших школярів велику роль відіграє метод порівняння, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені їх невеликим досвідом. Для порівняння можна



використати контрастні твори одного жанру (наприклад, два танці), п'єси з однаковою назвою (наприклад, два різних «Дошки»), контрастні твори одного характеру (наприклад, два різних веселих) тощо. Метод порівняння за контрастом і аналогією дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, дає змогу яскравіше відігнати своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність [6, с. 98].

Аналізуючи музичні твори у молодших класах, доцільно використовувати рухи під музику, адже пластичний рух закладений у самій природі музики – в музичних інтонаціях завжди відчувається зв'язок зі словом, танцем, мімікою, рухами тіла людини. Тому прийом «пластичного інтонування» як природного вираження в ході, жесті, танцювальному русі почуття, переживання, емоційного змісту твору має велике значення у формуванні музичного сприймання молодших школярів.

Глибшому сприйманню музики сприяє використання у процесі аналізу аналогій з творами інших видів мистецтва. Метод асоціативного пошуку – поєднання музики та образотворчого мистецтва (Б. Яворський), система завдань для зображення на малюнках музичних вражень, що передають настрої, нав'язані прослуханою музикою. Найчастіше це сполучення ліній, кольорових розводів. Зорові асоціації учнів поглиблювалися в процесі графічної передачі теми твору або його фрагмента; використання зображально-живописного матеріалу, що відбиває образну структуру твору. Вже у початкових класах використання творів інших видів мистецтва дає змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність дітей. Великий інтерес викликають у дітей завдання уявити музику, якою «звучить» картина. Наприклад, розглядаючи з учнями репродукцію картини А. Куїнджі «Хмара», можна поставити їм такі запитання: «Як зображена на картині весна? Яка музика може розповісти про таку весну? Якими засобами музика може виразити захоплення людини весняною красою? Якими мають бути мелодія, темп, динаміка, тембр?» [7, с. 223]

Уміння сприймати музику формується успішно за умови взаємодії всіх видів музичної діяльності на уроці. Зокрема, поглибленому сприйманню музики сприяє розучування і спів окремих тем із твору. Проспівана мелодія засвоюється значно краще, ніж тільки прослухана, нехай навіть неодноразово. Коли діти чувають знайомі теми у новому для них творі, вони уважніше слухають музику, намагаючись сприйняти ці теми у нових звукових барвах. У них з'являється підвищений інтерес до твору. Коли йдеться про виразні засоби, використані композитором у творі, бажано проілюструвати їх у нотному записі, просольфеджувати мелодію, виконати ритмічний рисунок. Відчуттю жанрових особливостей творів сприятиме створення до них темброво-ритмічних супроводів, виконання танцювальних рухів, хода під музику тощо. Музичне сприймання, будучи основою всіх інших видів музичної діяльності, у цій діяльності й розвивається, забезпечуючи загальний музичний розвиток школярів.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на основі всього вищезазначеного, можемо зробити висновок, що сприймання художніх образів музичного твору за допомогою художньо-педагогічного аналізу твору мистецтва є одним з дієвих засобів формування естетично-ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах Нової української школи. Результатом сприйняття музичного твору, виконання музики, взаємодії суб'єкта з мистецьким об'єктом, є формування і розвиток естетично-ціннісних орієнтацій. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування естетично-ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голешевич Б. О. Виховання культури музичного сприйняття у молодших школярів: Навчальний метод. посібник / Б. О. Голешевич. – Могильов: МДУ ім. А. А. Кулешова, 2000. – 126 с.
2. Грінченко Т. Д. Теорія і практика формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. Монографія. / Т. Д. Грінченко. – Вінниця: «Твори», 2018. – 300 с.
3. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст. / сост. А.Г. Костюк. – Киев: Муз. Украина, 1986. – 126 с.
4. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1992. – 383 с.
5. Перфильева И. А. Три ипостаси музыкального мира и проблемы преподавания музыки в общеобразовательной школе / И. А. Перфильева. – М.: Музыка, 2003. – 505 с.
6. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки: теорет. исслед. / С. В. Шип. – Одесса: Одес. гос. консерватория им. А.В. Неждановой, 2001. – 295 с.
7. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учебное пособие / А. Ф. Яфальян. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 380 с.

УДК 318. 34:78

Ангеліна ТИМОШЕНКО

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті розкрито зміст і сутність фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; визначено поняття «вміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва», виокремлено характерні особливості художньо-педагогічної діяльності.

Ключові слова: вміння, художньо-педагогічне спілкування, музичний твір, майбутній вчитель музичного мистецтва.



Постановка проблеми. В умовах культурного та духовного розвитку України проблема професійної підготовки майбутнього вчителя набуває першорядного значення. У державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формуванні їхніх професійних умінь.

На сучасному етапі перебудова системи національної освіти набуває пріоритетного значення. Належну увагу в концепції музичної освіти приділено проблемам формування естетичної культури й творчих здібностей особистості. Основною метою професійної освіти є підготовка компетентного вчителя музичного мистецтва, який досконало володіє своєю професією, готовий до активної соціальної взаємодії, постійного професійного вдосконалення та самоосвіти.

Педагогічну діяльність неможливо розглядати поза поняттям педагогічного спілкування. Ситуація спілкування тлумачиться як складний багаторівневий, багатогранний процес, що може виступати водночас і як взаємодія індивідів, і як їхній взаємовплив, і як співпереживання та взаємне розуміння. Воно створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і, найголовніше, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особисті якості вчителя. [4, с. 56].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема педагогічного спілкування широко висвітлена в психолого-педагогічній літературі. Досліджувалися, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); зміст і структура педагогічного спілкування (Г. Андреева, Б. Ломов, С. Максименко, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (В. Абрамян, О. Бодальова, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калік, А. Капська, О. Леонт'єв, Л. Савенкова, Т. Фатихова та ін.).

У галузі музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах професійного спілкування майбутнього вчителя музики: формування комунікативних якостей вчителя музики (Л. Арчажнікова, О. Апраксина, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); спілкування на уроці музики (Н. Антонєць); формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики (І. Сипченко); професійне ставлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В. Орлов) тощо.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури розкрити зміст та сутність поняття «вміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Виклад основного матеріалу. Уся система ставлення людини до інших людей реалізується у спілкуванні. Спілкування є одним із видів діяльності й розглядається у різних галузях науки – педагогіці, психології, філософії, соціології, політології і знаходиться на одному щаблі з такими поняттями як «навчання», «мислення» тощо. Діяльність людини – це свідомо активність, яка є системою дій, спрямованих на досягнення мети. За психологічною концепцією О. Леонт'єва, діяльність це основна форма вияву взаємодії людини з соціальним середовищем та основна форма вияву цього середовища. Ця взаємодія людини з навколишнім середовищем є зовнішньою та внутрішньою, тобто психічною. О. Леонт'єв вважає, що свідомість та зовнішня практична діяльність – це не дві різні речі, а дві форми єдиного – діяльності, причому внутрішня є породженням зовнішньої [7, с. 213].

Успіх будь-якої діяльності залежить від уміння її виконувати. Вміння є там, де знання певної справи поєднується із вправністю під час виконання тих дій, з яких складається ця діяльність. При вивченні психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що вміння в своїй сутності є внутрішньою моделлю майбутньої діяльності, вони забезпечують ефективність діяльності та мають підґрунтям певні знання та навички. Без наявності певних знань неможливо виконувати певні вміння. Знання є основою вмінь, оскільки якість вмінь визначається характером і змістом знань щодо дій, які виконуються.

Необхідною умовою досягнення результативності в будь-якій діяльності є творчість. Специфіка діяльності учителя-музиканта зумовлюється злиттям у ній «педагогічного» і «художнього» елементів.

Традиційно у науковій літературі педагогічна діяльність визначається як особливий різновид реалізації сутнісних сил людини. Таке уявлення про дане поняття обмежене тільки одним етапом розвитку особистості – накопичуванням досвіду діяльності та відношень. Проте зрозуміло, що саме набуття досвіду вільної, самостійної, творчої діяльності, процес саморозвитку педагога складають її головну ознаку. Отже, таку діяльність можна визначити як творчу, мета якої – створення умов для особистісного розвитку вихованців і самого вихователя як повноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. У художньо-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва творчість відіграє особливу роль і виявляється під час осмислення творів мистецтва, розкритті їхнього змісту, а також в умінні донести свої враження до вихованців та організувати емоційно-інтелектуальне розуміння цього матеріалу [5, с. 5].

Метою художньо-педагогічної діяльності є передача досвіду художнього опанування світу майбутнім поколінням. Її гуманістичною функцією виступає людиноформуючий характер педагогічної професії. Засобами цієї діяльності є різні форми спілкування, що сприяють передачі знань, умінь, досвіду творчого опанування системою мистецтв у всій повноті їхніх видів, жанрів, стилів, формуванні досвіду емоційно-освітнього осягнення естетичної суті художніх творів. На нашу думку, художньо-педагогічну творчу діяльність педагога, що містить педагогічне спілкування із студентом та художнє – з творами мистецтв, можна визначити як художньо-педагогічне спілкування



Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва містить у собі загальні психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-виконавські знання та навички і тому представляє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва.

Підготовка професіонала, компетентного спеціаліста, який займається будь-яким видом музичної діяльності, потребує володіння комплексом загальних психолого-педагогічних та музичних знань і вмінь. Розглядаючи основні вміння, якими повинен володіти вчитель музики, Л. Арчажникова виділяє найбільш професійно-вагомні. Це володіння аудиторією, освідченість, культура мови, любов до дітей, диригентські, співацькі та інструментальні вміння та навички. Також Л. Арчажникова висвітлює педагогічні вміння, які студент має набути у процесі вивчення спеціальних дисциплін: вміння відбирати і будувати музичний та літературний матеріал; володіння виразним мовленням для впливу на особистість учня; знаходження доцільної манери спілкування з учням [1, с. 78].

Говорячи про інструментальну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, маємо на увазі фортепіанну підготовку, оскільки цим інструментом користується велика частина вчителів; відповідно до програм уроків музики в школі вчителю доводиться грати багато творів, написаних спеціально для фортепіано.

Виконавські якості вчителя музичного мистецтва складаються на основі органічного поєднання багатьох компонентів: розвитку загальномузичних теоретичних знань і вмінь, а також вузько піаністичних навичок, роботи над культурою і технікою виконання, вміння сприймати музику, збагнення її сенсу, змісту і подальшого втілення цього змісту в конкретному звучанні. Але окрім цього, вчителю необхідно враховувати й психолого-педагогічні особливості своєї діяльності: вміти не тільки виконувати музичні твори, але, що не менш важливо, вміти підносити музичний матеріал шкільній аудиторії, робити художньо-педагогічний аналіз творів, спілкуватися з класом, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей, сприяючи тим самим виконанню завдань уроку музики. Тому ми відносимо вміння художньо-педагогічного спілкування до професійних умінь і вважаємо, що вони є складовою частиною фахової підготовки вчителя музики й входять до загальної структури педагогічної діяльності.

Своєрідного звучання набуває проблема художньо-педагогічного спілкування у контексті музичної освіти. Музика є не тільки формою художнього відображення дійсності, але й формою спілкування. Вона загострює емоційну чуйність, допомагає розвитку емоційної сфери особистості, музичного сприйняття.

Майбутня музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва неможлива без виконання музичних творів та мовленнєвого спілкування з учнями, практичного музикування та педагогічних пояснень, коментарів до твору, художньо-педагогічного аналізу музичного твору, що виконується. Виконавська діяльність педагога-музиканта надає можливість більш повно розкрити через індивідуальні особливості вчителя сутність художнього образу, захопити своїм виразним виконанням аудиторію, доповнити тим самим вербальну інтерпретацію [8, с. 201].

Аналіз науково-методичної літератури дав нам змогу зробити висновок, що художньо-педагогічне спілкування в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється у таких видах художньо-творчої взаємодії педагога та студента як художнє сприймання твору мистецтва, його художньо-педагогічний аналіз та художньо-педагогічна інтерпретація (вербальна та невербальна), застосування різновидів мистецтва. Основними етапами художньо-педагогічного спілкування є сприймання, аналіз, відтворення (виконання) [9].

На першому етапі (сприймання) відбувається художньо-емоційне сприймання творів мистецтва за допомогою органів чуття, естетична оцінка форми і змісту художнього твору та почуттів, які він викликає. Інтонаційна належність музики до певної епохи визначає різноманітні комунікативні можливості музичного мистецтва, а звідси впливає підхід до музичного сприймання як художнього спілкування виконавця, слухача з музикою.

На другому етапі (аналіз) відбувається безпосереднє спілкування викладача та студента щодо твору мистецтва. Цей етап включає в себе збирання інформації про мистецьке явище, визначення стилю, напрямку, школи, виконавських труднощів. У процесі роботи над музичним твором відбувається декодування змісту твору, коли виконавець має через текст проникнути у підтекст. Педагог повинен підібрати доцільні методи та прийоми, щоб активізувати процес пізнання студентом твору.

На третьому етапі (відтворення–виконання) педагог та студент використовують набуті на попередніх етапах знання у процесі художньо-педагогічного спілкування для обміну думками і враженнями з приводу того чи іншого мистецького твору. Виконавець повинен відтворити музичний твір, який відображає явища об'єктивної дійсності, але виконавську інтерпретацію ми розглядаємо не як репродукцію, яка точно копіює оригінал, а як процес співтворчості – художнього спілкування з музикою, з автором твору [3, с. 5].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на основі всього вищесказаного ми можемо зробити висновок, що беручи до уваги властивість умінь (свідомий характер виконання дій з переходом у творчість; застосування їх в нових, мінливих умовах; спрямованість на вирішення практичних педагогічних задач, що постійно виникають у навчально-виховному процесі) та узагальнюючи дослідження науковців, вміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва можна визначити як здатність до музично-педагогічної діяльності, що передбачає наявність загально-інтелектуальних, педагогічних та спеціальних знань, сформованих художньо-технічних виконавських навичок, що в комплексі дозволяють осмислювати мистецтво через аналіз та інтерпретацію із застосуванням вербальних та невербальних форм роботи. Подальший напрям роботи вбачаємо у визначенні



структурних компонентів умінь художньо-педагогічного спілкування та визначенні педагогічних умов їх формування у майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Баженова Л. Учитель вчера, сегодня и завтра: особистісно орієнтований підхід до підготовки вчителя // Управління освітою / Л. Баженова. – 2001. – №8. – С. 4–15.
3. Безклубенко С.Д. Нариси загальної теорії мистецтва / С. Д. Безклубенко // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. – Вип. № 3. – К., 2000. – С. 4–19.
4. Бех І. Д. Майстерність педагога у виховній взаємодії / І. Д. Бех // Відкритий урок. – К., 2006. – № 5 – С. 55–59.
5. Васильева М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя: автореф. на получение наук. степени канд. пед. наук: 13.00.04 / М. П. Васильева. – К., 1995. – 19 с.
6. Леонтьев А. А. Психология педагогического общения / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1972. – 315 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2-е изд., 1977. – 304 с.
8. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф. диссер. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. М. Олексюк. – К., 1997. – 333 с.
9. Стратан Т. Б. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики: методичні рекомендації / Т. Б. Стратан. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 32 с.

УДК 75.047(045)

Роман ТКАЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ НІЧНОГО ПЕЙЗАЖУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрітьєвич Т. М.

У статті розкриваються художні, методичні, технічні аспекти відтворення нічного пейзажу.

Ключові слова: нічний пейзаж, світосприйняття, композиція, пленер, ноктюрн, архетип,

Постановка проблеми: На сьогоднішній день знайти практичну сторону жанру нічного пейзажу, доволі складно, оскільки з мистецтвознавчої, ліричної точки зору можна знайти описи і характеристики, але якщо звернути увагу на суто практичний підхід, не знайдеш серед статей з методики нічного пейзажу. Проблем з якими стикаються художники і початківці, студенти і школярі які бажають спробувати себе в цьому напрямі. В зв'язку з цим тема: "Особливості відтворення нічного пейзажу" є актуальною та відкритою до обговорення, так як передача стану природи засобами живопису має місце у практичній підготовці з образотворчого мистецтва як учнів спеціалізованих художніх шкіл так і студентів, майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій: Причиною підняття проблематики нічної тематики, є те, що сам сюжет є каменем спотикання багатьох художників, як мінімум через свою таємничість і містичний підтекст, який склався протягом багатьох поколінь та фігурував в багатьох роботах художників як основна лінія сюжету. До тематики в свою чергу звертався Іван Миколайович Крамський в своїй картині «Русалки». Крамський І. М. собі за задачу ставив передачу місячної ночі, як головний інструмент в композиції, оскільки вона є основою містичного настрою картини. Але образи русалок є домінуючими як на полотні, так і за сюжетом «Утоплениці». В цій роботі точна передача нічного стану і стала базою для сюжету, головним інструментом, завдяки їй стан картини заворожує глядача. Також слід згадати «Зоряну ніч», одну з найбільш відомих картин нідерландського художника-постімпресіоніста Вінсента Ван Гога. Це картина, здебільш, настрою ніж техніки, в ній ми бачимо кольори та динаміку не лише реальну, але й гіпертрофовану, в її основі сприйняття світу художника. В картинах Івана Константиновича Айвазовського, ми не раз бачимо нічний пейзаж, але в його випадку, це чистий академізм, де ніч заради ночі, оскільки причиною написання було бажання передати сам стан і красу цього часового проміжку. Подібну характеристику на роботи вище зазначених художників ми можемо знайти в статтях і в джерелах масової інформації, але нажаль, відсутній опис питань, явищ і проблем з якими стикаються митці в роботі над ноктюрном. Тому треба розкрити ці особливості: сприйняття, колористику, технічний і методичний підхід. Для цього було проведено дослідження праць Д. Хюбеля, що до психофізіологічного сприйняття кольору, Я. Е. Пуркіне, стосовно сприйняття кольорів у темряві, прямих В.Кандінського про відчуття та сприйняття кольору, розглянуті роботи всесвітньо відомих художників І. М. Крамського, Вінсента Ван Гога, і І. К. Айвазовського, А. І. Куїнджі, також розглянуті статті по кольорознавству і проведено практичне дослідження нічного пленеру, з власного боку, для розуміння і розроблення методики робіт.

Мета статті: розкрити особливості методики передачі стану нічного пейзажу у живописі

Виклад основного матеріалу:

Методичний підхід не відрізняється від звичайної художньої практики, оскільки є декілька шляхів – робота з природи і пленер, робота по пам'яті і створення збірного образу або поєднання цих двох методів. І єдиним на чому треба зосередити свою увагу це саме перший підхід, оскільки тут і зустрічаються перші складності. Робота в нічний період вимагає особливого інструменту і засобів, починаючи від освітлення і закінчуючи вибором місця.

Спираючись на власний творчий досвід, можна заявити, що освітлення грає ключову роль в роботі у нічний час, не лише сама його наявність, але і яскравість, нахил і відтінок. Якщо художник буде знаходитись у добре освітленій зоні проблеми відпадають. В іншому випадку світло необхідно розташовувати



безпосередньо над робочим місцем, виключаючи можливість потрапляння в очі, розсіяння світла далі ніж область зони, оскільки це відразу внесе зміни до світлового сценарію мотиву над яким працює художник, яскравість світла не дасть продуктивно працювати через адаптивні механізми людського ока. У повсякденній практичній діяльності, а особливо в художній, велике значення має чутливість ока до різниці кольорів об'єктів за світлістю, колірним тоном та насиченістю при певному освітленні. Пристосування ока до різних ступенів освітлення має назву адаптації. Зорова адаптація може здійснюватися у напрямку підвищення чутливості (адаптація до темряви) та у напрямку зниження її (адаптація до світла). Коли людина з напівтемної кімнати заходить у сонячну, вона перший час нічого не бачить. Інтенсивність світла при цьому може перевищувати верхній абсолютний поріг і викликати больові відчуття. Але за кілька хвилин чутливість очей знижується і навколишні предмети знову стають видимими. Заходячи зі світлого приміщення в темне, людина теж спочатку нічого не бачить, та поступово чутливість зорового аналізатора підвищується, і сліпота зникає. Адаптація до темряви йде спочатку дуже швидко, потім повільно, і приблизно через 30 хвилин опиняється на визначеному рівні. Адаптація до світла йде 3-5 хвилин [1]. Спостереження під час практичної роботи на пленері показують, що саме адаптація, як властивість складного зорового механізму є причиною різного відчуття міри освітленості одного й того ж стану природи. Саме завдяки адаптивності ми можемо сприймати і відтворювати такі складні стани природи як ніч, але порівнюючи з денним часом, який має однакову освітленість, що дає змогу працювати швидше, ніж у ночі, оскільки виникає необхідність звикати до мотиву, потім до робочого місця, оскільки для правильної передачі воно повинно бути освітленим, як результат середній етюд 23 на 30 см в моїй практичній діяльності займає 1,5 години, коли нічний, в міру адаптивності, займає мінімум 2 години.

Повертаючись до освітлення, треба зазначити, що тепле чи холодне світло – змінює гаму так само як і тьмяне і яскраве освітлення, тому в цьому випадку художник обирає варіанти найменшого супротиву, оскільки єдиний спосіб виключити штучне світло зі сценарію, працюючи по пам'яті, але і в цьому випадку достовірно передати стан завадить емоційний стан чи власні уявлення – що є частиною сприйняття митця.

Світосприйняття художника, його вподобання та задум впливає на відтворення ночі. Відображення дійсності починається з відчуттів. Відчуття відображають окремі властивості предметів та явищ, які впливають на наші органи почуттів безпосередньо. Людина відчуває запахи, смаки, колір, фактуру. Можна стверджувати, що колір є одиницею людського сприйняття поряд зі звуком, формою, простором тощо. Древні йменували очі "вікнами" організму, "ратами сприйняття" [1]. Відображення предметів та явищ у різноманітності їх властивостей та особливостей уявляє собою сприйняття. Разом з процесами відчуттів сприйняття забезпечує безпосередньо-чуттєву орієнтацію в оточуючому світі.

Адаптоване до темряви око чутливіше до електромагнітних хвиль, які знаходяться у зелено-блакитній частині спектра, ніж до тих, що знаходяться в оранжево-червоній його частині. Ефект Пуркин'є [1] полягає в тому, що при слабкому сутінковому освітленні кольори жовтогарячо-червоної частини спектра здаються нам більш темними, а кольори зелено-синьої частини – більш світлими. Цей факт можна проілюструвати так. Якщо при денному світлі показати людині червоне й синє зображення на чорному тлі, вона побачить їх однаково чітко. Але якщо людина буде роздивлятися ці зображення в сутінках, їй здаватиметься, що червона частина зникла і залишилася тільки синя. Тому при роботі на нічному пленері, результатом стає пейзаж в холодній гамі. Який при денному освітленні перетворюється на ще більш синій, оскільки навіть при освітленому робочому місці сприймання кольору деформується.

У процесі пристосування до оточуючого середовища у людини формується ряд умовних рефлексів. Деякі з них формуються у дитинстві та характеризуються значною тривалістю. Сприйняття кольору пов'язано з багатьма умовними рефlekсами, воно складається поступово під впливом фізичних та психологічних факторів. Однією з самих дивовижних та необхідних властивостей колірної зору є здатність ока розпізнавати локальне пофарбування предмету при всякому освітленні, тобто автоматично усувати вплив освітлення на колір предмету. Ця здатність має назву закону постійності кольору або константності сприйняття кольору. Так, листя дерев уявляється зеленим і до світанку, і опівдні, і на заході, хоча колір листя у ці часи зовсім неоднаковий. Око незабаром перестає помічати колір освітлення, воно сприймається як близьке до середнього денного. Цей ефект можна обернути навпаки, оскільки взявши за основу мотив денного освітлення його можна перемінити в нічне – холодне, наклавши на локальні кольори.

Око художника повинно бути звільнено від "завіси" константності, звички, характерної для звичайного бачення. Живописець повинен вміти відобразити форму та колір у тому виді, в якому вони досягають його ока. Якщо ці професійно відчуті просторові властивості кольору та форми будуть передані у зображенні, глядач побачить правдиву картину дійсності, а не плоску пофарбовану поверхню. Саме таким шляхом йде навчання живопису, іншого методу ще ніхто не винаходив, хоча він достатньо трудомісткий та тривалий.

«Нельзя заботиться в этюде о воздушности, передаче состояния природы, неверно передавая планы по светлоте и упрощенно в цвете. Нельзя ставить колористические задачи, понимая цвет элементарно, лишь как локальный. Для художника-реалиста совершенно очевидно, что именно правдивое изображение предмета в определенной среде, как бы она не изменяла его цветовой облик, т.е. именно так, как воспринимает художник, как раз и является наиболее достоверным художественным образом данного предмета» А. Унковский [1]

Окрім фізичного впливу у світосприйнятті можна виокремити культурні складові, для цього знову порівнюємо В. Ван Гога і І. К. Айвазовського, між ними не лише географія і час, але і менталітет і світобачення різне, з відси впливає їх підхід до художнього бачення твору. Тому дати точну об'єктивну характеристику не можна, оскільки пейзаж будується через призму бачення митця, для ночі цей перелом



куди більший, оскільки художник стикається певним списком факторів – це емоційна складова яка базується на архетипах ночі і психофізичному впливу кольору і асоціаціях.

Тому діяльність органу зору може збуджувати й інші органи почуттів: слух, смак, нюх, сприйняття дотиком. Колірні відчуття можуть також викликати спогади та пов'язані з ними емоції, образи, психічні стани. Все це має назву кольорних асоціацій, це зв'язок між елементами психіки, завдяки котрим поява одного елементу у визначених умовах викликає появу іншого, з ним пов'язаного[2]. На протязі тривалого часу історично-культурного розвитку в свідомості людства закріплювалися певні асоціативні зв'язки різноманітних кольорів або колірних сполучень з явищами та подіями життя. В мистецтві під асоціаціями розуміють творчі уявлення, коли через одні деталі, предмети, декор виникають спогади про інші, інколи вагомні явища. Наприклад, через зображення соняшника можна викликати асоціацію (тобто сприйняття) літа; осінніх листків – осені, поєднання теплих кольорів фарб – відчуття тепла, літа, сонячної осені. Колірні асоціації можна поділити на 2 великих простори: "естетична оцінка" та "емоційний стан, що викликаний кольором"[2]. Асоціації близькі до символічних і психологічних сприймань кольору, їх можна розподілити на декілька груп: фізичні, фізіологічні, емоційні, географічні тощо, що в свою чергу впливає на сприйняття дійсності. Домінування темних, синіх і холодних кольорів викликає такі відчуття:

- смутний, холодний, спокійний, тихий, дощовитий, зимовий
- безкордонний, високий, далекий, вільний
- активний, стрімкий, швидкий, пружний
- морський, солений, глибокий, мокрий
- таємничий, нічний, зірчастий, загадковий
- грізний, густий
- благородний, елегантний

В результаті художник під впливом цих асоціацій створює композицію яка співвідноситься в нього з цими станами, хоча іноді пошук відповідного настрою стає першопричиною звернення до нічної тематики. Це не є проблемою, але треба враховувати що результат буде відмінний від запланованого, порівняно з денним пленером, де ми більше контролюємо ситуацію як практично так і емоційно, оскільки в ночі з'являється піднесення і кураж які наносять власний фільтр на роботу.

Окрім настрою на сприймання ночі впливають стереотипи, так наприклад штучне світло в темряві ночі підкреслює простір, а не форму речей, які розпливаються в напівтемряві. Це світло фрагментарне, тому нічні форми уривчасті і неясні. При нестатичному світлі ночі кожна форма виглядає самостійно, з просторовою протяжністю, вона розпадається на фрагменти, її важко розглядати, вона домислюється, переживається. Ніч – це час відпочинку людини, перебуваючи уві сні, ніби в інших реальностях. У тому числі в нічних художніх стилях чітко простежується їх космологічність, орієнтовність на людську масштабність, тяжіння до містики і трансцендентному. Непропорційність, химерність форм в нічних мотивах врівноважуються їх хроматичної вишуканістю, наприклад, інтенсивністю чистого локального кольору, наприклад в роботі «Місячна ніч на Дніпрі» А. І. Куїнджі де завдяки співвідношенню великих мас і майстерності автора – ми отримали всепоглинаючу ніч.

Отже основними особливостями відтворення нічного пейзажу, є фактичний вплив світла і освітленості, фізіологічні особливості людини і її адаптивні можливості. Також до об'єктивних чинників додаються суб'єктивне світосприйняття художника, психофізіологічний вплив кольорів і стану природи на людину, стереотипи і архетипи які впливають на сприйняття мотиву в реальному часі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Академія кольору. Сприйняття кольору [Електронний ресурс] – режим доступу: https://www.koloristika.in.ua/t_sk.php
2. Академія кольору. Психофізіологічний вплив кольору на людину [Електронний ресурс] – режим доступу: https://www.koloristika.in.ua/t_pvk.php
3. «Ночь» и «День» как архетипы большого художественного стиля [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/noch-i-den-kak-arhetipy-bolshogo-hudozhestvennogo-stilya/viewer>
4. Д. Хьюбел: Глаз, мозг, зрение [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://scorcher.ru/neuro/science/base/hubel2.php>

УДК 378.147.091.33-027.22.:64-054]:741

Марія ШУМІЛОВА

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРУКАРІВ ТА КОНДИТЕРІВ НАВИЧОК ПЕРЕДАЧІ ФОРМИ НА ЗАНЯТТЯХ МАЛЮВАННЯ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті розглядаються засоби формування майбутніми перукарями та кондитерами навичок передачі форми та простору в процесі виконання академічних постановок з рисунку натюрморту.

Ключові слова: рисунок, натюрморт, форма, простір, перукарі, кондитери.

Постановка проблеми. У сучасних умовах творча особистість стає досить вагомою для суспільства на усіх етапах його розвитку. Існує вагова потреба у підготовці висококваліфікованих перукарів та кондитерів. Тому актуальним є упровадження в навчальні плани цих спеціальностей предметів художнього циклу, рисунку зокрема.



Основою практичного дослідження стали теоретичне обґрунтування історіографії рисунку у образотворчому мистецтві. Якщо розглядати рисунок як спеціальну дисципліну образотворчого мистецтва, то слід зазначити, що саме рисунок дає знання законів побудови тривимірних предметів на площині, моделювання форми світлотінню, передачі глибини і простору засобами лінійної та повітряної перспективи, а також дає знання у сфері конструкції предметів та основ пластичної анатомії. За допомогою олівця фахівець вивчає закономірності форми предмета та простору, а значить, відбувається вивчення реального середовища, що так важливо для розвитку конструктивного мислення та уяви майбутніх перукарів та кондитерів.

Аналіз досліджень і публікацій. У картині-натюрморті художники прагнуть показувати світ речей, красу їх форм, фарб, пропорцій, втілити своє відношення до цих речей. При цьому в натюрмортах відображується людина, її інтереси, культурний рівень і саме життя.

Натюрморт – один з жанрів образотворчого мистецтва, присвячений відтворенню предметів побуту, фруктів, овочів, квітів і т.п. Завдання художника, що зображує натюрморт, – передати колористичну красу навколишніх предметів, їх об'ємну й матеріальну сутність, а також виразити своє відношення до зображуваних предметів [1].

Як самостійний жанр у мистецтві натюрморт з'явився на рубежі XVI – XVII ст. у Голландії та Фінляндії, і з тих часів використовується багатьма художниками для передачі безпосереднього зв'язку мистецтва з життям і побутом людей. Це був час художників, що прославили себе у жанрі натюрморту, П. Класа, В. Хеди, А. Бейерена, В. Кальфа та ін. Натюрморт – найбільш улюблений жанр і в мистецтві багатьох сучасних художників. Натюрморти пишуть на пленері, в інтер'єрі, прості й складні постановки, традиційні й гостросучасні аранжовані набори предметів з повсякденного побуту людини.

Мета статті. Висвітлити засоби формування майбутніми перукарями та кондитерами навичок передачі форми та простору в процесі виконання з рисунку академічних постановок натюрмортів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рисунок є не тільки самостійним видом образотворчого мистецтва, але основою для живопису, гравюри, плаката, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва.

Для успішного оволодіння рисунком необхідно практичне пізнання тих закономірностей, навчальних основ, на основі яких будується вивчення природи, її форм, пластики, пропорції і будівлі. Крім того необхідно знання особливостей нашого зорового сприйняття. Без цього не можна зрозуміти, чому навколишні нас предмети в багатьох випадках представляються нам не такими, які вони в дійсності: рівнобіжні лінії здаються що сходяться, прямі кути сприймаються то гострими, то тупими, коло іноді виглядає як еліпс і т.д.

Перспектива не тільки пояснює згадані оптичні явища, але й озброює просторового зображення предметів, що малює прийомами, у всіх поворотах, положеннях, а також у різних ступенях далекості від того що малює.

Як зазначає Бабенко Л.В., що важливим для побудови зображень навколишніх предметів на картинній площині близькими до їх зорового сприйняття є дотримання правил перспективи. Уміння користуватися перспективою дає можливість не тільки вільно малювати предмети з природи, а й відтворювати їх по пам'яті. Вивчення перспективи передбачає набуття знань, умінь та навичок побудови в просторі перспективи плоских та об'ємних форм різних предметів, інтер'єрів та екстер'єрів, а також особистих та падаючих тіней, відображень у плоских дзеркалах. Вивчення перспективи формує навички зображення різних просторових композицій [2].

Рисування - це визначена система знань, засвоєння яких вимагає тривалого часу на основі спеціальних завдань і вправ. Мистецтво рисунка, як і будь-яке інше, має свою образну мову. До основних художньо-виразних засобів рисунка відносяться: лінія, пляма, штрих, світлотінь, тон. За допомогою цих засобів художники передають своє сприйняття світу, діляться з глядачем тим, як вони осмислили і оцінили побачене [3].

Для того, щоб навчитися правильно зображувати предмети з природи на площині необхідно мати уявлення про їх форму, об'єм, конструкцію. Ці знання допоможуть у подальшому вирішувати навчальні завдання при роботі з рисунком, дозволять краще зрозуміти та усвідомити будову предметних форм при зображенні.

Головним завданням рисунку є навчити правильно бачити об'ємну форму предметів та вміти її логічно послідовно зображувати на площині.

Під формою ми розуміємо геометричну сутність поверхні предмета, що характеризує його зовнішній вид. Будь-який предмет або об'єкт у природі має власну форму. Таким чином, будь який предмет і є форма, а форму визначає об'єм [4].

У наші дні існує особливий інтерес до натюрморту. Художники намагаються показати в предметах зв'язок мистецтва з життям. У творчості художників натюрморт відіграє особливу роль. Над ним працюють як над навчальним завданням по рисунку і живопису з природи. Він є засобом у роботі над реалістичним твором. Його вводять у картину, надають змістовного значення. Натюрморт також часто стає самостійною картиною.

Як у навчальному так і у творчому натюрморті автор мусить бути точним у передачі істотних і характерних рис природи. Якщо художник змістить будь-який елемент композиції відносно до природи, але збереже при цьому розмірні, тонові, кольорові відношення, масштабність елементів і надасть натюрморту той чи інший яскраво виражений устрій, то цим він не погіршить точності, а навпаки може наблизитись до неї [5].



Важливе значення у передачі об'ємної форми предметів відіграє штриховка. Штрих – це відносно короткі лінії. Накопичуючись в одному місці більше, в інших менше, вони створюють різний тон на рисунках. Різне насичення частин рисунка штрихами дає можливість виявити обсяг і форму зображуваного предмета.

Рівне покриття досягається штрихуванням однаковою світлості з постійним інтервалом, наприклад, по діагоналі квадрата. Для посилення тону перший шар олівця можна перекрити другим - в іншому напрямку.

Домогтися плавних переходів від темного до світлого і назад можна двома шляхами: пом'якшенням кордонів тонів різної сили допомогою розтушовування або в один прийом - поступовою зміною натиску грифеля і відстані між штрихами.

Характер нанесення штриха узгоджується з формою предмета, що сприяє не тільки виявленню форми на рисунку, але й підкресленню конструкції предмета. Всякий штрих випадкового напрямки, покладений не по формі, виглядає на рисунку чужорідним, заважає зображенню форми.

Рисунок наочно ілюструє, як штрихи, узгоджуючи з лініями, що утворюють форму тіл обертання, належать поверхні предметів і, отже, виразно підкреслюють їх форму. Штрихи за формою можуть бути у вигляді спіралей, перпендикулярних осі обертання предмета (посудини).

В одному рисунку можуть використовуватися обидва напрямки штрихів. Косий напрямок штрихів по формі доцільно застосовувати, наприклад при рисуванні кулі. Для зображення плоских поверхонь (гранованих предметів) застосовуються прямолінійні штрихи, для зображення кривих поверхонь - криволінійні.

При виборі штрихів враховується відносна розташування предметів у глибині зображуваного простору: близьке розташування штрихів один до одного робить пляму більш повітряною, відступаючи в глибину; розташування штрихів з невеликими просвітами з більшою силою натиску збільшує контраст між штрихами і просвітами і в порівнянні з першим випадком висуває пляму на передній план; розташування штрихів ще різкіше і з більш чіткими просвітами між ними збільшує ще більше контраст, підсилює енергійність штрихів, через що всі плями висуваються ще ближче [6].

Малюнок натюрморту передбачає більш складні навчальні завдання, ніж зображення окремих предметів. При зображенні натюрморту можна промальовувати всі предмети в однаковому ступені. Кожен предмет натурної постановки потребує до себе особливого ставлення: одні предмети (переднього плану) вимагають більш уважного аналізу форми, більш детального опрацювання; інші (дальнього плану) можуть бути зображені в загальних рисах, для чого достатньо виразити характер загальної форми.

Малюючи натюрморт із різних предметів, учень глибше засвоює принципи лінійно-конструктивного зображення форми, широко знайомиться з теорією перспективи, отримує можливість творчо використовувати отримані знання та навички. Крім того, під час рисування натюрморту учень повинен передати не тільки об'єм предметів, але і їх фактуру (матеріальність - гіпс, метал, скло, шовк і т.д.). Якщо при рисуванні з натури одного предмету стояла невелика кількість аналітичних завдань, то в натюрморті їх ставати набагато більше. При рисуванні групи предметів ці завдання значно ускладнюються. Потрібно передати форму не одного предмета, а декількох, пов'язати їх між собою і витримати тональну закономірність всієї композиції [7].

Досліджуючи засоби передачі форми майбутніми перукарями та кондитерами у процесі малювання були визначені такі завдання:

- вивчити генезу навчального предмета «Малюнок»;
- розглянути та проаналізувати основи образотворчої грамоти в рисунку натюрмортів при передачі форми і простору;
- розробити систему завдань та вправ, на заняттях із рисунку, для формування навичок передачі форми та простору майбутніми перукарями та кондитерами у процесі виконання академічних постановок рисунку натюрмортів;
- експериментально перевірити формування навичок передачі форми та простору майбутніми перукарями та кондитерами.

Для формування у майбутніх перукарів та кондитерів навичок передачі форми та простору під час рисування натюрмортів ми пропонуємо наступну систему навчальних завдань:

- 1) Зображення каркасних фігур (2 год.);
- 2) Натюрморт з гіпсових та каркасних фігур (4 год.);
- 3) Зображення натюрморту з гіпсових фігур (4 год.);
- 4) Малюнок складного натюрморту (6 год.).

Дані завдання виокремлюються у систему формування у майбутніх перукарів та кондитерів навичок передачі форми та простору під час рисування натюрмортів, яка включає завдання розвитку просторового мислення, вміння фіксувати та передавати на аркуші об'ємно-просторову композицію.

Нами була розроблена системи занять із формування навичок передачі форми та простору під час рисування натюрмортів майбутніми перукарями та кондитерами. У процесі малювання майбутніми перукарями та кондитерами академічних постановок з рисунку вони виконували короткочасні начерки цих постановок з різних точок зору, використовуючи різні художні матеріалами (вугілля, сангіна, крейда, туш, перо). Це активувало зусилля учнів з аналізу зображуваних форм предметів, що позитивно вплинуло на формування навичок передачі цих форм та їх просторового розміщення в учнівських рисунках.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Малювання з натури створює великі можливості для розвитку здібностей аналізувати і синтезувати одержані зорові



спостереження. Головним завданням сьогодні є навчити уважно роздивлятися і аналізувати форму предметів. Під час малювання з натури розвивається також і абстрактне мислення. Адже дати конструктивний аналіз форми предмета, без абстрактного мислення, неможливо, а у своїй діяльності майбутні перукарі та кондитери постійно мають звертатися до конструктивного аналізу для створення зачіски чи оздоблення кондитерських виробів.

Ставлячи завдання навчити учнів зображувати дійсність, ми пропонуємо пройти шлях удосконалення майстерності від найпростіших геометричних тіл, як основи усіх існуючих форм природи, до складних форм у просторі. Поступово не тільки ускладнюються навчальні завдання, але й підвищуються вимоги, що ставляться до якості виконання рисунка. Таким чином, здійснюється систематичне накопичення учнями професійних знань і навичок, що включають і технічні прийоми малювання.

У навчанні майбутніх перукарів та кондитерів малювання є однією із основних дисциплін, а «рисунок» – його основою. Творча робота перукарів та кондитерів неможлива без навичок малювання: він повинен уміти грамотно, швидко виконувати рисунки, ескізи і начерки. Формування навичок професійної підготовки фахівців перукарів та кондитерів є дуже важливою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бучинський С.Л. Основи грамоти з образотворчого мистецтва/ С.Л.Бучинський. – К.: Радянська школа, 1981. – 120с.
2. Бабенко Л.В. Перспективні зображення: навчально-методичний посібник. – Кропивницький: ПП «Ексклюзив-Систем», 2021. – 43 с.
3. Барц А.О. Наброски и зарисовки. – М., 1970.
4. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. Рисунок. Живопись. Композиция/ Г.В.Беда – М.: Просвещение, 1981. – 239с.
5. Виноградова Г. Малювання з натури. - К.: Рад. школа, 1976. – 118с.
6. Чиварди Д. Рисунок. Пейзаж: методы, техника, композиция/ Д.Чиварди. – М.: Эксмо, 2004. – 64с.
7. Злобин В.И. Изобразительная деятельность – средство познания предметно-пространственной среды/ В.И.Злобин. – Харьков: Основа, 1991.



ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 81'322.4

Аліна БЕЗУГЛА

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСІВ ПОСТРЕДАГУВАННЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ І РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ, ВИКОНАНОГО ЛЮДИНОЮ

(студентка 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 загальні риси, пов'язані із типологією помилок, що відрізняють процеси постредагування машинного перекладу (МП) і редагування, класифікації помилок МП та перекладу, виконаного людиною, виявлено типи помилок, які найчастіше трапляються у МП і перекладі, виконаному людиною, у мовній парі англійська – українська, і з якими матимуть справу постредактори МП і редактори під час опрацювання тексту перекладу.

Ключові слова: постредагування машинного перекладу, редагування, постредактор машинного перекладу, редактор, машинний переклад, типологізація перекладацьких помилок.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день результат машинного перекладу все ще далекий від якісного перекладу, придатного для публікації. Саме тому тексти машинного перекладу потребують подальшого опрацювання із залученням людини, що прийнято називати постредагуванням машинного перекладу. Постредагування МП часто ототожнюють із поняттям редагування, що є помилковим твердженням. Саме тому дослідження схожостей і відмінностей між процесами постредагування МП і редагування є надзвичайно важливим для розмежування цих понять та розуміння їх особливостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням процесів постредагування МП і редагування, зокрема зважаючи на типи помилок, займалися багато науковців: Х. П. Крінгс [8, с. 435-436], Дж. С. Доєрти і Ф. Гаспарі [4], Л. Г. Мартінес [12], Б. Моссоп [13], Е. О'Курран [14, с. 113-118], А. Ломмель [11, с. 165-172], М. Ямада [19, с. 87-106], Ю. Арасе [6, с. 155-164], Дж. Вардаро [18, с. 41], Р. Фідерер і Ш. О'Брайєн [5, с. 52-74], А. Зарецька [20, с. 63-91], П. Ляо [10, с. 105-149], М. Копонен [7], О. Темізоз [15], Дж. Даємс [3, с. 245-270].

Мета статті – дослідити відмінності і схожості між постредагуванням МП і редагуванням задля розмежування цих понять, зважаючи на типи помилок, з якими найчастіше матиме справу постредактор МП і редактор у мовній парі англійська – українська.

Поставлена мета передбачає виконання низки завдань: дослідити загальні відмінності і схожості між типами помилок у МП і перекладі, виконаному людиною; розглянути типологізацію помилок МП і перекладу, виконаного людиною; визначити, які типи помилок найчастіше зустрічаються у машинному перекладі і перекладі, виконаному людиною, і з якими відповідно матиме справу постредактор МП і редактор у процесі опрацювання тексту перекладу.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Відмінності і схожості між постредагуванням МП і редагування можна порівнювати за різними критеріями, наприклад, типами помилок, кількістю когнітивних зусиль та часу, що витрачається на їх виконання. У нашому дослідженні ми оберемо лише один критерій і будемо порівнювати ці процеси за видами помилок, які є найбільш типовими для виправлення постредакторами МП і редакторами.

Наприклад, Х. П. Крінгс стверджує, що основною різницею між редагуванням і постредагуванням МП є те, що в той час як людина-перекладач може зробити помилку і неправильно перекласти слово один раз, система МП буде неправильно перекладати одне і те ж слово або структуру знову і знову в межах усього тексту. Машина робить більш локалізовані помилки, які зазвичай пов'язані з одним лексичним елементом, наприклад, неправильно перекладеним словом, в той час як людина-перекладач може неправильно перекласти ціле речення і навіть більш довгі уривки, або ж випадково пропустити якийсь елемент [8, с. 435-436].

На думку Дж. С. Доєрти і Ф. Гаспарі, машина рідше припускається помилок у перекладі цифр і одиниць вимірювання, але це лише за умови, якщо в самому тексті оригіналу таких немає, адже вона просто копіює їх. Людина-перекладач може випадково пропустити одну цифру або допустити одрук. Дослідники вважають, що інколи машина також робить так звані «приховані» помилки, які важче виявити і як результат виправити під час постредагування МП. Зокрема це стосується перекладу заперечних конструкцій, які часто опускаються під час МП і значення цілого речення повністю змінюється, незважаючи на те, що сам текст перекладу може не містити очевидних помилок [4].

Тексти МП суттєво відрізняються від перекладів, виконаних людиною, зокрема з лінгвістичної точки зору. Машина є контекстно-незалежною, на відміну від людини, саме тому природа і типи помилок у МП і перекладі, виконаному людиною, будуть різними [12].

Загалом, проблемою типологізації помилок, на які слід звертати увагу редактору та постредактору МП під час роботи над перекладом займалися багато вчених. Так, наприклад, Б. Моссоп виокремлює чотири групи помилок, на які звертає увагу редактор: помилки першої групи стосуються правильної передачі



смислу повідомлення; до другої групи належать помилки, що пов'язані із правильною передачею змісту вихідного повідомлення; третя група передбачає пошук та виправлення редактором мовностилістичних помилок. Це означає, що зв'язки між реченнями і частинами речень тексту перекладу мають бути чіткими, у реципієнта не має виникати будь-яких складнощів під час прочитання тексту. Мова перекладу має відповідати літературним нормам, стиль має відповідати жанру тексту, термінологія має бути правильною, має бути дотримано правил граматики, орфографії, пунктуації та фірмового стилю. До останньої групи належать помилки, що пов'язані із візуальним оформленням тексту перекладу. Редактору необхідно звернути увагу на розташування тексту на сторінці, зокрема на інтервали, відступи, поля, на тип та розмір шрифту, на нумерацію сторінок, заголовки, примітки тощо. На думку дослідника, ці типи помилок в багатьох аспектах схожі на ті, що має перевіряти постредактор МП, зокрема це стосується точності та повноти передачі повідомлення, відсутності граматичних помилок тощо [13].

За О. В. Ребриєм, перекладацькі помилки, про які редактор повинен пам'ятати і звертати особливу увагу, поділяються на 12 категорій: інформаційні (неврахування фонових знань читача або ж видання очевидних речей за нову інформацію); модальні й фактичні помилки (пов'язані із відношенням викладеної інформації до дійсності); темпоральні, локальні й ситуативні (пов'язані із відхиленням часу, місця й ситуації, зазначеної в повідомленні); семіотичні (пов'язані із помилками в коді слова); тезаурусні (слова, вжиті в тексті, не мають зв'язків з іншими словами); копіювальні (перекладач видозмінив або неправильно вказав деяку інформацію, що спотворює зміст усього повідомлення); мовні (орфографічні, морфологічні, словотвірні) [2, с. 10-12]. Однак ця типологізація більше стосується перекладу текстів художнього стилю, які, як відомо, зовсім не підходять для машинного перекладу через наявність великої кількості художніх та стилістичних засобів, фразеологізмів, крилатих слів і необхідність передати при перекладі авторський стиль тексту оригіналу.

Класифікація І. Темнікової включає наступні типи помилок, на які слід звертати увагу постредактору МП: 1) неправильна форма слова (морфологічна помилка); 2) стилістична помилка; 3) неправильне слово; 4) додавання; 5) опущення; 6) неправильний переклад ідіоматичних виразів; 7) пунктуаційні помилки; 8) відсутність пунктуації; 9) неправильний порядок слів на рівні слів; 10) неправильний порядок слів на рівні словосполучення [16, с. 3488].

Задля більш детального огляду найтипівіших помилок МП і перекладу, виконаного людиною, ми обрали декілька експериментальних досліджень, у яких наведено результати компаративного аналізу найпоширеніших помилок для МП і перекладу, виконаного людиною. У перших двох дослідженнях [14; 11] здійснено аналіз помилок, типових для статистичного МП й людини. Статистичний машинний переклад – це один із різновидів МП, який здійснює переклад завдяки порівняльному аналізу одномовних і двомовних корпусів. У третьому дослідженні [19, с. 87-106] порівняння базуються для статистичного МП, нейронного МП й перекладу, виконаного людиною. Нейронний машинний переклад використовує велику нейронну мережу, яка аналізує вхідне речення та видає переклад. Нами обрано четверте і п'яте дослідження [6; 18], в яких аналіз здійснюється винятково для системи нейронного МП, задля отримання однакових показників для вищезазначених систем МП.

Б. В. Бабич зауважує, що редагування, яке ми здійснюємо, відразу ж йдуть у поліпшення МП. МП вчиться, виходячи з тих виправлень, які ми робимо, і вже не робитиме тих помилок, які ми виправили на попередньому етапі. Типи помилок і типи правок дуже залежать від того, як побудована система МП [1]. Саме тому дослідження обрано таким чином, аби вони включали порівняння типових помилок для різних систем МП і перекладів, виконаних людиною.

Задля гармонізації різних типів помилок в межах багатьох досліджень, за основу візьмемо систему забезпечення контролю та якості перекладу «LISA QA Metric», створеною Асоціацією з розробки стандартів у галузі локалізації (Localization Industry Standards Association) [17]. Ця система є багатокомпонентною і складається із восьми категорій. У категорії, яка охоплює мовні питання, виділяється сім типів помилок: адекватність перекладу (помилки в передачі значення вихідного тексту), точність (додавання або опущення інформації в тексті перекладу, що не відповідає вихідному тексту), невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію), системність термінології (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію), граматики (граматичні, орфографічні, пунктуаційні помилки), стилю (невідповідність реєстрів), культурні традиції (невідповідність реєстрів), культурні традиції (невідповідність реєстрів), культурні традиції (невідповідність реєстрів).

Рисунок 1





Кожна помилка, в свою чергу, класифікується за трьома ступенями серйозності: незначна, груба і критична. Незначна помилка не блокує здатність реципієнта зрозуміти текст перекладу; груба помилка блокує здатність читача зрозуміти текст, наприклад, це може бути помилка категорії точність, граматики; критична помилка – це помилка у видимій частині документа (наприклад, на титульній сторінці або у команді меню) або помилка, що може спричинити збої у роботі програмного забезпечення, призвести до юридичних та фінансових наслідків, або спричинити загрозу безпеці та здоров'ю. Кількість балів за кожно з вищезазначених типів помилок може бути різною.

У дослідженні Елейн О'Курран, старшого менеджера з МП перекладацької компанії Welocalize (Массачусетс), метою якого було з'ясувати, чи буде результат машинного перекладу у комбінації з постредагуванням МП нижчої якості, ніж переклад, виконаний людиною, взяли участь 6 перекладачів, які мають багаторічний досвід у постредагуванні машинного перекладу. Їх завданням було постредагувати технічні тексти, перекладені за допомогою статистичного МП, а також відредагувати переклад, виконаний людиною. Тексти оригіналу стосуються програмного забезпечення і включають наступні мови, на які був здійснений переклад: бразильську португальську, французьку та іспанську. У результаті було проаналізовано помилки, які найчастіше зустрічаються у перекладі, виконаному людиною, і про які звітували постредактори МП під час роботи над текстом машинного перекладу. Найбільшу кількість помилок у перекладі, виконаному людиною, виявлено у таких категоріях, як граматики, зокрема в підкатегоріях синтаксис і пунктуація. Крім цього, переклад, виконаний людиною, мав більшу кількість стилістичних помилок у порівнянні з МП, а саме: вони полягали у невідповідності реєстрів вихідної і цільової мов.

У машинному перекладі найбільш частими виявились помилки у перекладі термінології (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію), адже машині не вдалося обрати відповідник термінам, який було зазначено в глосарії. Причиною цього є принцип дії статистичного МП: він підбирає слова за частотністю їх вживання; чим частіше слово вживається, тим більша ймовірність, що машина обере саме цей термінологічний відповідник. Однакову кількість помилок для обох видів перекладу було виявлено в категорії точність, зокрема вони полягали у тому, що текст перекладу не точно відображав значення тексту оригіналу; інформація у ТП була опущена або навпаки додана у порівнянні з ТО [14, с. 113-118].

Ці дані свідчать про те, що деякі помилки можуть траплятися як в перекладі, виконаному людиною, так і в машинному перекладі, але людина найчастіше допускає помилки категорії граматики й стиль (дослідницею наголошено, що їх кількість у перекладі, виконаному людиною, у три рази більша ніж у МП), в той час як система МП – в категорії невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію, що зумовлено принципом роботи СМП.

Дослідження старшого аналітика компанії маркетингових досліджень перекладацької галузі CSA Research Арле Ломмеля разом з іншими дослідниками з Німеччини, полягає у виявленні кількості і типів помилок різних систем МП (статистичного та на основі правил) у порівнянні з перекладом, виконаним людиною. Дослідження передбачало аналіз помилок у таких мовних парах: німецька – англійська, англійська – німецька, іспанська – англійська, англійська – іспанська; кількість постредакторів МП та редакторів варіювалась в залежності від мовної пари. За узагальненими результатами цієї розвідки у всіх мовних парах, людина-перекладач зробила найбільше помилок пов'язаних із неправильною передачею значення вихідного тексту (адекватність перекладу). Чимало помилок було пов'язано з порушенням правил пунктуації або помилковим вживанням функціональних дієслів (наприклад, артиклів, прикметників або допоміжних дієслів), що можна об'єднати в одну категорію – граматики. Спостерігаються помилки і в категорії точність, зокрема вони полягають в додаванні інформації до ТП, яка була відсутня в ТО. Було відзначено, що людина-перекладач дуже часто додає надлишкову інформацію до тексту перекладу, щоби зробити його більш зрозумілим для читачів. З іншого боку переклад, виконаний людиною, виявився набагато кращим з точки зору стилістики.

У машинному перекладі, зокрема статистичному, найбільше помилок було пов'язано з використанням неправильних форм дієслова або порушенням порядку слів, за рахунок чого текст перекладу був занадто буквальним. Також, СМП, на протигагу людині, вдається до опущення інформації, яка була наявна в ТО [11, с. 165-172].

Підсумовуючи дані цього дослідження можна стверджувати, що людина-перекладач робить найбільше помилок у категорії адекватність перекладу, а система статистичного машинного перекладу – граматики.

Одним із завдань дослідження Масару Ямади, професора факультету іноземних мов з університету Кансай, який спеціалізується на дослідженнях в галузі перекладу, зокрема постредагуванні МП, було виявлення найтипівіших помилок, характерних для перекладу, виконаного людиною, в порівнянні з МП, зокрема нейронним та статистичним. Учасники дослідження мали перекласти технічний текст з англійської мови японською. Результати порівняння свідчать, що такий тип помилки як адекватність перекладу (спотворення змісту) зустрічається найчастіше у всіх трьох видах перекладу. Але з'ясовано, що ця категорія помилки має найвищі показники саме у перекладі, виконаному людиною. Також перекладачі часто додавали інформацію до ТП, якої не було у ТО, що є підвидом такої категорії помилки як точність. Майже нарівні з цим типом помилок знаходяться помилки, що пов'язані із невідповідністю стилістичних реєстрів ТО й ТП.

Для нейронного машинного перекладу (НМП) найтипівішими виявились помилки, що передбачають категорію невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію, НМП мав найменші показники для помилок категорії адекватність перекладу у порівнянні із перекладом, виконаним людиною, і СМП. СМП показав найгірші результати в стилістичному аспекті (в багатьох випадках переклад був занадто



буквальним, в результаті чого смисл ТО був втрачений) та граматики (невідповідність правилам мови перекладу щодо синтаксису, а також помилкове вживання функціональних дієслів). Крім цього, у СМП було виявлено значну кількість помилок категорії невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію, але у порівнянні із НМП їх кількість в половину менша [19, с. 87-106].

Підсумовуючи результати цього дослідження можна стверджувати, що помилки категорій адекватність перекладу, точність і стиль найчастіше робить людина-перекладач; для нейронного МП характерне помилкове вживання термінологічного відповідника (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію); а для статистичного МП — стилістичні та граматичні.

Однак важливо зазначити, що у дослідженні М. Ямади брали участь студенти-перекладачі, в той час як в усіх дослідженнях, зазначених вище, працювали професіонали, що може певним чином впливати на результати.

Дослідження доцента Юкі Арасе з Осацького університету, було спрямоване на детальний аналіз помилок, що притаманні винятково нейронному МП у таких мовних парах як англійська – японська. Текстом оригіналу виступали медичні тексти як для пересічних користувачів так і для фахівців у цій сфері. Аналіз помилок здійснювали досвідчені перекладачі, які спеціалізуються на медичному перекладі. За результатами цього дослідження було виявлено, що машина найгірше впоралася з перекладом термінів (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію); другими за частотністю були помилки у категоріях адекватність перекладу і граматики (зокрема синтаксис і вживання функціональних дієслів) [6, с. 155-164].

Деякі інші показники було отримано у дослідженні Дженніфер Вардаро, дослідниці з Майнцького університету, одне із завдань якого також полягало у класифікації помилок, які найчастіше зустрічаються у нейронному МП. Зазначається, стилістичні помилки мали найбільш високу частотність у НМП; друге місце займають граматичні помилки (переклад функціональних дієслів); найменші показники отримали помилки, що стосуються категорій невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію та адекватність перекладу [18, с. 41].

Ребекка Фідерер і Шерон О'Брайен також зазначають, що машинний переклад показує гірші результати в плані стилістичного оформлення ТП, ніж людина, особливо при перекладі з англійської німецькою. У своєму дослідженні вони використовували лише три типи помилок для оцінки якості МП й перекладу, виконаного людиною: зрозумілість, точність й стиль, тому ми не використовували ці дані для порівняння задля отримання більш точних результатів [5, с. 52-74].

Таблиця 1

Типологічне порівняння найпоширеніших помилок МП і професійних перекладачів

Категорія помилок	Елейн О'Курран		Арле Ломмель		Масару Ямада			Юкі Арасе	Дженніфер Вардаро
	МП (с)	ЛП	МП (с)	ЛП	МП (н)	МП (с)	ЛП	МП (н)	МП (н)
1. адекватність перекладу				+			+		
2. точність									
3. невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію	+				+			+	
4. системність термінології									
5. граматики		+	+			+			
6. стиль									+
7. культурні традиції									

Згідно з узагальненими результатами, наведеними в Таблиці 1, було виявлено, що у перекладі, виконаному людиною, найбільше зустрічаються помилки категорії адекватність перекладу. У дослідженнях А. Ломмеля [11, с. 165-172] та М. Ямади [19, с. 87-106] цей тип помилки мав найбільші показники. Лише у дослідженні Елейн О'Курран [14, с. 113-118] результати аналізу показали, що переклад, виконаний людиною, гірший з точки зору граматики. Крім цього, у результатах досліджень Арле Ломмеля та Масару Ямади, викладених вище, зазначалося, що людина має тенденцію додавати надлишкову інформацію до тексту перекладу. Це пояснюється тим, що професійні перекладачі намагаються зробити переклад більш зрозумілим і доступним для реципієнта. Досить суперечливими є й показники, що стосуються стилістичного аспекту. Так, наприклад, у дослідженні Елейн О'Курран повідомляється, що переклад, виконаний людиною, є значно гіршим з точки зору стилістики, незважаючи на той факт, що у дослідженні брали участь досвідчені перекладачі. В той же час, більшість дослідників стверджують, що саме машинний переклад має більше



помилки категорії стиль ніж переклад, виконаний людиною [11; 19; 18; 5].

Певні відмінності в показниках типів помилок було отримано для різних систем машинного перекладу.

Для статистичного МП найтипівішими виявились помилки у таких категоріях як граматики і стиль. У дослідженнях А. Ломмеля та М. Ямади [11; 19] однаково наголошується, що саме для статистичного МП притаманні ці типи помилок, яких було виявлено найбільше серед усіх категорій. Лише за результатами дослідження Елейн О'Курран, перше місце займають помилки категорії невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію [14, с. 113-118].

Аналіз показників частотності помилок для нейронного МП [11; 6] дозволяє стверджувати, що машина найгірше перекладає терміни (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію). Помилки полягали у тому, що використана термінологія не відповідала запропонованим клієнтами відповідниками у глосарію. Однак у дослідженні Дженніфер Вардаро результати виявились дещо іншими, і саме НМП виявився гіршим в плані стилістичного оформлення ТП [18]. Проте варто зазначити, що кожне з досліджень проводили з використанням різних мовних пар. Так, наприклад, у дослідженні Елейн О'Курран було використано тексти бразильської португальської, іспанської та французької мов; у дослідженні Арле Ломмеля тексти перекладали з німецької англійською, з англійської німецькою, з іспанської англійською, з англійської іспанською; у дослідженні Масару Ямади – з англійської японською; у дослідженні Юкі Арасе – з англійської японською; у дослідженні Дженніфер Вардаро – з англійської німецькою. Як зазначає А. Ломмель, типи помилок МП більше різняться залежно від мови, на яку перекладають та системи МП, ніж від типів чи жанрів текстів [11, с. 165-172].

Задля підтвердження цих даних, ми провели компаративний аналіз розвідок, де використовувались однакові мовні пари. У дослідженнях Масару Ямади та Юкі Арасе, аналіз типових помилок нейронного перекладу було проведено з використанням мовної пари англійська – японська. Результати виявились однаковими, адже у обох дослідженнях вказано, що система нейронного МП найгірше впоралася із перекладом термінів (невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію). Якщо ж порівняти три дослідження систем нейронного перекладу, де в дослідженнях Масару Ямади та Юкі Арасе мовною парою є англійська – японська, а в дослідженні Дженніфер Вардаро – англійська – німецька, показники різняться, адже у першому випадку найбільше помилок виявилось у категорії невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію, а в другому – стилістичних, що й підтверджує той факт, що для різних мовних пар можна отримати різні типи помилок, незважаючи на використання однакових систем МП.

Отже, можна стверджувати, що редактор під час опрацювання перекладу, виконаного людиною, матиме справу здебільшого з помилками категорії адекватності перекладу, адже їх кількість у перекладі, виконаному людиною, має найвищі показники серед усіх запропонованих досліджень. Що стосується машинного перекладу, типологізація помилок залежить від декількох чинників: системи МП й мовної пари. У системі статистичного МП частіше зустрічаються граматичні й стилістичні помилки, а у системі нейронного МП – невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію, що дає підставу вважати, що постредактор МП найчастіше працюватиме з цими типами помилок. Більш того, у більшості випадків стверджується, що переклад, виконаний людиною, значно кращий в плані стилістики, ніж МП.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Беручи до уваги типи помилок, які найчастіше робить машина й людина-перекладач було відзначено, що помилки МП є більш локалізованими й повторюваними в межах усього тексту, в той час як помилки людини-перекладача охоплюють не одне слово, а ціле речення та навіть абзац. За відсутності помилок у тексті оригіналу, машина рідко неправильно перекладає цифри, одиниці вимірювання, адже вона копіює їх, в той час як людина може випадково пропустити ці елементи або ж допустити одруки. Основною особливістю МП є наявність «прихованих помилок», в результаті чого постредактору МП іноді досить важко їх розпізнати, хоча зі стилістичної точки зору сам текст перекладу є гарним.

Існують різні класифікації помилок МП й перекладу, виконаного людиною, однак не всі можуть використовуватись для аналізу, наприклад, машинного перекладу, адже вони стосуються текстів художнього стилю. Такі тексти не перекладають за допомогою систем МП через наявність стилістичних та художніх засобів, авторського стилю, крилатих висловів, пісень, віршів тощо. Машина не здатна опрацювати такі елементи з огляду на той факт, що їх переклад не має бути дослівним. Крім цього, деякі дослідники відзначають, що типи помилок у перекладі, виконаному людиною, в багатьох аспектах збігаються з помилками МП.

В ході порівняльного аналізу декількох досліджень, які мали на меті виявити типи помилок, які найчастіше трапляються у МП і в перекладі, виконаному людиною, і в яких використовувались різні мовні пари та системи МП, було виявлено, що людина-перекладач найчастіше робить помилки категорії адекватності перекладу, з чим і матиме справу редактор під час опрацювання перекладу, виконаного людиною. Прослідковується й тенденція людини-перекладача додавати зайву інформацію до тексту перекладу, що пояснюється прагненням фахівця зробити сприйняття ТП легшим й більш доступним для реципієнта.

Для машинного перекладу характерна залежність від системи МП й мови, на яку здійснюється переклад. Для статистичного МП найбільш типовими виявились помилки таких категорій, як граматики і стиль, а для нейронного – невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію. Саме тому, залежно від системи МП, постредактор МП у більшості випадків матиме справу з одним із вищевказаних типів помилок. З'ясовано, що МП є набагато гіршим з точки зору стилістики ніж переклад, виконаний людиною. Крім цього, виявлено, що у різних мовних парах із використанням однієї системи МП



зустрічаються різні типи помилок: для такої мовної пари як англійська – японська найтипівішими виявились помилки категорії невідповідність термінології галузевим стандартам / глосарію.

Отже, можна стверджувати, що процеси редагування і постредагування МП не є тотожними з огляду на типи помилок, з якими матимуть справу постредактори МП і редактори перекладу, виконаного людиною. З одного боку існують помилки, які трапляються в обох видах перекладу, проте у МП вони більш локалізовані, пов'язані з граматиною, стилем або ж невідповідністю термінології галузевим стандартам / глосарію і одні й ті ж помилки зустрічаються регулярно в межах усього тексту, в той час як помилки людини-перекладача можуть бути більш об'ємними за змістом і пов'язані з неадекватною передачею інформації ТО.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Принципи побудови, застосування та оцінки машинного перекладу. Богдан Бабиш, Гайдельберзький університет, Німеччина. YouTube: веб-сайт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WwBqZY2F9c> (дата звернення: 29.09.2021)
2. Ребрій О. В. Основи теорії редагування перекладів : конспект лекцій. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 88 с.
3. Daems J., Vandepitte S., Hartsuiker R. J., Macken L. Translation Methods and Experience: A Comparative Analysis of Human Translation and Post-editing with Students and Professional Translators. *Meta*. 2017. Vol. 62, № 2. P. 245-270.
4. Doherty S., Gaspari F. Effective Post-Editing in Human & Machine Translation Workflows: Critical Knowledge & Techniques. *Centre for Next Generation Localisation*, Dublin City University. 5th December 2013. <https://vimeo.com/81116667> (consulted: 27.09.2021)
5. Fiederer R., O'Brien S. Quality and Machine Translation: A realistic objective? *The Journal of Specialised Translation*. 2009. № 11. P. 52-74. URL: https://jostrans.org/issue11/art_fiederer_obrien.pdf (consulted: 12.09.2021)
6. Hayakawa T., Arase Y. Fine-Grained Error Analysis on English-to-Japanese Machine Translation in the Medical Domain. *EAMT*. 2020. P. 155-164. URL: <https://www.aclweb.org/anthology/2020.eamt-1.17.pdf> (consulted: 05.09.2021)
7. Koponen M. Machine Translation Post-editing and Effort: Empirical Studies on the Post-editing Process. Helsinki: University of Helsinki, 2016. 74 pp.
8. Krings H. P. Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes (Geoffrey S. Koby, ed.). *Translators' Journal*. 2001. № 47. P. 435-436.
9. Läubli S., Sennrich R., Volk M. Has Machine Translation Achieved Human Parity? A Case for Document-level Evaluation. *EMNLP*, Brussels, Belgium, 31 October 2018 - 4 November 2018. P. 4791-4796. URL: <https://www.aclweb.org/anthology/D18-1512.pdf> (consulted: 08.09.2021)
10. Lee J., Liao P. A Comparative Study of Human Translation and Machine Translation with Post-Editing. *Compilation and Translation Review*. 2011. Vol. 4, № 2. P. 105-149. URL: https://www.academia.edu/9845517/A_Comparative_Study_of_Human_Translation_and_Machine_Translation_with_Post-editing (consulted: 30.09.2021)
11. Lommel A., Burchardt A., Harris K., Avramidis E., Uszkoreit H. Using a new analytic measure for the annotation and analysis of MT errors on real data. *EAMT*. 2014, June 16-18 Dubrovnik. P. 165-172. URL: http://www.qt21.eu/launchpad/sites/default/files/LommelEtAl2014_EAMT.pdf (consulted: 29.09.2021)
12. Martinez L. G. Human translation versus machine translation and full post-editing of raw machine translation output : dissertation of MA in Translation Studies : 18.08.2003. Dublin, 2003. 137 pp. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.280&rep=rep1&type=pdf> (consulted: 26.09.2021)
13. Mossop B. J. Revising and Editing for Translators. 3rd ed. Oxon: Routledge, 2014. 255 pp.
14. O'Curran E. Translation Quality in Post-Edited versus Human-Translated Segments: A Case Study. Proceedings of the Third Workshop on Post-editing Technology and Practice (WPTP-3). AMTA Workshop, Vancouver, Canada, October 26 2014. P. 113-118. URL: https://www.amtaweb.org/AMTA2014Proceedings/AMTA2014Proceedings_PEWWorkshop_final.pdf (consulted: 30.09.2021)
15. Temizöz Ö. Postediting machine translation output and its revision: subject-matter experts versus professional translators. Universitat Rovira i Virgili, Unpublished PhD thesis. 2013.
16. Temnikova I. P. Cognitive Evaluation Approach for a Controlled Language Post-editing Experiment. Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2010, 17-23 May 2010, Valletta, Malta. P. 3485-3490. https://www.researchgate.net/publication/220746821_Cognitive_Evaluation_Approach_for_a_Controlled_Language_Post-Editing_Experiment (consulted: 29.09.2021)
17. The Lisa QA Model. RWS. com: веб-сайт. URL: <https://docs.rws.com/785465/788071/sdl-multitrans/the-lisa-qa-model/> (consulted: 27.09.2021)
18. Vardaro J., Schaeffer M., Hansen-Schirra S. (2019). Translation Quality and Error Recognition in Professional Neural Machine Translation Post-Editing. *Informatics*. 2019. № 6, P. 41. URL: https://www.researchgate.net/publication/335869096_Translation_Quality_and_Error_Recognition_in_Professional_Neural_Machine_Translation_Post-Editing (consulted: 29.09.2021)
19. Yamada M. The impact of Google Neural Machine Translation on Post-editing by student translators. *The Journal of Specialised Translation*. 2019. № 31. P. 87-106. URL: https://jostrans.org/issue31/art_yamada.php (consulted: 27.09.2021)
20. Zaretskaya A., Vela M., Corpas G., Seghiri M. Measuring Post-editing Time and Effort for Different Types of Machine Translation Errors. *New Voices in Translation Studies*. 2016 № 15. P. 63-91. URL: https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/622208/Zaretskaya-Vela-Corpas-Seghiri_FINAL%20New%20Voices%20in%20Translation%20Studies.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulted: 30.09.2021).

УДК 81:12

Юлія БОНДАРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті розглядається поняття, структурні рівні та способи формування мовної особистості. Визначено фактори, які впливають на формування мовної особистості учнів старшої школи при вивченні іноземної мови.

Ключові слова: антропоцентризм, мовна особистість, модель мовної особистості, лінгводидактика, методика навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Останніми роками мовна особистість стала об'єктом уваги лінгводидактики та методики навчання іноземних мов у зв'язку зі зміною парадигми лінгвістичних досліджень у бік антропоцентризму. Звернення до проблеми мовної особистості ґрунтується на антропоцентричному підході



в лінгвістиці, який базується на розумінні й пізнанні людини через пізнання мови. На думку Ю. М. Караулов «не можна пізнати мову окремо, не вийшовши за її межі, не звернувшись до її творця, носія, користувача – до людини, до конкретної мовної особистості» [9, с. 7]. Саме тому звернення в останні роки лінгвістів до мовної особистості як людини, що розглядається з точки зору його готовності до продукування мовних вчинків, стало однією з причин переглянути методологічні основи навчання іноземної мови [6]. Лінгвістика досліджує мову, яка одночасно також є предметом навчання на уроках іноземної мови, методика навчання англійської мови використовує основні лінгвістичні поняття, закономірності і дані порівняльної лінгвістики, адже вони визначають специфіку об'єкта навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. У лінгвістиці термін «мовна особистість» вперше вжив В. В. Виноградов, хоча уявлення про індивідуальний характер володіння мовою зародилися ще в XVIII-XIX ст. в роботах В. Фон Гумбольдта і Й. Г. Гердера, а потім отримали розвиток в роботах Л. Вайсгербера, І. О. Бодуена де Куртене, К. Фосслера тощо. У російській лінгвістиці над поняттям «мовна особистість» працювали Г. І. Богін, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, К. Ф. Сєдов та інші. Введення в лінгвістичний ужиток поняття «мовна особистість» відкриває перспективи вивчення мови як форми і способу життєдіяльності людини та дає можливість осмислити знання про мову.

В українській лінгвістиці і лінгводидактиці над проблемою мовної особистості працюють Ф. С. Бацевич [3], Л. І. Мамчур [11], С. Я. Єрмоленко [8], А.С. Авксентьева [1], Л. В. Струганець [13], Л. І. Мацько [12] та ін. Проте залишається не дослідженими питання шляхів розвитку мовної особистості учня старшої школи на уроках англійської мови.

Метою статті є розглянути поняття мовної особистості, аспекти її формування; визначити чинники, що впливають на формування мовної особистості у процесі навчання англійської мови в старшій школі.

Основний матеріал дослідження. За В. В. Виноградовим, який досліджував мову художньої літератури і виробив два шляхи вивчення мовної особистості – особистість автора і особистість персонажа [5], пізніше, в першій половині 80-х років, Г. І. Богін запропонував концепцію мовної особистості, яка розглядалася як центральне поняття лінгводидактики. На його думку, мовна особистість – це «людина, що розглядається з точки зору його готовності виконувати мовні вчинки, створювати і приймати твори мови» [4, с. 35]. Лінгвіст запропонував модель мовної особистості, виділивши п'ять структурних рівнів на основі типових недоліків мовних вчинків:

1. Рівень правильності, що передбачає наявність досить великого лексичного запасу, знання основних закономірностей мови і дозволяє моделювати висловлювання і продукувати тексти відповідно до правил даної мови.

2. Рівень інтеріоризації, що включає розуміння реалізувати і сприймати висловлювання відповідно до внутрішнього плану мовного вчинку.

3. Рівень насиченості, що виділяється з точки зору відображення в мові всього розмаїття, всього багатства виражальних засобів мови в області фонетики, граматики і лексики.

4. Рівень адекватного вибору, оцінюваний з точки зору відповідності використовуваних в висловлюванні мовних засобів сфері спілкування, комунікативної ситуації і ролям комунікантів.

5. Рівень адекватного синтезу, що враховує відповідність породженого особистістю тексту всьому комплексу змістовних і комунікативних завдань, покладених в його основу [4].

Дану модель Г. І. Богін називає лінгводидактичною. Це тривимірне утворення на перетині трьох осей – рівнем мовної культури (фонетики, граматики, лексики), чотирьох видів мовленнєвої діяльності та рівнів володіння мовою [4].

У другій половині 80-х років до проблеми мовної особистості звертається Ю. М. Караулов [9], який ввів в широкий науковий обіг поняття мовної особистості і дав тлумачення відповідного термінологічного поєднання: «Мовна особистість це людина, що володіє здатністю створювати і сприймати тексти, що розрізняються а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю» [9, с. 3]. У теоретико-гносеологічній моделі мовної особистості Ю. Н. Караулова виділяються три рівні:

1. Вербально-семантичний (структурно-системний) рівень – відображає ступінь володіння людиною повсякденною мовою, виявляється в уміннях точно і правильно лексично і граматично здійснювати текстову діяльність. На даному рівні одиницями виступають окремі слова як одиниці вербально-асоціативної мережі, а стереотипами є найбільш уживані, стандартні словосполучення та прості формульні фрази.

2. На лінгво-когнітивний (тезаурусному) рівні знаходиться «мовна картина світу» людини, ієрархія її понять і цінностей, що має значення в національному, соціально-груповому і індивідуальному плані особистості. Тезаурус містить в собі все інтелектуальне й емоційне багатство особистості. В якості одиниць виступають узагальнені поняття, ідеї, що виражаються в структурованих висловлюваннях, які використовуються афоризмах, крилатих висловах, прислів'ях і приказках.

3. Мотиваційний рівень – пов'язаний з комунікативною поведінкою і включає в себе сфери спілкування, комунікативні ситуації та ролі особистості. Одиницями на цьому рівні є стійкі комунікативно-діяльні потреби і риси особистості, що породжуються її цілями і мотивами. На даному рівні мовна особистість тотожна соціально-психологічному розумінню особистості [9].

Формування мовної особистості є дуже тривалим і складним процесом, адже крім поділу структури мовної особистості на рівні, необхідно також згадати про умови її формування. Вони діляться на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх факторів належить стан суспільства, в якому перебуває школяр, вплив сім'ї, друзів,



школи, ЗМІ та масової культури на нього. Внутрішні чинники містять гендерні та вікові особливості, темперамент, а також психологічні характеристики підлітка.

Розглядаючи мовну особистість учня старшої школи, слід враховувати вплив на нього всіх зовнішніх і внутрішніх факторів у комплексі. На мовну картину світу учня одночасно впливають мова художньої літератури, засоби масової інформації, професійний і соціальний жаргони. Так як учень схильний до впливу всіх цих факторів, перед ним гостро постають проблеми: як правильно підібрати мовні засоби в конкретній ситуації спілкування, як швидко перемикається з одних мовних засобів на інші, з огляду на характер спілкування з конкретним адресатом, оскільки фрази, які були вжиті в бесіді з одним, можуть зовсім не підходити для розмови з батьками або педагогом.

У зв'язку з цим головним фактором формування мовної особистості учня стає особистість вчителя, який повинен бути прикладом манери мови, поведінки, ставити базові ціннісні установки і моральні норми. Учитель зобов'язаний піднести навчальний матеріал таким чином, щоб він сприяв розвитку самостійного мислення школяра, його творчих здібностей, вільного спілкування в повсякденному житті тощо.

Однак, розвиток в учнів властивостей мовної особистості є досить актуальним сьогодні, адже це дозволяє йому бути ефективним учасником міжкультурної комунікації, і є власне стратегічною метою навчання іноземної мови. Реалізувати цю мету – значить не тільки розвивати в учнів уміння користуватися відповідною іншомовною технікою, але і навчати його колосальної позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також розвивати в ньому якості, що дозволяють здійснити безпосереднє і опосередковане спілкування з представниками інших культур. Саме тому завданням методики навчання іноземним мовам є навчити носія образу світу однієї соціально-культурної спільності розуміти носія іншого мовного образу світу. В рамках міжкультурного комунікативного підходу до навчання іноземним мовам засвоєння мови розглядається, не тільки як оволодіння власне мовної системою, але і як набуття засобів соціальної комунікації та орієнтації концептуальних систем.

Наявність свідомості є одним з диференціальних ознак особистості, яка формується в суспільстві в процесі соціалізації. Оскільки в основі світосприйняття кожного народу лежить своя система значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем, свідомість людини завжди етнічно обумовлена [10, с 20].

Вчення Ю. М. Караулова про рівні структури мовної особистості має велике значення для методики навчання іноземним мовам, адже відповідно до положень даної теорії на першому вербально-семантичному рівні буде здійснюватися процес формування вербально-семантичного фонду іншомовної мовної особистості. Незважаючи на те, що даний етап формування мовної особистості відбувається лише на рівні стереотипів, на даному рівні ставиться завдання навчити учнів адекватного сприйняття вербально-семантичного фонду виучуваної мови, а також свідомого сприйняття цього фонду в різних формах функціонування тексту.

Найбільш складне завдання з формування мовної особистості знаходиться на другому – тезаурусному рівні, який включає завдання з розвитку мовної та когнітивної свідомості, характерної для носіїв виучуваної мови. [7, с 69]. На цьому рівні ставиться завдання навчити студентів розпізнавати мотиви і установки особистості, становлення якої проходило в умовах іншої спільності, де діє інша система цінностей і вподобань. Результат навчання буде вважатися ефективним в тому випадку, якщо учень зможе досягти розуміння повідомлення і зробити комунікативно-релевантний смисловий висновок не тільки на основі декодування інформації за рахунок використання мовних знань. Іншими словами, формування мовної особистості буде вважатися досягнутим, якщо в когнітивній свідомості учнів будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими володіє носій виучуваної мови [7, с 99]. Сформована на основі відповідних принципів мовна особистість буде здатна здійснювати найбільш продуктивне спілкування з носіями інших культур, так як вона має певні потенціали, здатність і готовність, які дозволяють їй ефективно спілкуватися в полікультурному, глобалізованому світі, володіючи базовими поняттями концептосфер різного рівня.

Важливим є й той факт, що формування мовної особистості неможливе за відсутності стійких лексичних і граматичних знань, умінь і навичок. В даному контексті лексику і граматику слід називати фундаментом, на якому згодом гармонійно розвивається мовна особистість. Відповідно базовим етапом розвитку мовної особистості під час навчання іноземної мови слід вважати розвиток навичок з граматики та лексики. Коли рівень оволодіння граматику і лексикою іноземної мови досягає більш високої позначки, який навчається перестає замислюватися про узгодження. На цьому етапі на перший план вже повинні виходити загальноживані фрази, кліше, стійкі мовні звороти, використовуючи які учень зміг би долучитися до культури народу, що вивчається і відчувати себе частиною цієї культури.

Наступним дослідники визначають одним з найефективніших методів формування мовної особистості читання художньої літератури в оригіналі. Читаючи автентичні тексти, ми зустрічаємо реалії країни і народу виучуваної мови на сторінках творів. Ми бачимо і розуміємо, якими вербальними засобами оперує автор, які сфери життя хвилюють його героїв, і як вони це висловлюють. У художній літературі відображені ті функції і властивості мови, про які не розповість жоден, навіть самий сучасний підручник [2]. Важливо зазначити, необхідність ретельного вибору текстів для читання. Класична література іноземною мовою допомагає у формуванні мовної особистості. Для учнів школи зокрема, художні твори сучасних авторів або переклад класичної літератури на сучасний лад відповідають поставленим завданням. Різноманітність літературних текстів створює великі можливості для формування мовної особистості за допомогою засвоєння знань про культуру країни мови, що вивчається. Наприклад, доречним варіантом текстів для читання в старшій школі можна вважати серію книг про Гаррі Поттера. Також учням можна запропонувати такі твори, як «Над



прірвою життя», «Аліса в країні див», «Колекціонер» та більш сучасну літературу: «13 причин чому», «Вуличні кіт на ім'я Боб», «Хроніки Нарнії» тощо. Основним завданням вчителя обираючи текст, є орієнтація на рівень знань та інтереси учнів.

Рекомендовано перед, під час та після читання виконання вправ на поступове формування мовної особистості учнів. Так, на нульовому рівні об'єктом вивчення художнього тексту виступають вербально-семантичні характеристики, а також розглядаються та аналізуються особливості лексики художнього тексту, пов'язаної з індивідуальною граматику, авторською зв'язністю слів та словотвором. На когнітивному рівні засвоюються не лише концепти окремих слів, але й фразеологізми як культурно-значні поняття. На мотиваційному рівні вивчаються способи вираження інтенцій мовця.

Для засвоєння всіх навичок на трьох рівнів можна використати такі вправи:

1. обрати правильну відповідь із запропонованих варіантів, розмістити події в творі за ступенем важливості;
2. дати розгорнуту відповідь на запитання за змістом та аналізом тексту;
3. скласти короткий переказ основних подій твору;
4. скласти різного типу запитання, тощо.

Виконання вправ допоможе не лише розглянути текст більш детально та перевірити розуміння прочитаного в учнів, але й сприятимуть формуванню мовної особистості, адже вони можуть розвивати необхідні характеристики та навички, а саме вільне володіння та розуміння мови, усвідомлення мовної картини світу, засвоєння мовних знань, вмінь, здібностей, мовної культури та традицій.

Висновок. Трансформація поняття «мовна особистість» у сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці пояснюється позамовними чинниками: змінами у структурі навколишнього соціуму, зміною вимог, які соціум висуває до системи освіти на кожному новому етапі свого розвитку. Для учнів школи рекомендовано читання художніх творів сучасних та класичних авторів, що створює великі можливості для формування мовної особистості за допомогою накопичення і засвоєння знань про культуру країни мови, що вивчається, включаючи знання з різних її галузей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авксентьєва А.С. Мовна особистість автора художнього твору / А.С. Авксентьєва // Новітня філологія. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – Вип. 48. С. 125-134.
2. Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка // Приложение к газете «Первое сентября» «Английский язык». 1998. № 8. С. 15.
3. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавн. центр «Академія», 2004. – 342 с.
4. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. ... дис. д-ра филол. наук. Л., 1984. 86 с.
5. Виноградов В. В. Проблема авторства и теория стилей. — М.: Гослитиздат, 1961.
6. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2004. С. 54.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
8. Єрьоменко С. В. Напрями досліджень мовної особистості у сучасній лінгвістиці / С. В. Єрьоменко // Записки з романо-германської філології. – 2014. – Вип. 2. – С. 33–37.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
10. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
11. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. В. Гайдасенко. Херсон, 2016. С. 105 – 111.
12. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики : реалії та перспективи» [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. В. Гайдасенко. Херсон, 2016. С. 105 – 111.
13. Мацько Л. І. Мовна особистість Тараса Шевченка як чинник формування національної ідентичності / Л.І. Мацько // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2014. – Вип. 50. – С. 8–15.
14. Струганець Л. В. Поняття «мовна особистість» в україністиці / Л. В. Струганець // Культура слова. – 2012. – № 77. – С. 127–133.
15. Халяпина Л. П. Трансформація концепта «Языковая личность» в теории и методики обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

УДК 378.016:81'243:316.7

Анна БУРА

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

Статтю присвячено вивченню лінгвокультурних особливостей навчальних текстів. Окреслено складові соціокультурної компетенції, яка включає країнознавчу, соціолінгвістичну та лінгвокраїнознавчу. Визначено роль національно-культурного компонента змісту навчання в процесі вивчення іноземної мови в старших класах.

Ключові слова: лінгвокультурний аспект, соціокультурна, країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенції, фонові знання.

Постановка проблеми. З розвитком в усіх суспільних галузях відбувається і розвиток певної мови, адже виникають мовознавчі новоутворення, які повинні відповідати вимогам часу. Тому з кожною епохою життя людства на планеті відбувається й розвиток лінгвістики, що у свою чергу породжує постійне



поповнення навчального матеріалу, розширення обсягу мовних структур, також виникають нові класифікації усталених мовних одиниць.

Завдяки лінгвістичному надбанню можна детально вивчати традиції та культуру певної нації. Для учнів старшої школи при вивченні англійської мови перманентним джерелом є підручники з англійської мови. Саме завдяки англомовним текстам, у яких уміщено лінгвокультурні знання, учні здатні краще вивчати, запам'ятовувати й розуміти культуру та традиції англійського народу. Таке вивчення можливе за умови детального аналізу певних лексичних одиниць в англомовних текстах: фразеологізмів, фігур мовлення, лінгвокультурем.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою вивчення лінгвокультурних особливостей текстів для навчання іноземної мови займалися багато відомих теоретичних дослідників і методистів, таких як Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Я.М. Колкер, Н.В. Крушевський, А.А. Леонтьєв, М.В. Ляховицький, А.А. Миролібов, І.В. Рахманов, С.К. Фоломкина, Л.З. Якушина, Е.А. Опаріна і ін., а також практиків і авторів шкільних підручників і навчальних посібників, таких як Т.І. Арбекова, О.В. Афанасьєва, О.Ю. Болтнева, Н.А. Бонк, М.Л. Вайсбурд, М. В. Вербицька, М.А. Гацкевич, О.Є. Горчіліна, М.І. Дубровін, К.І. Кауфман, Г.Т. Костенко, І.І. Левіна, Н.А. Лук'янова, Н.В. Семенюченко, К.Г. Середина, А.Н. Шамов, С.В. Шевцова та багато інших. Ними детально розроблені методи, прийоми, комплекси навчальних вправ і текстів. Так, В.А. Маслова займалася розробкою основ нової галузі знання – лінгвокультурології, що виникла на стику лінгвістики і культурології та досліджує вияви культури народу, які відбилися і закріпилися в мові. Праці М.Л. Ковшової присвячені аналізу семантики і прагматики фразеологічних одиниць у різних мовах. Але лінгвокультурні особливості навчальних текстів залишилися поза увагою науковців, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті – визначити роль національно-культурного компоненту змісту навчання у підручниках з англійської мови для учнів старшої школи.

Для досягнення мети було окреслено такі **завдання**: 1) описати складові соціокультурної компетенції; 2) проаналізувати лінгвокраїнознавчий матеріал у підручниках з англійської мови для старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Зображений у свідомості людини образ світу відтворюється шляхом аналізу мовних одиниць, зокрема фразеологізмів. У національній фразеології, як особливому фрагменті мовної картини світу, відображаються особливості розвитку культури етносу, специфіка сприйняття носіями мови явищ і предметів навколишнього світу. Фразеологічний склад свідчить про унікальність складу мислення народу з позиції розуміння і прийняття дійсності відповідно до моральних і ціннісних настанов кожного окремого представника етнічної спільності.

Лінгвокультурологічний підхід – це один із найбільш ефективних методів, націлених на формування і вдосконалення навичок і умінь здійснення міжкультурного спілкування шляхом вивчення мови.

Американський лінгвіст Б. Уорф справедливо зауважує, що «носії різних мов по-різному сприймають факти і явища, оскільки ці факти і явища по-різному виражені і сформульовані їхніми мовами» [11, с. 116]. Проблема міжкультурних розбіжностей є центральним питанням лінгвокультурології, що вивчає предмети і явища, унікальні для окремої культури. Отже, розробка культурних домінант у мові дуже актуальна в теоретичному плані, оскільки дозволяє інтегрувати досягнення в області культурологічного мовознавства, прагматичної соціальної лінгвістики.

Як уже зазначалося, мова і культура – два неподільних явища. Вони взаємно відображають і доповнюють одне одного, адже культура – це сукупність концептів і відносин між ними, що виражаються в різних «рядах», а мова постає як компонент культури, що виступає як її охоронець і фіксатор за допомогою особливого коду [5, с. 31]. Концепти включають досить широкий набір ментальних утворень, які кодують у самих різних конфігураціях культурно значущі смисли – від чуттєво-наочних структур до раціонального відображення навколишнього світу.

Серед ключових компетенцій у процесі навчання іноземної мови значуще місце посідає соціокультурна компетенція як складний цілісний об'єкт у характеристиці особистості. В. Сафонова зазначає, що соціокультурне утворення є запорукою успішного формування професійної іншомовної комунікативної компетенції при реалізації принципу дидактичної культурної відповідності, який передбачає відбір і реалізацію культурного матеріалу, що формує соціокультурну основу навчально-методичного комплексу [9, с. 23].

О. Коломінова розглядає соціокультурну компетентність як систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також систему умінь координувати свою поведінку відповідно до цих знань [2, с. 40].

Під соціокультурною компетенцією М. Максимець розуміє здатність особистості через адекватне розуміння і повагу інших мов, культур і релігій вести активне і відповідальне життя в суспільстві на основі демократії, гуманізму, толерантності і т. д. [4, с. 213].

П. Сисоєв трактує соціокультурну компетентність як рівень знання соціокультурного контексту використання іноземної мови, а також досвід спілкування і використання мови в різних соціокультурних ситуаціях [10, с. 7].

Учені [3; 12] зазначають, що соціокультурна компетентність учнів визначається у здатності застосовувати соціокультурні знання, вміння, здібності та особистісні якості під час спілкування іноземною мовою.

Також важливим фактором є здатність до формування соціокультурної компетентності в учнів завдяки поєднанню паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.



Таким чином, аналізуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що вчені переконані в позитивному впливі вивчення іноземної мови на формування соціокультурної компетентності особистості.

Соціокультурний компонент навчання іноземної мови уміщує в собі країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. Країнознавчі знання учнів формуються на базі енциклопедичних і фонових знань, а також на знаннях реалій країни, чи то Великої Британії чи то США, в залежності від того, який варіант англійської мови вивчають учні. Лінгвокраїнознавчий аспект відбивається в лексиці, яка притаманна культурній сфері країни, мова якої вивчається і репрезентує її за допомогою семантики мовних одиниць [8, с. 157].

Країнознавча компетентність вміщує в собі знання та уявлення про культуру та реалії культури іншої країни. Здатність учнів та їх уміння здійснювати аналіз, зіставлення та протиставлення певних набутих знань у цьому аспекті. При цьому ключову роль відіграють навички учнів застосовувати ці знання у відповідній ситуації спілкування. Таким чином під країнознавчою компетентністю розуміють необхідну сукупність знань про іноземну країну та відповідних умінь і навичок використовувати ці знання на практиці [7, с. 157]. Таким чином, під час роботи з різножанровими автентичними текстами відбувається розвиток країнознавчої компетентності учнів, що в подальшому збагатить їхні знання з англійської мови.

Країнознавча компетентність учнів включає такі структурні показники:

- 1) необхідний рівень засвоєння та оволодіння учнями країнознавчим матеріалом;
- 2) спрямованість учнів на необхідне використання країнознавчого матеріалу у своїй подальшій професійній діяльності;
- 3) здатність учнів використовувати країнознавчий матеріал під час вивчення нових лексем англійської мови;
- 4) здатність учнів сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності Великої Британії та України;
- 5) уміння учнів працювати з різножанровими текстами англійської мови, у тому числі автентичними текстами [7, с. 159].

Слід зауважити, що в процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності відбувається повноцінне оволодіння учнями різних особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови відповідно до певних життєвих ситуацій. Сюди віднесено міміку та жести, що супроводжують висловлювання. Звідси розуміємо, що повноцінна комунікація в учнів здатна сформуватися на основі уявлень про національно-культурні особливості країни через вивчення англійської мови завдяки вербальним і невербальним способам.

Формування лінгвокультурологічної компетентності засноване на тексті, котрий уособлює не лише спосіб збереження і передачі інформації, а й відображення психологічного життя індивіда, продукт певної історичної епохи і форми існування національної культури і менталітет. Тексти, які використовуються для розвитку мовної та культурної компетентності на заняттях з іноземної мови, повинні відповідати наступним вимогам: характеризувати відмінності й подібності культур; містити специфічну лексику, одиниці мовного етикету й особливості міжкультурної комунікації; порівнювати різні мовні варіанти (американська, британська, канадська версія англійської), у цілому - відображати культуру нації [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, під час вивчення лінгвокультурних особливостей навчальних текстів у підручниках з англійської мови для учнів старшої школи, було виявлено, що лінгвокраїнознавчий матеріал є дуже важливим для кращого засвоєння необхідних знань, умінь і навичок. Важливу роль відіграє правильно підібраний підручник з необхідним наповненням, яке повинно включати в себе інноваційні техніки та підходи до вивчення англійської мови. Процес формування соціокультурної компетентності в учнів є досить тривалим. Він передбачає засвоєння необхідної кількості знань про ту країну та мову, яку вивчає учень. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати саме автентичні англійськомовні тексти в усіх формах: аудіо-, відео-, друковані тексти, відеофільми, пісні, комп'ютерні програми, мовні кліше, ілюстрації, фотографії. Таким чином в учнів відбувається сприйняття англійської мови як реального засобу спілкування у відповідній культурі. Наша наука розвідка не вичерпує проблему вивчення лінгвокультурних особливостей навчальних текстів. Перспективним у цьому напрямку може бути проведення порівняльного аналізу підручників з англійської та української мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ковшова, М. Л. Языковая и культурная специфика фразеологического знака: теоретические и методологические основы исследования / М. Л. Ковшова // Вопросы филологии. 2006. № 3. С. 6–12.
2. Коломинова О.О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников / О.О. Коломинова // Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 39-41.
3. Липшиць Л.В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення англійської мови / Л.В. Липшиць // Педагогічний альманах. – 2012. – випуск 15. – С. 178 – 182.
4. Максимець М. Формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови / М. Максимець // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Випуск 21. – С. 211-218.
5. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
6. Наочні матеріали у процесі навчання іноземної мови (лінгвокраїнознавчий аспект) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4025/1/%D1%8F%D0%BB%D1%82%D0%B0%202008%20%281%29.pdf>
7. Павлюк Р. О. Навчання на дослідницькій основі: європейські підходи до його характеристики / Р. О. Павлюк // Освітлогічний дискурс. - 2017. - № 1-2. - С. 155-167.
8. Редько В. Г. Зміст і функції текстів для читання у навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов: лінгвокультурологічний контекст / В. Г. Редько, О. В. Басай // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2015. - Вип. 36. - С. 154-159.
9. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 17-24.
10. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. / П.В. Сысоев. – Тамбов, 1999. – 20 с.



11. Уорф, Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Новое в лингвистике. / Б. Л. Уорф. – Вып.1. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 268 с.
12. Чернуха Н.М., Мурзіна А.В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів / Н.М. Чернуха, А.В. Мурзіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009 – № 9 (172). – С. 165 – 173.

УДК 378.881

Ксенія ВЛАСЕНКО

МЕТОДИКА РОБОТИ З КОНЦЕПТАМИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У статті представлено методику роботи з концептом для формування лексичної та лінгвосоціокультурної компетентій за методом концептуального моделювання на старшому етапі навчання англійської мови.

Ключові слова: концепт, принцип шестикутників, лексична компетенція, лінгвосоціокультурна компетенція

Однією з найважливіших компетентностей під час навчання англійської мови є лексична компетенція – знання та можливість використовувати словниковий запас іноземної мови [3, с. 10]; розпізнавання форми, значення та використання слів у межах певного контексту [1, с. 34]. Оскільки від поетапного засвоєння, поповнення вокабуляру, розвитку рецептивних і репродуктивних лексичних навичок залежить здатність учнів вільно висловлювати думки англійською мовою, перед вчителем постає актуальна проблема пошуку ефективних стратегій, методів і засобів формування англомовної лексичної компетентії. Попри той факт, що багато пострадянських, сучасних українських та іноземних дослідників, серед яких М. Леонтьєв, Ю. Федоренко, А. Хуторський, О. Соловова, Н. Бориско, О. Єгорова, С. Ніколаєва, О. Бігич, R. Ellis, I. Nashion, W. Nutmacher, J. Mackenzie та інші, активно займалися дослідженням лексичної компетентії в різних аспектах, пошуком підходів до її тлумачення, основних шляхів її розвитку, процес формування англомовної лексичної компетентії учнів старшої школи на сучасному етапі все ж залишається малодослідженим.

Наразі існує багато наукових праць, присвячених проблемі розвитку лексичної компетентії, утім усе ще бракує окремої наукової розвідки, де була б представлена методика формування лексичної компетентії на основі концептуального моделювання, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження

Мета нашого наукового дослідження полягає у розробці методики навчання лексики в старшій школі на основі концептуального моделювання.

Об'єкт дослідження – процес формування лексичної та лінгвосоціокультурної компетентій в учнів старших класів школи з поглибленим вивченням англійської мови.

Предметом дослідження є методика формування англомовної лексичної компетентії в учнів.

У нашій науковій розвідці розуміємо концепт услід за В.І. Карасиком, який тлумачить його як основну одиницю лінгвокультурології, «багатовимірне смислове утворення, в якому виділяються ціннісна, образна й понятійна сторони» [9].

З огляду на мету нашого дослідження, ми використовуємо таку методику концептуального моделювання І.М. Дегиль, Д.Б. Корольова, Є.М. Кузнецової, А.О. Кузнецової [8]: опис ядра концепту, його перед ядерної зони і ближньої периферії з включенням не тільки семантичних аспектів, а й пов'язаних з концептом фразеологізмів, стійких фраз, прецедентних текстів (казки, прислів'я, класичні для даної культури літературні твори) [2].

За спостереженнями І.М. Дегиль, Д.Б. Корольова, Є.М. Кузнецової, А.О. Кузнецової, робота з концептом включає такі етапи:

- знайти словникові відповідності лексичної одиниці (ЛО);
- виявити семантику основний ЛО за допомогою тлумачних словників;
- з'ясувати дериваційні відносини основної ЛЕ допомогою тлумачних і словотворчих словників;
- розглянути синтагматичні особливості основної ЛО за допомогою тлумачних словників, вивчити парадигматичні відношення основних ЛО (словники синонімів, антонімів);
- виявити мотиваційні особливості основний ЛО і її синонімів;
- розглянути прислів'я і приказки, які розкривають аналізоване поняття [8].

У переліку тем навчальної програми з англійської мови для старших класів є тема «Країни, мова яких вивчається (за вибором)», у рамках якої учні мають ознайомитися з адміністративним і політичним устроєм країни, природними ресурсами, державними святами, міжнародними відносинами, знаменними подіями, видатними людьми тощо.

Опрацювавши тексти з різної тематики в підручниках Focus 4, 2nd edition, Student's Book CEFR B2/B2+; Prime time 4 CEFR B2 ; Enterprise 3 CEFR A2/B1; Focus 3, 2nd edition, Student's Book CEFR B1/B1+ , ми обрали тему «Проблеми навколишнього середовища», яка розглядається в усіх підручниках, і зробили спробу розробити методику роботи з концептами в межах метафоричних виразів або концептуальних метафор.



Матеріалом дослідження слугують такі тексти:

- Focus 4, 2nd edition, Student's Book – HOW WEATHER AFFECTS HUMAN BEHAVIOUR;
- Prime time 4 – WHAT IS DEFORESTATION;
- Enterprise 3 – The article about problems of the planet

Першим етапом роботи з текстом є виокремлення ключових слів, які допоможуть учням старших класів зрозуміти головну мету текстів [4].

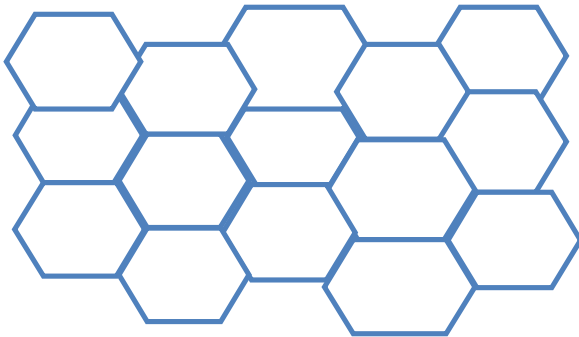
Наприклад, проглянувши текст «HOW WEATHER AFFECTS HUMAN BEHAVIOUR» ми бачимо ряд виділених слів, але всі вони є прикметниками, отже ключові слова висвітлені не повністю. Прочитавши текст, учням необхідно виокремити 10-15 ключових слів, які на їх думку є найважливішими і повністю передають зміст тексту, як наприклад: *absence of sunlight, effect, bad weather, rain, negative opinion, to be linked with, cause, increase, High temperatures, antisocial behaviour, mental sharpness.*

Дивлячись на ключові слова, учні мають змогу коротко описати та переказати про що йдеться у тексті.

Другим етапом нашого методу роботи з текстом є визначення основного концепту та створення концептуальних ланцюжків за технологією шестикутника (Hexagon learning approach). [6]

Уміння відбирати, визначати пріоритети, класифікувати та пов'язувати докази – цінна навичка, яка є особливо простим та ефективним способом розвитку цих навичок.

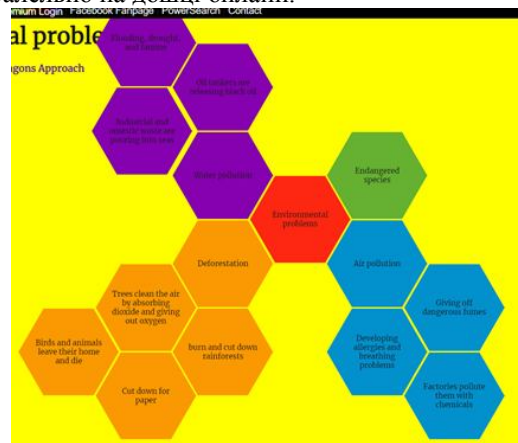
Підхід передбачає надання учням ключової інформації про шестикутники. Їхня робота полягає в тому, щоб об'єднати їх у визначені категорії, при цьому шестикутники розміщуються поруч один з одним, щоб виділити зв'язки між описаними факторами.



Наприклад, при роботі з текстом «Problems of our planet», ключовим концептом ми можемо вважати *environmental problems* – це буде наш ключових шестикутник. Далі учням надається широкий вибір лексики, пов'язаної з цим концептом. Найближчими концептами до головного будуть категорії забруднення, вирубка лісів, вимирання видів рослин і тварин. До кожної такої категорії ми добираємо словосполучення і речення, які відповідають тій чи іншій проблемі.

Головним завданням учнів буде згрупувати концепти та виокремити відповідності до них. Можна залишити одну з категорій без підказок, з пустими шестикутниками, щоб учні самостійно заповнили причинно-наслідкові зв'язки.

Учні виконують цю вправу у групах, а за можливості використання мультимедійної дошки, буде доречно виконувати цю вправу паралельно на дошці онлайн.



Після з'ясування основних концептів тексту, ми починаємо роботу з метафоричними виразами. Завдання учнів знайти речення з метафорами. Аналізуючи текст «WHAT IS DEFORESTATION» ми натрапили на такі метафоричні фрази:

- **Deforestation is a major threat to the delicate ecosystem** of our planet
- Tropical rainforests are particularly under threat
- Speeds up global warming
- How can we help to **fight deforestation**?



• **Rainforests are home** to over half the plant and animal species in the world

Активізувавши роботу з лексичним матеріалом у тексті, ми переходимо до безпосередньої роботи з концептом. Спочатку, учням потрібно знайти словникові відповідності лексичної одиниці. Для прикладу, ми обрали концепт «threat». За допомогою онлайн або друкованих словників знаходимо переклад даного слова.

Посилаючись на електронний словник «Мультитран», ми з'ясували, що лексема «threat» як іменник має такі українські відповідники:

- негативний фактор
- загроза
- небезпечна подія
- джерело тривоги
- можливі дії супротивника

Наступний крок – виявлення семантики основної ЛО за допомогою тлумачних словників (Cambridge Dictionary, Longman dictionary, Merriam-Webster Dictionary):

English meaning	Translation
threat as a noun 1. a suggestion that something unpleasant or violent will happen, especially if a particular action or order is not followed 2. statement in which you tell someone that you will cause them harm or trouble if they do not do what you want 3. the possibility that something very bad will happen 4. an expression of intention to inflict evil, injury, or damage	1. припущення, що станеться щось неприємне чи насильницьке, особливо якщо не виконується певна дія чи розпорядження 2. заява, в якій ви говорите комусь, що завдасте йому шкоди чи неприємностей, якщо вони не зроблять того, що ви хочете 3. вірогідність того, що станеться щось дуже погане 4. вираз наміру заподіяти зло, травму чи шкоду

Розглядаючи концепт у тексті, ми можемо зробити висновок, що дана лексична одиниця вживається в значенні «загроза».

Наступним етапом роботи з концептом для розвитку лексичної компетенції учнів старших класів буде з'ясування дериваційних відносин основної лексичної одиниці за допомогою тлумачних і словотворчих словників.

Обраний нами концепт може утворювати такі деривати:

1. threaten (v) - to utter threats against - famine threatens the city
2. threatening (adj) - expressing or suggesting a threat of harm, danger, etc. - *received a threatening message*
3. threateningly (adv) - in a way that expresses a threat of something unpleasant or violent - *The enemy plane came threateningly close*
4. threatful (adj) - full of threats
5. threatened - having an uncertain chance of continued survival - *threatened species*

Синтагматичні відношення — відношення одиниць, розташованих лінійно; це здатність мовних елементів поєднуватися. Синтагматичні відношення називають горизонтальними, оскільки вони завжди реалізуються між одиницями, які розташовуються одна за одною. Беручи до уваги синтагматичні зв'язки, концепт «threat» вербалізується у таких словосполученнях

• **make/issue a threat**

Neighbours say that they heard Gardiner make threats against his wife.

• **carry out a threat** (=do what you threatened to do)

She ought to have carried out her threat to go to the police.

• **give in to a threat** (=do what something wants you to do after they threaten you)

The government is not going to give in to terrorist threats.

• **a death threat** (=a threat to kill someone)

Scientists involved in the research have received death threats.

• **a bomb threat**

The station was closed because of a bomb threat.

• **an empty/idle threat** (=one that is not sincere)

She was not a woman to make idle threats.

• **a veiled threat** (=one that is not made directly)

The emails contained thinly veiled threats of harm.

Під час роботи з синтагматичними відношеннями було б доречно поділити клас на декілька підгруп. Оскільки обрана нами лексична одиниця трапляється в досить великій кількості словосполучень, кожній підгрупі необхідно дати завдання розподілити словосполучення за морфологічним принципом (дієслово + іменник, прикметник+іменник, іменник+іменник). Розвиток лексичної компетенції учнів старших класів також включає в себе розбір парадигматичних відносин, а саме синонімічного й антонімічного ряду слів.

Отже, аналізуючи парадигматичні зв'язки концепту «threat», ми відібрали такий синонімічний та антонімічний ряди:

Синоніми	Антоніми
<ul style="list-style-type: none"> • danger • hazard 	<ul style="list-style-type: none"> • guard • protection



- imminence
- menace
- peril
- pitfall
- risk
- trouble

- safeguard
- shield
- ward
- asylum
- harbor
- haven
- refuge
- retreat
- shelter

І останній етап нашої методології роботи з концептом є аналіз використання концептів у прислів'ях та приказках.

- don't make a threat you cannot carry out

Don't threaten to do something or punish someone unless you are both willing and able to do it.

A: "If they keep grumbling like that, I'll just tell them that their pay will start getting docked."

B: "Careful, Jim. You know that half the staff would walk out if you did that, and they know that too. Don't make a threat you can't carry out."

- Is that a threat or a promise?

Used as a snide, defiant rebuff of someone's threat, insult, or verbal attack, as if what the other person is saying might actually be enjoyable.

A: "I suggest you learn your manners. The next time I catch you here, I won't be nearly so forgiving."

B: "Oh, Mr. Livingston, you tease—is that a threat or a promise?"

A: "Look at what you did! Screw you, pal!"

B: "Is that a threat or a promise, pretty boy?"

Підсумовуючи, зазначимо, що дана методика роботи з текстом дає учням можливість зрозуміти принципи виокремлення важливої інформації в англомовних текстах, сформувати лексичну та лінгвосоціокультурну компетенцію за допомогою дослідження окремих концептів за визначеною методикою. Оскільки таких способів існує чимало, питання не можна вважати вичерпаним цією науковою розвідкою. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в тому, щоб розробити систему вправ на розвиток лексичної компетенції з урахуванням принципів концептуального моделювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Butt, Adam. Student Views on the Use of a Flipped Classroom Approach : Evidence from Australia (2014). Business Education & Accreditation, v. 6 (1) p. 33-43.
2. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 6836 p
3. Oxford R. Language Learning Styles and Strategies : an Overview / Rebecca L. Oxford // Generative Approach to Language Acquisition Conference. – Utrecht : Utrecht University, 2003. – 25 p
4. Wright, Jim. The Savvy Teacher's Guide: Reading Interventions That Work. Jim Wright Online. Intervention Central. Web. 14 Feb. 2012
5. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов) : дис. канд. пед. наук. Томск–Лион, 2017. 178 с.
6. Електронний ресурс <https://www.edutopia.org/article/using-hexagonal-thinking-deepen-classroom-conversations>
7. Ельмслев Л. Ф. Прологомены к теории языка : пер. с англ. / Л. Ф. Ельмслев // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1960. – Вып. I. – 371 с.
8. И.М. Дегиль, Д.Б. Королева, Е.М. Кузнецова, О.А. Кузнецова ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ) Вестник Томского государственного университета. 2018. № 437. С. 171–181
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
10. Степанова Г. В. Введение в семасиологию русского языка : учеб. пособие / Г.В. Степанова, А.Н. Шрамм – Калининград : Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 1980. – 72 с.

УДК 8.'373.421.7

Дар'я ГЕЙКО

ЯВИЩА СИНОНІМІЇ ТА АНТОНІМІЇ У ФРАЗЕОЛОГІЇ

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня освіти
факультету української філології, іноземних мов та суспільних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті проаналізовано синонімічні та антонімічні відношення в межах фразеології.

Ключові слова: фразеологія, фразеологізм, класифікація фразеологізмів, синонімія, антонімія.

Фразеологія будь-якої мови – це скарбниця народної мудрості, історичної пам'яті та культурної спадщини. У ній зберігаються відлуння старих звичаїв та вірувань, багатий матеріал про історію, боротьбу з гнобителями, про ідеали, мрії й сподівання.

Фразеологія – відносно молода дисципліна, основні поняття, обсяг проблематики та об'єкт вивчення якої ще остаточно не з'ясовані. Це пояснюється передусім великою функціональною, семантичною і структурною різноманітністю тих одиниць, які сприймаються як стійкі сполуки слів. Така специфіка об'єкта дослідження викликає труднощі у визначенні місця фразеологічного рівня в ієрархії мовної структури та місця фразеології серед інших мовознавчих дисциплін.

Аналіз досліджень і публікацій. Фразеологія належить до тих галузей лінгвістики, що привертають особливу увагу дослідників. В україністиці вивченням фразеологічних одиниць займалися П. Ю. Горещкий,



М. А. Жовтобрюх, М. П. Івченко, Н. Д. Бабич, І. К. Білодід, П. П. Плющ, Л. А. Булаховський та інші. Синонімію та антонімію фразеологічних одиниць досліджували Л. Г. Скрипник, В. М. Мокієнко, Л. Г. Авксентьєва, Л. І. Коломієць, М. П. Коломієць, М. Т. Демський, В. І. Лавера, Н. Д. Бабич, В. П. Жукова, Є. С. Регушевський, Ф. П. Медведєва, Ю. Ф. Прадід, А. О. Івченко, В. Д. Ужченко, Н. Д. Коваленко, М. Я. Олійник та інші.

Мета роботи – дослідити синонімічні та антонімічні відношення в межах фразеології.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Фразеологізм – це семантично пов'язане сполучення слів, яке не створюється у процесі мовлення відповідно до загальних граматичних і значеннєвих закономірностей поєднання слів, а відтворюється у вигляді фіксованої конструкції з властивим їй лексичним складом і значенням [14, с. 226]. Наприклад: *витрішки продавати* (вештатися без діла); *стати дибки* (запротестувати, не погодитися з чим-небудь); *лебедина пісня* (останній твір, вияв таланту або здібностей кого-небудь); *як за себе кидати* (їсти жадібно, з апетитом) [7, с. 123].

Фразеологізми утворюють специфічну систему одиниць, об'єднуючись у її складі за кількома типологічними ознаками. Ці ознаки включають, зокрема, такі елементи: семантична цілісність, відтворюваність у комунікативних процесах, розчленована (надслівна) будова, кількокомпонентний склад, образність, підкреслена експресивність. Деякі з цих характеристик поєднують слова та фразеологічні одиниці. Однак одиниці фразеології структурно та семантично складніші, ніж слова.

Фразеологічне багатство української мови класифікується за кількома ознаками: 1) за семантичною злитістю компонентів (класифікація за В. В. Виноградовим; семантична); 2) за походженням (генетична); 3) за ознакою відтворюваності.

За семантичною злитістю компонентів фразеологізми поділяються на фразеологічні зрощення (п'яниця, п'яний – *лика не в'яже*; *йде під мухою*; безхарактерний, слабовольний – *з нього вірвочки в'ють*, *його кури загребуть*); померти – *врізати дуба*; побити – *дати кучми*), фразеологічні єдності (*прикусити язика* (замовкнути), *зробити з мухи слона* (перебільшити), *кров з молоком* (здоровий, вродливий), *плисти за течією* (пасивно підкорятися обставинам), *і водою не розілляти* (дружно), *ані пари з уст* (мовчати), *сидіти на шиї* (жити на утриманні), *з іншого тіста* (не схожий на інших)), фразеологічні сполучення (за В. В. Виноградовим) (*брати участь*, *досада бере*, *порушити питання*, *здобути перемогу*, *по гарячих слідах* (*свіжих*, *живих*), *куди душа забажає* (*захоче*, *запране*), *зачепити честь* (*самолюбство*, *гордість*, *інтереси*), *глупа ніч* (*пізня*), *малиновий дзвін* (*милозвучний*)) та фразеологічні вислови (за М. М. Шанським) (*Скільки голів, стільки й умів*; *Сім раз відмір – один відріж*; *Добрий розум робить легким будь-який спосіб жити* (Г. Скворода); *надзвичайна ситуація*, *трудова успіхи*, *нота протесту*) [7, с. 124-125].

За ознакою відтворюваності компонентів виокремлюють такі види фразеологічних одиниць, як прислів'я (*Від добра ніхто не тікає*; *Сметаною вареників не зіпсуєш*; *Яка вода, такий млин, який батько, такий син*; *Криком дуба не зрубаси*; *Де дівка не плетена, там і хата не метена*), приказки (*Пирого – не вороги*; *Більше щастя, як розуму*; *Сало не велика слава, а все ж ласощі*; *Гарна дівка, як засватана*; *Що голова, то й розум*), крилаті вислови (*Мертві сраму не їмуть* (князь Святослав); *Тільки той ненависті не знає*, *Хто цілий вік нікого не любив* (Леся Українка)) [7, с. 127; 18, с. 255; 19, с. 254].

Фразеологія української мови за своїм походженням і часом виникнення неоднорідна, а тому виокремлюються такі шари фразеологічних одиниць: сталі вислови з усної народної творчості (*Хто мовчить, той двох навчить*; *Скажеш на ніготь, а перекажуть на лікоть*; *Набрид гірше гіркої редьки*; *замовляти зуби, перемивати кісточки, дати гарбуза, виносити сміття з хати*); вислови виробничо-професійного походження (*сім раз відмір, а раз одріж*; *по всіх швах* (з мовлення кравців); *грати першу скрипку, підвищувати тон, з іншої опери, як по нотах* (з мовлення музикантів)); влучні вислови відомих діячів мистецтва, науки (*Пропавша сила* (П. Мирний); *Коні не винні* (М. Коцюбинський); *Баба Палажка і баба Параска* (І. Нечуй-Левицький); *Останній із могокан* (Фенімор Купер)); біблійні та євангельські вислови (*блудний син*, *берегти як зіницю ока*, *вавилонське стовпторіння*, *притча во язицех*, *земля обітована*, *хліб насущний*), переклади іншомовних фразеологічних висловів або запозичення фразеологізмів в оригіналі (*Як з гуся вода*; *Як птиці дати*; *І носа не покаже* (рос.); *Апетит приходить під час їжі*; *Бути не в своїй тарілці* (франц.); *Де собака заритий*; *Дивитися крізь пальці* (нім.); *всі дороги ведуть до Рима* (лат.); *Синя панчоха*; *Жити на широку ногу* (англ.); *Veni vidi vici* (лат.: прийшов, побачив, переміг); переклади античних крилатих висловів (*гордітв вузол*, *прокрустове ложе*, *схривка Пандори*, *авгієві стаїні*, *сізіфова праця*, *троянський кінь*, *езопова мова*; *крокодилячі сльози*) [7, с. 125-127].

Системні відношення властиві фразеології, як і лексиці. Розрізняють такі способи системної організації фразеології: багатозначність, синонімію, варіантність, антонімію. Фразеологізми можуть вступати в синонімічні й антонімічні зв'язки зі словами та з іншими фразеологізмами [13, с. 139].

Фразеологічні синоніми – це одноструктурні та різноструктурні ФО, які, зберігаючи тотожність предметно-логічного значення, відрізняються семантичними відтінками значення, неадекватністю образної бази і різною функціонально-стилістичною належністю.

Так, існує великий репертуар фразеологізмів розмовного фонду на означення понять «людина невизначеного характеру, невизначених здібностей», наприклад: *ні риба ні м'ясо – ні рак ні риба – ні пес ні баран – ні пава ні гава – ні два ні півтора – ні те ні се – ні богові свічка ні чортові кочерга – ні швець ні жнець* (*ні в дуду грець*) – *ні грач ні помагач*; «невигідно, бездумно міняти, поміняти»: *вимінати* (*промінати та ін.*) *шкло на швайку* (*на мило, на мотовило*) – *вимінати пасок на пояс* – *промінати бика на індика* – *мінати сліпу кобилу на носату* (*на сапату*) – *мінати перстенець на ремінець*; «наодинці з ким»: *віч-на-віч – сам на сам – на дві пари очей – на чотири ока*. [4, с. 113].



Фразеологічні синоніми найчастіше класифікують за схемою, запозиченою з класифікації лексичних синонімів (рівнозначні синоніми; ідеографічні синоніми; стилістичні синоніми). Більшість фразеологічних синонімів характеризуються такими рисами: однорідність моделі; співвіднесеність значення зі значенням відповідної частини мови; однорідна синтаксична сполучуваність [8, с. 65].

Фразеологічна антонімія – фразеологічна опозицію, яка передбачає контрастне протиставлення семантики і відзначається єдністю смислової, логічної сутності, повною чи частковою нетотожністю компонентного складу [5, с. 3-7].

Фразеологічна антонімія може бути тісно пов'язана з фразеологічною синонімією. Це пояснюється тим, що для фразеологізмів, які вступають у синонімічні й антонімічні відношення, характерним є однаковий або подібний семний склад. Відмінність лише в тому, що при фразеологічній синонімії спостерігається граничне зближення семантичних ознак. На противагу цьому антонімія ґрунтується на повному протиставленні, розходженні тих же смислорозрізнавальних семантичних ознак [2, с. 124].

Явище власне фразеологічної антонімії охоплює як структурно однотипні, так і структурно неоднотипні усталені словесні комплекси. Структурно однотипні фразеологічні антоніми організовані за однаковими фразеологічними моделями, передбачають наявність компонента, який експліцитно виражає антонімію: *розрядити атмосферу – розжарити атмосферу, розпустити язика – прикусити язика, діставати відсіч – давати відсіч, розв'язати язик – скувати язик, виходити з берегів – входить в береги, легкий хліб – тяжкий хліб, легкий на підйом – важкий на підйом*. Протиставлення таких фразеологізмів забезпечується частковою нетотожністю компонентного складу. Нетотожні компоненти генетично пов'язуються із лексичними антонімами.

Структурно однотипні фразеологічні антоніми передбачають і поєднання компонентів, опозиція яких зовсім не пов'язується з лексичною антонімією, а диктується загальною контрастною семантикою усталених конструкцій: *вбратися в силу – сидіти на шийі, вибілювати зуби – умиватися сльозами, вибивати з сідла – садовити на покуті, виграти бій – промазати справу*. Опозиція подібних конструкцій виявляється через цілісне їх зіставлення, формальні засоби протиставлення відсутні.

Структурно неоднотипні фразеологічні антоніми організовані за різними фразеологічними моделями. Фразеологічна опозиція понять однієї сутності забезпечується повною нетотожністю компонентів: *ані телень – подати голос, бистрий на розум – туман вісімнадцятий, брати близько до серця – хоч трава не росте, голки не підточили – тям-ляп, два чоботи пара – не з нашої парафії, дірка від бублика – мати за щось* тощо [5, с. 3-7].

Найповніше лексико-граматичні категорії синонімії та антонімії у фразеології реалізуються в таких лексикографічних працях: «Фразеологічний словник української мови» Г. М. Удовиченка (1984), «Фразеологічний словник української мови» в 2-х книгах (1993), «Сучасний фразеологічний словник української мови», укладений А. П. Ярещенко, В. І. Бездітко, О. В. Козир, Н. Г. Немировською (2011), «Словник фразеологічних синонімів» М. П. Коломійця та Є. С. Регушевського (1988), «Словник фразеологічних синонімів Миколи Лукаша» О. І. Скопненка і Т. В. Цимбалюк-Скопненка (2004), «Фразеологічний словник східнословобанських та степових говірок Донбасу» В. Д. Ужченка і Д. В. Ужченка (2002), «Словник фразеологічних антонімів української мови» В. С. Калашника та Ж. В. Колоїз (2004).

Висновки. Отже, системні відношення властиві фразеології, як і лексиці. Фразеологізми можуть вступати в синонімічні й антонімічні зв'язки як зі словами, так і з іншими фразеологізмами.

Перспективи дослідження. Виявити й описати фразеологічну синонімію й антонімію в текстах художніх творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бодик О. П., Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ, 2011. 416 с.
2. Денисова А. С. Антонімічні відношення у фразеології. Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 24–25 березня 2016 року / [редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький]. Ченстохова – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2016. С. 124–125.
3. Денисова А. С. Явище варіантності та синонімії у фразеології. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2015. Вип. 40. С. 63–67.
4. Джулик О. І., Красільнікова О. М. Фразеологічна синонімія англійської мови. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія "Філологія. Соціальні комунікації". 2019. Т. 30 (69), № 3, ч. 1. С. 112–116.
5. Калашник В. С., Колоїз Ж. В. Словник фразеологічних антонімів української мови. Київ, 2006. 349 с.
6. Корнієнко Л. М. Про синонімію у фразеологічних словниках. Мова і культура. Вип. 16, т. 4. 2013. С. 110–117.
7. Мариненко І. О. Лексикологія української мови : практикум. Київ, 2017. 172 с.
8. Прядко І. Фразеологічні синоніми з нумеративним компонентом в українській мові. Лексикографічний бюлетень. Київ: Ін-т української мови НАН України, 2006. Вип. 13. С. 195–199.
9. Скопненко О. І., Цимбалюк Т. В. Фразеологічні синоніми в мові художніх перекладів Миколи Лукаша. Лексикографічний бюлетень. Київ, 2004. Вип. 10. С. 63–71.
10. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. Київ, 1973. 280 с.
11. Словник фразеологічних синонімів / за ред. В. О. Винника. Київ, 1988. 200 с.
12. СУЛМ / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973.
13. Сучасна українська літературна мова : навч. комплекс : посібн. / за заг. ред. проф. В. Д. Ужченка. 2-ге вид., випр. і доп. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. 299 с.
14. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. 3-тє вид., допов. Київ : Вища шк., 2002. 439 с.
15. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови: В 2 т. Київ : Вища шк., 1984.
16. Ужченко В., Ужченко Д. Фразеологічний словник східнословобанських і степових говірок Донбасу. Луганськ, 2002. 263 с.
17. Фразеологічний словник української мови: В 2 кн. Київ : Наук. думка, 1993.
18. Шкурятія Н. Г. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2007. 822 с.



19. Ющук І.М. Українська мова: підручник. Київ : Либідь, 2008. 639 с.

20. Ярещенко А. П., Бездітко В. І., Козир О. В., Немировська Н. Г. Сучасний фразеологічний словник української мови. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2011. 640 с.

УДК 811.161.2'38

Аліна ГОНТАР

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ОЛЕНИ ГОРОБЕЦЬ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

У статті розкрито системно-структурну організацію поетичної мови. Проаналізовано склад та специфіку авторського вживання синонімів, кольоративів і неологізмів. Здійснено структурно-функціональний аналіз художньої тропіки у віршових текстах Олени Горобець.

Ключові слова: поетична мова, синоніми, кольоративи, авторські неологізми, художні тропи.

Олена Горобець – молода українська поетеса, журналістка, редакторка й ведуча телерадіопрограм на КОДТРК «Кіровоград», громадська діячка. Досі семантико-стилістична практика поетеси не була предметом спеціального наукового дослідження, незважаючи на те, що авторка зробила вагомий внесок у збагачення поетичного лексикону в літературі для дітей. У сучасному мовознавстві фактично відсутній мовний матеріал поетичних текстів Олени Горобець. У своїй публікації ставимо за мету частково з'ясувати основні лінгвостилістичні особливості поетичного мовлення, що репрезентоване в дитячих віршах Олени Горобець.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати специфіку мови творів для дітей; 2) описати лексико-стилістичні ресурси поезії О. Горобець, з'ясувавши склад, специфіку авторського вживання синонімів, кольоративів, авторських неологізмів; 3) здійснити структурно-функціональний аналіз художньої тропіки, дослідивши вживання авторкою епітетів, порівнянь, метафор.

Слово є важливим у житті дитини, адже воно не тільки поглиблює знання мови, а й є засобом формування її інтелектуального та особистісного розвитку. Саме тому лексичний рівень є основним при використанні функціонально-стилістичних характеристик твору. Він є джерелом поповнення словникового запасу й формування мовних навичок для дітей. Для автора використання тієї або тієї групи лексики дозволяє створити відповідний настрій твору, увиразнити зображувані події, надати відповідної експресії характеристикам персонажів тощо.

На думку багатьох дослідників, специфіка мови творів для дітей залежить від вікової групи дітей. «Пишучи для дітей, письменник має врахувати реальний запас (активний і пасивний) слів дітей та поріг розуміння ними нових понять» [3, с. 85].

На думку Н. Я. Дзюбишиної-Мельник, на ранніх етапах «реалією дитячої мови є розмовно-побутове мовлення (стиль), котре позначене на окремих територіях місцевим колоритом (діалектом), і художній стиль, котрим діти користуються у вигляді запам'ятовуваних віршів, скоромовок, переказуваних казок, а крім того, що особливо цікаво, у вигляді цитованих, перефразованих, а подекуди й стилізованих фрагментів творів у грі і навіть побутових ситуаціях [3, с. 85].

М. В. Білоусова вважає, що для середнього шкільного віку, який є перехідним періодом підлітків, характерні часткові описи, «письменники використовують складніші засоби створення образності. Лексичний склад мови твору стає більш насиченим, у текстах з'являються слова іншомовного походження» [1].

Специфікою старшого шкільного віку є формування мовної особистості. Тому дослідниця зазначає, що «увага дітей цієї вікової групи стає чіткою, тому створення розлогих описів із широким уживанням тропів стає специфічною рисою творів» [1]. Разом з тим автори використовують молодіжний сленг, лексику іншомовного походження, неологізми, лексику спеціалізованого призначення [1].

Серед творів для дітей окреме місце займає поезія. Особливе тематичне звучання, різноманітність персонажів, образна мова, оригінальна фоніка – основні характерні риси віршів для дітей. На думку Т. Б. Качак, «сучасній поезії часто властиві ще й алогічність, іронічність, метафоричність, ігровий характер, мовні каламбури, фольклорні та літературні ремінісценції, астрофічна побудова... Гра словом – один із характерних проявів сьогоденної поезії для дітей [4, с. 162].

Окрему роль у дослідженні мови творів для дітей відіграють індивідуально-авторські відмінності у вживанні елементів різних стилів. Авторський стиль об'єктивно зумовлений уживанням відповідних мовних засобів у мові дітей тієї вікової категорії, для якої написаний твір.

Лексичний склад дитячої літератури Олени Горобець надзвичайно насичений і різноманітний. Основними лексичними засобами, за допомогою яких створюється словесна тканина її художніх творів, є синоніми, кольороназви, авторські неологізми, епітети, метафори, порівняння. Вони напрочуд точно відбивають ставлення авторки до дітей.

Могутньою зброєю в руках письменниці, за допомогою якої мова її творів стає яскравою, виразною, цікавою для дітей, є синоніми. Їхнє значення надзвичайно велике. «Багатство синонімів – одна з типових ознак багатства мови взагалі. Уміле користування синонімами, тобто вміння вжити саме те слово і



поставити саме на тому місці, – невід’ємна прикмета хорошого стилю, характерна риса справжнього майстра» [5, с. 51].

У контексті дитячої поезії Олени Горобець наявні численні зразки синонімів. Синонімічний ряд, який складається з новотворів письменниці, вказує на яскраві асоціації, які відносяться до основного слова: *літо довгоспальне, пізньопрокидальне* [2, с. 36].

Спорадично представлені в поезіях синонімічні утворення із зазначеного синонімічного ряду, який, завдяки прикметникам-асоціантам, створює в поетичному контексті емоційну напругу, передаючи конкретний образ: *Наш сірий котик м’якенький на дотик. Пухнастий, вухастий* [2, с. 22].

Головною метою синонімів є функція заміщення – уникнення небажаного повторення одного й того самого слова. Тому авторка використовує кожне наступне слово на позначення попереднього: *Веремію всіх фантазій, чудасій і дивовиж* [2, с. 45].

Вживаються і слова на позначення однієї дії: *Юна жирафа дивиться в шафу і плаче. Сльози гарячі продовжує лити*. [2, с. 20]; *та як заграє / та й ну музичить в унісон / уже й собі підіграв / та й вишварив джазу!* [2, с. 14].

Поезія для дітей демонструє широке використання назв кольорів. Вони надають мові особливого зримого забарвлення. Характерною стилетвірною ознакою поетичної мови Олени Горобець є вживання прикметникових структур на позначення кольору. Будучи елементом поетичного вислову, такі лексеми починають виконувати функцію колірної епітети.

Найуживанішими в поетичній системі О. Горобець є назви світлих, яскравих, традиційних для української поезики кольорів: білого, червоного, зеленого, жовтого, золотого. Це яскраві, збудливі кольори, які покращують настрій, викликають радість та заряджають енергією. Саме такі кольори викликають спогади, наприклад, про літо та часи дитинства: *Оранжево-абрикосове, вишнево-червоне літо* [2, с. 36].

Авторка широко застосовує кольоративи в місцях, де потрібно акцентувати увагу дитини на предмет. Такі найменування не лише чітко вказують на забарвлення, а й здатні набувати символічного звучання: *Тато знімає піджак, одягає халат білий* [2, с. 35]. Білий – символ чистоти та рівноваги.

Кольоративи активно доповнюють образи предметів та істот, як от: *Наш сірий котик м’якенький на дотик* [2, с. 22]. Семантика сірого кольору пов’язана із сонливістю, що додає характерних рис персонажу – котові. Цей колір символізує безтурботну радість, невинність, чистоту, відвертість, правдивість, що асоціативно підводить читача до розуміння контексту: *Срібні кульки спогадів з дитинства* [2, с. 40].

Темні кольори використовуються для створення відповідного настрою та атмосфери: *Велика чорна горила* [2, с. 10]. Саме цей колір використовує авторка для надання образу горили міцності та суворості.

Поетеса використовує не тільки основні кольоративи, а й «периферичні», що також підкреслює незвичайність ідіостилу мисткині: *Оранжево-абрикосове, вишнево-червоне літо* [2, с. 36].

Показником багатогранного творчого діапазону Олени Горобець є наявність у її творчості авторських неологізмів. Наприклад, вірш «Літо» повністю створений із новотворів-прикметників. Вони вказують на яскраві асоціації, які відносяться до основного слова – літо: *довгоспальне, пізньопрокидальне, чорнильно-шовковичне, оранжево-абрикосове, вишнево-червоне, морозивно-біле, малиново-росяне, школозабувальне, безтурботне, купально-плавальне, стрибальне, гойдалкове, велосипедне, хованкове, квачеве* [2, с. 36]. Усі ці слова утворені для зображення зв’язку з основним періодом життя кожного – дитинством.

Слово допомагає виразніше сприймати відтворену картину та глибше відчувати образність художнього слова, що в цілому сприяє розвитку поетичного слуху, естетичного смаку дітей. Тому дитячі тексти мають бути наповнені різноманітними тропами.

Важливим компонентом дитячих поезій Олени Горобець є епітети. Вони надають тексту більшої виразності, пишності, увиразнюють світ, який створений на сторінках книг авторки: *велика горила усім говорила* [2, с. 10]; *далекі казкові краї* [2, с. 12]; *став худим крокодил і струнким* [2, с. 15]; *маленька мишка любила знижки* [2, с. 21].

Найчастіше вживаються традиційні епітети, ясні та зрозумілі для дитячого віку. Поетеса не закладає в них глибокий зміст. Вони прикрашають текст та надають більшої пишності, а ще розвивають мислення дітей. Семантико-стилістичний простір художнього нарративу заповнюють асоціативні епітети. Авторка широко застосовує їх для яскравішого підкреслення індивідуальності описаного героя, адже дитяча поезія базується на асоціаціях та зіставленнях: *Злодійка хвостата* [2, с. 6]; *тітонька кирпата* [2, с. 30].

Часто поетеса використовує композиції епітетів на позначення особливих та індивідуальних рис персонажа, наприклад: *Наш сірий котик, м’якенький на дотик. Пухнастий, вухастий... смугастий* [2, с. 22]; *став худим крокодил і струнким* [2, с. 15]. Така сполучуваність дає асоціативну смугу, що зацікавлює читача.

Важливу роль у створенні поетичної мови дитячих текстів відіграють епітети, які мають метафоричну основу. Вони прокладають нові лінії зв’язків між реальністю об’єктивного буття та уявою читачів: *срібні кульки спогадів дитинства* [2, с. 40]; *довга-предовга й густа борода* [2, с. 28]; *це й чотири пташиних гнізда, пригостила ця борода* [2, с. 29].

Літо – це улюблена пора всіх дітей, час безтурботного дитинства. Багато епітетів-неологізмів Олени Горобець зіставляються саме із цією порою року: *чорнильно-шовковичне, оранжево-абрикосове, вишнево-червоне, морозивно-біле, малиново-росяне, барвисте, довгоспальне, пізньопрокидальне, школозабувальне, безтурботне, купально-плавальне, стрибальне, гойдалкове, велосипедне, хованкове, квачеве, веселе* [2, с. 10]. Такі одиниці є показниками ідіостилу поетеси.



Найкоротшою, максимально концентрованою формою для показу єдності світу, для поєднання дитини з природою є метафора. Метафоричні образи є відображенням образів світу, різноманітних об'єктів і сфер простору. Вони передають динаміку, рух сил природи. Через ці форми автори виражають не лише своє світобачення, яке виявляється перш за все у відображенні сфери зовнішнього світу, а й передають специфіку світобачення своїх читачів (дітей): *Риба неба черевом тре хмари* [2, с. 42]; *Вовк їй змайстрував піньяту / Лось зробив солодку вату і фруктового салату цілу гору накришив* [2, с. 16]; *Велика горила усім говорила / Велика чорна горила насправді усіх дурила* [2, с. 10].

Доволі часто авторка ліричних творів персоналізує неживі предмети, «оживляючи» їх, творячи при цьому нові поетичні шедеври: *Шурхотять ледь чутно на гілках срібні кульки спогадів дитинства* [2, с. 40]; *Зорепадом сіють дива, і казки прийшли, щоби наснитись нам* [2, с. 40].

Такий прийом використовується й для зображення тварин, адже вони найчастіше є головними персонажами дитячих творів: *Взяв гібон акардеон, вийшов на балкон. Та, як заграє, як заспіває / Дістав тромбон, та й ну музичить в унісон* [2, с. 14]; *Сусід Бізон уже собі підігрує їм на трубі. / А ще малий Хамелеон налаштував свій саксофон* [2, с. 14].

Неабияким образотворчим потенціалом характеризуються порівняння. Авторка використовує їх як засіб для створення образів-асоціацій, з метою доповнити образ головного героя. Зокрема, піднесене ставлення авторки виникає внаслідок зіставлення порівняння з описуваними фактом, подією, явищем, часто за допомогою контексту: *Довгу бороду заплітає і вона, мов удав* [2, с. 28]; *Невгамовне, немов потерча, нінзя-дитинча* [2, с. 24].

Застосовується цей троп і для змалювання образу головного героя, де доповнює та вказує на асоціативні якості цього персонажа, як от: *Хлопчик чи дівча? Невловиме, немов зайча, нінзя-дитинча!* [2, с. 24]; *Смугастих, ну майже такий, як кавун* [2, с. 22].

Метафоричні порівняння служать і для підкреслення суперздібностей персонажа: *Хто це, мов тінь промчав?* [2, с. 24]; *Він має мрію – зіграти, як король* [2, с. 18].

Таким чином, досліджені мовностилістичні засоби та прийоми дитячих творів Олени Горобець створюють у художньому тексті емоційну й образну насиченість, інформативність, атмосферу гармонійного співіснування з природою, розвивають асоціативне та критичне мислення дітей. Вони спрямовані на збагачення їх новим життєвим і творчим досвідом. Авторка використовує прості, стилістично немарковані лексичні засоби, які вже в тексті набувають виражально-зображального забарвлення. Уживання словесних образів у творах дитячої літератури зумовлено типом дитячого мислення та спрямовано на всебічний розвиток особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоусова М. В. Специфіка мови творів для дітей. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ling_2012_2_22
2. Горобець О. Книж з Кропивницького та її друзі. Кропивницький : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2018. 48 с.
3. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Художній стиль і мова творів для дітей. Культура слова : Республіканський міжвідомчий збірник. 1992. Вип. 42. С. 85–89.
4. Качак Т. Б. Сучасна українська література для дітей та юнацтва як зміст літературної освіти. Гірська школа Українських Карпат. 2017. № 17. С. 61–165.
5. Курс сучасної української літературної мови : у 2-х томах / за ред. Л. А. Булахівського. Київ : Радянська школа, 1951. Т.1. 405 с.

УДК 811. 161.2 (076.6)

Ольга ГРАБОВА

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та суспільних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті проаналізовано теоретичні засади створення та використання тестових технологій на уроках української мови, розглянуто функції, види та переваги тестування.

Ключові слова: тестування; педагогічний тест, функції тестів, варіанти відповіді.

Одним з головних завдань сучасних лінгводидактів є дослідження методів, які допомагають учителям-словесникам оцінити рівень освітніх досягнень учнів. Відомо, що однією з ефективних форм контролю засвоєння шкільного матеріалу на уроках української мови є тестування.

Тестові технології – один із напрямів удосконалення контролю знань і вмінь учнів, який уможливило перевірку значного за обсягом матеріалу й визначення ступеня оволодіння ним великої кількості учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Тестові технології досліджували психологи З. І. Калмикова, Н. Ф. Талізїна, Л. М. Фрідман, педагоги Ю. К. Бабанський, М. Н. Скаткіна. Загальнодидактичні принципи розробки тестових завдань представлені в роботах В. С. Аванесова, В. П. Беспалька, Н. Гронлунд, В. А. Дюка, Т. А. Ільїної, К. Інгенкамп, А. Н. Тестова методика досліджена у працях Л. Я. Ащепкової, В. С. Кіма, М. Б. Челишкової, Г. А. Буцакової, О. Л. Клименко тощо.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади використання тестових технологій на уроках української мови.

Об'єктом нашого дослідження є тестування як ефективна форма оцінювання знань школярів.



Виклад основного матеріалу дослідження. Уважають, що тестові технології вперше використовували в давньому Китаї та Греції.

Л. В. Фігуровська у статті «Становлення та розвиток тестування як методу педагогічної діагностики» відзначає, що «серед зарубіжних і вітчизняних учених немає єдиної думки про час і місце зародження перших тестів. Елементи цього методу деякі дослідники знаходять в різні періоди розвитку людства в різних народів. Це цілком закономірно, оскільки випробування різних видів виникали з потреб людського існування: його проводили під час прийому на роботу, навчання, при цьому оцінювались як інтелектуальні та психологічні, так і антропологічні якості. Відомі педагоги минулого також шукали спосіб отримання інформації про якість одержаних учнями знань» [8]. Дослідниця вважає, що розвиток тестових технологій як практичної потреби вивчення здібностей особистості розпочався в кінці XIX століття.

Основоположником тестування вважають знаного англійського вченого Френсіса Гальтона, котрий на Всесвітній виставці в 1884-1885 роках організував антропометричну лабораторію, де за три пенси відвідувачі могли перевірити свої фізичні якості, фізіологічні можливості організму і психічні властивості. Послідовність завдань, які треба було виконувати для виявлення тих чи тих якостей особистості, одержала назву «тест». Ф. Гальтон також був основоположником використання шкал оцінювання, методів анкетування і методики вільних асоціацій, що використовуються донині. [8]

Сучасна тестологія пов'язана з іменем відомого американського психолога Дж. Кеттелла, який розробив завдання, які назвав «розумовими тестами», призначенням яких було вивчення інтелектуального рівня студентів коледжів. Психолог уважав тест засобом для проведення наукового експерименту, до якого повинні висуватись певні вимоги. Ідеї, запропоновані Дж. Кеттеллом у тестуванні, становлять основу сучасної тестології, а саме:

- рівність умов для всіх випробуваних;
- обмеженість у часі;
- відсутність сторонніх у лабораторії;
- надійність обладнання;
- забезпечення однакового інструментарію і чіткості умов завдань;
- оброблення результатів тестування статистичними методами [8].

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного тлумачення поняття «тест», проте найчастіше використовують визначення Вадима Сергійовича Аванесова, згідно з яким, педагогічний тест – це «система паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, що дає змогу якісно й ефективно оцінювати рівень та структуру підготовленості учнів» [1, с. 32].

На думку Володимира Сергійовича Кіма, педагогічний тест – це «система тестових завдань різної складності, яка дає змогу якісно й ефективно вимірювати рівень та структуру підготовленості випробуваних» [4, с. 18].

Галина Андріївна Бушак тлумачить педагогічний тест як «систему завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дає змогу якісно оцінити структуру і виміряти рівень знань, умінь і навичок [2, с. 18].

За словами Ольги Леонідівни Клименко, педагогічне тестування – це «стандартизований та об'єктивний метод контролю й оцінювання знань, умінь, навичок учнів, який визначає рівень підготовки та їх відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знання» [5, с. 18].

Тестування виконує три основні взаємопов'язані функції: діагностичну, навчальну і виховну. Діагностична функція полягає в тому, що вчитель має можливість оцінити знання, уміння, навички школярів. Навчальна функція не менш важлива, оскільки вона допомагає, закріпити навчальний матеріал та виявити прогалини у знаннях учнів. Виховна функція дисциплінує учнівську діяльність, оскільки вони відповідальні за результати свого навчання.

У сучасній науковій літературі існує кілька класифікацій тестових завдань. Відповідно до мети використання та місця в навчальному процесі тести поділяють на контрольні та навчальні. Контрольні тести проводяться після вивчення кількох тем або цілого розділу. Вони мають комплексний характер, оскільки охоплюють велику кількість навчального матеріалу. Навчальні ж тести можна проводити на будь-якому етапі уроку. Вони мають розрізнений характер через те, що застосовуються при визначенні прогалин у знаннях та уміннях з конкретної теми [7].

У «Методичних рекомендаціях щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах» наголошується на тому, що «учителів-словесників доцільно використовувати різноманітні тестові завдання під час проведення поточного й тематичного оцінювання, широко практикувати тестування не тільки як контрольну форму перевірки знань, умінь і навичок школярів, але і як продуктивний навчальний прийом, відпрацьовувати в школярів навички виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності» [7, с. 23].

За наявності або відсутності варіантів відповіді виділяють тести закритої форми (є варіанти відповідей, серед яких треба обрати правильний) та відкритої форми (учні самостійно відповідають на поставлене завдання) [6, с. 51].

Грунтовніше проаналізуємо типи тестових завдань, які доречно використовувати на уроках української мови.

1. Завдання з вибором однієї правильної відповіді. Учням наводиться 4-5 варіантів відповідей, серед яких тільки одна правильна.

Наприклад: На другий склад падає наголос у слові:



1. випадок;
2. зручний;
3. олень;
4. довідник;
5. загадка.

2. Завдання з вибором кількох правильних відповідей. Учням запропоновано варіанти відповідей, серед яких певна кількість є правильними.

Наприклад: Виберіть з переліку слів іменники чоловічого роду.

1. біль;
2. вуаль;
3. розкіш;
4. собака;
5. село;
6. ніч;
7. батько;
8. мігрень.

3. Завдання на встановлення відповідності. Учні повинні утворити логічні пари, тобто поєднати мовне явище з конкретним прикладом.

Наприклад: Установіть відповідність.

1. Однорідні підмети.
2. Однорідні присудки
3. Однорідні додатки
4. Однорідні обставини

- а) У лісі Микола вишукував соснові шишки, чудернацькі гіллячки, дивні корінці.
- б) Чорнобривці й хризантеми відлякують своїм запахом шкідників.
- в) Лелеки пролітали над садом, над городами, над річкою.
- г) Шпак сів на гілку і весело защебетав.
- д) Червоні, блакитні, жовті квіти росли в бабусі на клумбі.

4. Відкриті завдання з короткою відповіддю. Учні самостійно дають відповідь на поставлене питання.

Наприклад: Запишіть просту форму найвищого ступеня порівняння прикметника теплий

5. Відкриті завдання з розгорнутою відповіддю. Учні пишуть власне висловлювання у формі роздуму.

Наприклад: Написати твір на тему: «Мова є критерієм того, на якому рівні перебуває людська культура».

Використання тестування на уроках української мови дозволяє:

- перевірити результати навчальних досягнень водночас із багатьох тем і розділів програми;
- об'єктивно оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу;
- створити для всіх учасників тестування рівні умови складання тестів;
- стандартизувати та автоматизувати процедуру перевірки результатів;
- охопити тестуванням велику кількість учнів [3, с. 7-8].

Висновки. Отже, тестування є ефективним навчальним прийомом та формою контролю знань умінь та навичок учнів на уроках української мови, оскільки дає змогу вчителю-словеснику за короткий проміжок часу перевірити великий обсяг навчального матеріалу в групі учнів, які перебувають в однакових умовах.

Перспективи дослідження. Розробити тести з української мови для учнів 5-го класу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.
2. Бушак Г. А. Розроблення тестових завдань та їх застосування для підсумкового контролю знань студентів з гуманітарних дисциплін: аналіз досвіду // *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. № 731. С. 18-22.
3. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів. 2008 р. : Інформаційні матеріали / Український центр оцінювання якості освіти: Уклад. : І. Л. Лікарчук (наук. ред.) та ін. – К., 2007. – 288 с.
4. Ким В. С. Тестирование учебных достижений. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. 214 с.
5. Клименко Л. О. Зовнішнє тестування навчальних досягнень учнів. К.: Плетяда, 2008. 128 с.
6. Парашенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі: [метод. посібник]. К.: Майстерня книги, 2006. 217 с.
7. Федоренко В., Коваленко Л. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах // *Дивослово*. 2007. № 2. С. 22-26.
8. Л. В. Фігуровська. «Становлення та розвиток тестування як методу педагогічної діагностики. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/6figyrska.htm



УДК 371.321:811.111

Ольга ГРИЦЕНКО

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У СЕРІЇ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «PREPARE!»

(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 важливість та особливості використання у процесі навчання іноземної мови різноманітних типів текстів як засобу розвитку мовленнєвих компетенцій учнів старшої школи. На основі аналізу серії підручників «PREPARE!» обґрунтовано використання текстів у навчанні англійської мови, окреслено їхню відповідність критеріям та вимогам, визначених у методичній літературі, з'ясовано змістову й країнознавчу цінність текстів як засобу формування й розвитку мовленнєвих компетенцій.

Ключові слова: навчальний текст, мовленнєва компетенція, лінгводидактичний аспект, вимоги до навчального тексту, типологія текстів.

Постановка проблеми. Найголовніша задача, яка стоїть перед учнем – оволодіння іноземною мовою у сфері чотирьох видів мовленнєвої діяльності: рецепції (читання, аудіювання), продукції (говоріння, письмо), інтеракції (усне діалогічне мовлення й письмо) й медіації. Основу будь-якої мовленнєвої діяльності становлять тексти – продуковані чи сприйняті. Сьогодні навчальний текст розглядається як універсальна дидактична одиниця, за допомогою якої здійснюється всебічне та всеохоплююче пізнання мови, завдяки чому формуються навички спілкування іноземною мовою [1, с. 17]. На уроках англійської мови особливу увагу приділяють використанню публіцистичних і художніх текстів, однак, ці два типи не єдині, адже інші тексти також мають великий навчальний потенціал з огляду на мовний матеріал та дидактичну функціональну спрямованість.

На основі того, що у формуванні мовленнєвих компетенцій учнів домінує текстоцентричний підхід, вимоги до тексту, використання певних типів, а також рівень роботи з текстом змінилися, що обумовлює актуальність даного дослідження. Від 1998 року, Міністерство освіти України пропонує вчителям більш широкий спектр підручників, які використовуються і у школах Британії, і в європейських країнах і які більше відповідають стандартам релевантного навчального тексту (лист Міністерства освіти України № І/9 – 289 від 6 червня 2003 року «Про використання навчально-методичних матеріалів видавництва «Oxford University Press») [7]. На сьогоднішній день використання підручників на уроках англійської мови від таких британських видавництв як Longman, Pearson, Cambridge University Press, Oxford University Press, тощо є розповсюдженим не тільки у спеціалізованих школах, але і в звичайних загальноосвітніх закладах. На загал, вони пропонують тексти публіцистичного, розмовного й художнього стилів на різноманітну тематику у відповідності до інтересів учнів та рівня їхнього володіння мовою.

Аналіз досліджень і публікацій. Універсальну класифікацію текстів для навчання іноземної мови намагались знайти велика кількість дослідників. Так, Н. Бурвікова стверджує, що робота над навчальними текстами відрізняється з точки зору аудиторної та позааудиторної роботи. Також за її ствердженням, існують укладені і неукладені тексти, перші з яких монологічні, а інші – діалогічні, звичайні діалоги між двома учнями або діалоги-бесіди, у яких слухач не завжди бере участь [2]. Найбільш важливий аспект у методі викладання мови як іноземної – це навчання, в якому створюються реальні комунікативні ситуації та задовольняються потреби учнів у спілкуванні, тому викладачу необхідно знати стильові особливості текстів та визначати, які з них найбільш корисні у вирішенні реальних комунікативних проблем [10, с. 42]. Наприклад, Г. Онкович наголошує на тому, що країнознавчий аспект публіцистичного тексту, вилучений із періодичної преси, позитивно впливає на розвиток мовленнєвих компетенцій студентів, які вивчають іноземну мову [9, с. 22]. Але згідно з дослідженнями таких мовознавців як В. Баркова, Н. Кулібіна, Т. Прокоф'єва, З. Розмус, Т. Бронська, тощо, свою ефективність також довели тексти економічного, політичного характеру. Крім того, наукові, інформаційні та художні тексти виявилися релевантними у навчанні іноземної мови [10, с. 43].

Мета статті полягає у з'ясуванні відповідності навчальних текстів, які містяться у підручнику «PREPARE!» для старшої школи, лінгводидактичним вимогам, описаним у методичній літературі, та визначенні релевантності й доцільності їх використання у початковому процесі з метою формування англійських мовленнєвих компетенцій учнів.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Кожен вид діяльності базується на текстовому матеріалі. Тож важливим питанням постає відповідність текстів певним критеріям, за якими і здійснюється добір текстів до підручників з іноземної мови. Якщо брати до уваги загальні вимоги до навчального тексту, представлені С. Ю. Ніколаєвою то виділяються наступні критерії:

1. текст повинен мати ідейно-виховні цінності, а також формувати морально-етичні якості;
2. текст становить пізнавальну цінність, є джерелом країнознавчого матеріалу, а також складений таким чином, що зміст торкається різноманітних наук та галузей знань;
3. текст відповідає віковим особливостям і інтересам учнів, тобто має цінність з точки зору інтелектуального та емоційного розвитку учня [8, с. 191-192].

Т. Вишнякова вважає, що критерії відбору текстів мають бути наступними:

1. текст має бути укладеним мовою оригіналу й може бути частиною будь-якого стилю;



2. текст повинен мати закінчену думку;
3. відповідає виховній та навчальній меті (несе в собі корисну інформацію з різних галузей наук);
4. важливо, щоб текст був укладений згідно з нормами літературної або розмовної мови;
5. текст несе в своїй основі комунікативне завдання;
6. зміст тексту має відповідати рівню мови, яким володіють учні, тобто мати доступний лексико-граматичний матеріал [4, с. 29].

С. Зінько акцентує увагу на критеріях до текстів, що застосовуються для навчання окремих видів мовленнєвої діяльності. Приміром, на вимогах до аудіотексту, який є засобом розвитку навичок аудіювання, а саме: доступність, жанр та стиль, відповідність структури і композиції, широкого спектру тематики, який відповідає рівню інтелектуального розвитку та рівню володіння іноземною мовою, а також інформативність, тривалість та обсяг аудіотексту [5, с. 12-13].

З огляду на те, що крім вимог необхідно взяти до уваги класифікацію навчальних текстів, яка орієнтується на формування лінгвокультурної компетенції учнів. Такі тексти поділяються на три типи:

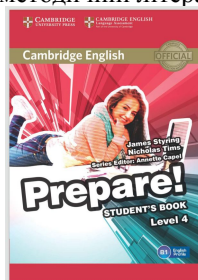
1. навчальні тексти, які у більшості випадків виконують інформаційну дидактичну функцію і сприяють формуванню в учнів системи уявлень, понять, суджень на основі певних наук;
2. навчальні тексти інструктивного і практичного характеру, які в більшій мірі використовують трансформаційну дидактичну функцію з метою розвитку системи умінь та навичок у учнів;
3. мотивуючі тексти, які використовують розвивальну і виховну дидактичні функції, що покладені в основу розвитку системи емоційно-ціннісних відносин [3].

Варто зазначити, що хоча на уроках іноземних мов використовуються усі види текстів, найбільшу цінність становлять тексти інструктивного і практичного характеру, тому що вони є основним засобом формування й розвитку мовленнєвих компетенцій.

За дослідженням Мігненко М. А., в основу якого було покладено вивчення лінгвокультурознавчого тексту як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції, основним критерієм для включення тексту будь-якого типу до навчально-методичних комплексів є його зміст. Змістове наповнення спрямоване на виконання таких функцій: пізнавальної, виховної й комунікативної. Лексичний і граматичний матеріал такого тексту має бути організований таким чином, аби забезпечувати удосконалення відповідних мовних умінь та навичок [6, с. 142-143].

Автор також стверджує, що навчальний лінгвокультурознавчий текст має бути насичений фоновою інформацією про країну, мова якої вивчається, розкривати духовну культуру суспільства і риси психології нації. Також необхідно розглядати мотиваційний аспект, тому що учням необхідно бути зацікавленими у матеріалі, який вивчається. Таким чином, текст повинен бути «живим», емоційним, цікавим у відповідності до соціально-психологічних, вікових й національних особливостей учнів. Актуальність та новизна інформаційної складової тексти також має братися бо уваги.

З огляду на критерії добору текстів для навчання іноземної мови, ми ставили собі за мету з'ясувати відповідність текстів, представлених у серії підручників «Prepare!» від британського видавництва Cambridge University Press, вимогам, окресленим у сучасній методичній літературі.



Оскільки погляди щодо того, за якими критеріями оцінюється зразок навчального тексту, у більшості науковців збігаються, то ми можемо вивести абсолютний мінімум таких критеріїв, що включає: пізнавально-виховну й ідейно-виховну цінність, актуальність, відповідність емоційним та пізнавальним потребам учнів певної вікової категорії, відповідність рівню володіння мовою, наповненість країнознавчою інформацією та наявність мотиваційного компоненту.

Для початку розглянемо загальну структуру та зміст підручника. Підручник поділено на розділи; секція для розвитку навичок і умінь читання є виокремленою. Окрім читання, також є секції із вправами та завданнями для формування умінь писемного мовлення, граматики, слухання і говоріння. Наявний і навчальний відеоматеріал. Зміст підручника дає зрозуміти, що автори приділяють особливу увагу збагаченню словникового запасу школярів, оскільки кожен розділ містить по дві підсекції нових лексичних одиниць.

Доступність підручника є достатньою для учнів 10-11 класів, особливо для загальноосвітніх шкіл без поглибленого вивчення англійської мови, оскільки підручник орієнтований на учнів, що опановують англійську на рівні Intermediate (B1). Серія підручників складена відповідно до наступних тематик: Personal Profile, Fashion, Way of Life, Sport, Famous Life, Modern Life, Feelings, Travel, Shopping, Food. Запропоновані варіанти тем узгоджені та відповідають стандартам тематики, окресленої у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [11]. Рекомендації вміщують такий перелік тем: Personal Identification, Home



and Environment, Daily Life, Leisure and Entertainment, Travelling, Relations with other People, Health and Self-Care, Education, Shopping, Food and Beverages, Services, Places, Language, Weather [11].

Тепер звернемо увагу та проаналізуємо тексти у серії підручників «Prepare». Звернемо увагу на секцію читання, що міститься у першому розділі підручника під назвою «Personal profile». За приклад візьмемо наведений нижче текст, форматований у вигляді постів із соціальних мереж.

The image shows a digital interface with three user profiles and their posts. The first profile is 'Jessa', who lives with her mum and dad and enjoys tennis and playing video games. The second is 'Ali', who is a computer programmer and loves watching comedies and adventure films. The third is 'Matt', who is a film enthusiast and wants to visit a film studio in London. Below the posts are interactive elements like 'Word profile right' and 'Talking points'.

Тематичний план розділу обумовлює наявність відповідних лексичних одиниць та граматичних структур, які зазвичай використовуються для визначення власної ідентичності й персональної характеристики людині.

Розглянемо відповідність навчального тексту критерію його пізнавально-виховної цінності. У тексті використовуються слова для опису характеру людини, почуттів, тощо: *funny*, *miserable*, *cheerful*, *serious* [12, с. 11]. Виховний потенціал тексту визначається окресленням у ньому поведінкових норм підлітків, позитивних рис характеру, сучасних захоплень молоді тощо. Наприклад: “...*My friends say I’m a cheerful person. They’re right. I enjoy having a laugh with them. In my free time, I love sport, especially tennis. I’m having lessons this term, because I want to learn how to play properly. This year I’d like to try something completely different, maybe a winter sport or even an extreme sport like kite surfing. Next month, I’m staying at an adventure centre with my youth club, so I guess I’ll be doing something different there. I’m good friends with Matt and Ali in my class. I live right opposite Matt, not too far a bit.*”

Отже, бачимо, що дівчина має захоплення спортом і намагається розвиватися у цій сфері, що вказує на цілеспрямованість та дисциплінованість героїні, які здатні вплинути на учнів, що його читають та обговорюють текст.

Ідейно-виховні цінності у тексті відображені через захоплення героїв тексту. Текст можна назвати актуальним з точки зору його зовнішнього вигляду і змісту, оскільки побудований він у формі інтернет-постів в уявній соціальній мережі. Зміст тексту - сучасний, розповідає про сьогоденні підлітків та їхні захоплення, якими вони діляться із однолітками в Інтернеті.

Те саме можна сказати про критерій відповідності емоційним та пізнавальним потребам старшокласників. Наразі вік учнів старших класів становить від 15 до 18 років. Він відповідає серйозним змінам у психіці підлітка, що дорослішає і переживає кризу свого віку. Ця криза пов’язана із становленням індивідуальності і відображена у бажаннях бути самостійнішим, пошуки себе, нових знайомств і захоплень. Текст розповідає історії підлітків, у яких є власні думки, бажання і хобі, наприклад: “*My main interest is computers – I love them! I’m designing a computer game right now but I need to ask my uncle about it – he’s a computer programmer*” або “*As for my free time, I’m keen on watching films – comedies, adventure, animated films – it doesn’t matter. I like them all. I sometimes spend all day Saturday and Sunday watching them. This year, I want to visit a film studio. There’s one near London where they made the Harry Potter films. You can actually visit it. My dream is to fly to Hollywood and see a studio there!*”

Щодо відповідності тексту рівню володіння мовою учнями, то загалом він відповідає граматичному репертуару рівня Intermediate. У тексті наявні такі часові форми дієслова: Present Simple (“*I live with my mum and dad*”, “*I sometimes spend all day Saturday and Sunday watching them*”, “*I always have fun with my friends*”), Present Continuous (“*If you’re feeling miserable, then I’m the right person to call*”, “*Next month, I’m staying at an adventure centre with my youth club...*”, “*I’m taking part in the Young Game Designers competition*”) [12, с. 11]. Також, лексична складова тексту для даного рівня задовільна й охоплює тематичні кола «захоплення» (спорт, комп’ютер, фільми), «особистість людини та її характер», «почуття та емоції».

Країнознавчий елемент міститься у останньому пості і включає відомості про місто Великобританії: “*This year I want to visit a film studio. There’s one near London where they made the Harry Potter films.*” [12, с. 11]. Мотиваційний елемент також присутній і виражається він за допомогою окличних речень, які відображають позитивні емоції людини: “*My mum believes I can win!*”, “*My dream is to fly to Hollywood and see a studio there!*” [12, с. 11].

Таким чином, ми визначили, що текст відповідає до ключовим лінгводидактичним вимогам щодо текстів навчального характеру.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, навчальний текст – це універсальна дидактична одиниця, яка функціонує як засіб формування мовленнєвих компетенцій. Оскільки серед сучасних навчальних матеріалів тексти відіграють дуже велику роль, типологія та підходи до визначення зразкового навчального тексту зазнали змін і осучаснення. На основі огляду методичних, педагогічних і лінгвістичних розвідок ми виокремили ключові вимоги до навчального тексту, до яких тяжіють більшість дослідників (пізнавально-виховна цінність, ідейно-виховна цінність, актуальність,



відповідність емоційним і пізнавальним потребам школярів, відповідність віковій психології, рівня володіння мовою тощо).

Ми з'ясували відповідність тексту із серії підручників «Prepare!» рівня Intermediate (10-11 клас). Було визначено, що текст відповідає усім вимогам пізнавальних та ідейних цінностей, текст у формі Інтернет-поста відповідає віковим потребам та актуальний серед підлітків. Крім того, текст містить країнознавчий елемент, а також відповідає граматиці та лексиці рівня B1, тобто він є доступним для середнього рівня володіння мови.

Подальші перспективи у дослідженні тексту з точки зору лінгводидактики можуть бути поширені на питання доцільності використання у навчанні англійської мови аутентичного художнього тексту, або текстів на основі англійської документації, інтерв'ю, подкастів, тощо. Крім того, навіть попри неможливість створити універсальну типологію текстів або навчальних текстів, необхідно спрямовувати дослідження на те, що зробити можливим створення такої класифікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий Часопис НПУ Ім. М. П. Драгоманова*, 2017. Вип. 58. С. 14–19.
2. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. 1988. 117 с.
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Москва: Наука, 1980. 362 с.
4. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. 1980. 152 с.
5. Зінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух. *Українська мова і література в школі*, 2000. №4. С. 11-15
6. Мигненко М. А. Аутентичный текст как средство формирования коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности обучаемых. *Вестник Самарского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 2012. Вип. 2(18). С. 138-147.
7. Міністерство освіти і науки України. *Щодо використання Переліків програм, навчально-методичних посібників, підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України у 2003/04 році*. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-289290-03#Text> (дата звернення: 11.10.2021).
8. Ніколаєва С. Ю. (ред). *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. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.*
9. Онкович Г. Засоби масової інформації в навчанні мови (Українознавчий аспект). *Дивослово*. 1997. №5-6. С. 19-24.
10. Станкевич, Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2007. Вип. 2, С. 40–47.
11. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2018. 278 p.
12. Styring, J., & Tims, N. *Prepare! Student's Book. Level 4. (A. Capel, Ed.)*. Cambridge University Press, 2015. 160 p.

УДК 811

Юлія ДЕПУТАТОВА

АНГЛІЙСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

У статті розглянуто проблему збагачення словникового складу сучасної німецької мови новими лексичними одиницями - неологізмами - в таких сферах, як інформаційні технології, економіка, політика, спорт, робота, мода та ін. Збагачення здійснюється шляхом запозичення та словотворення. У праці особливу увагу приділено місцю англіцизмів у сучасній німецькій мові.

Ключові слова: запозичення, словотворення, англіцизм.

Постановка проблеми. Запозичення як процес є властивим та невід'ємним для лексичного складу кожної мови, тому ця тема завжди важлива й актуальна, оскільки жива мова – це явище, яке постійно розвивається. Поповнення лексики – історично неминуча еволюція, необхідна для того, щоб на кожному етапі свого розвитку мова відповідала потребам суспільства в спілкуванні, розвитку та збагаченні культури народу. Запозичення лексики однієї мови іншою є закономірним наслідком мовних контактів в історії розвитку будь-якої мови. Якщо у минулому збагачення словникового складу німецької мови відбувалося переважно як запозичення з латинської, а пізніше – французької мов, то вже в XIX ст. джерелом нових запозичень стала англійська мова [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Англійські запозичення в німецькій мові відомі з XV ст. Багато лінгвістів пояснювали їх появу значними суспільно-політичними подіями, зокрема Англійською буржуазною революцією та ін. Дослідники звертали увагу на стабільне зростання кількості англійських запозичень у німецькій мові. Наприклад, К. Хеллер вважає, що в 1862 р. у німецькій мові існувало 148 англіцизмів, у 1899 р. – 392 таких одиниць, у 1909 р. – близько 900. Б. Карстенсен стверджував, що у трьох німецьких газетах за 1910 р. було зафіксовано 19 англо-американізмів, у 1930 р. – 14 [7].

Мета статті. Проаналізувати функціонування англіцизмів у німецькій мові.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтенсивний вплив англо-американізмів спостерігався після Другої світової війни. Цій тенденції сприяв поділ території Німеччини на окупаційні зони, дві з яких займали США і Великобританія, внаслідок чого між цими державами і ФРН існувала тісна політична, економічна та культурна взаємодія. Усі англо-американські запозичення, що прийшли в німецьку мову після 1945 р., уже фізично не могли бути зафіксованими в таких відомих німецьких лексикографічних джерелах, як словник Дудена [8]. В останні два десятиріччя спостерігається справжній бум англо-американських



запозичень у німецькій мові. Це явище привертає до себе неабияку увагу лінгвістів, про що свідчить велика кількість публікацій і досліджень, що констатують зростання кількості англо-американських запозичень.

Англіцизми стали активним джерелом збагачення лексичного складу сучасної німецької мови: вони називають нові поняття та явища, забезпечують мовну економію, допомагають розмежувати подібні за семантикою поняття. Доля англійських запозичень в німецькій мові складає 7-9%. Жодна мова не має сьогодні такого сильного впливу на німецьку мову, як англійська. [6] Кількість англійських запозичень в усіх сферах діяльності останніми роками збільшилася (у комп'ютерній техніці, економіці, побуті, спорті тощо). Проблему збагачення німецької мови запозиченнями з англійської розглянуто у багатьох дослідженнях.

Англійські запозичення представлені сьогодні практично у всіх сферах життєдіяльності людини, але перші місця в цьому списку займають:

- Реклама охоче використовує англійські та американські поняття, щоб пропагувати чужий спосіб життя і представити своїм клієнтам дух іншого далекого світу. Тому люди і купують Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner. Всім відома рекламна лексика - Slogans, Marketing, Corporate Identity, Promotion, Flyer, Image, Message, Flashmob;

- Техніка, особливо світ комп'ютерів та інтернет, накладає на мову свій особливий відбиток: Mouse, E-Mail, Online, Provider, Attachment, Avatar, Flatscreen. Але й до цього в німецькій мові вже існували технічні поняття з інших областей техніки: Airbag, Display, Playstation, Gameboy, Joystick і т.д.;

- У спорті стає все більше типово американських видів спорту з відповідними їм поняттями, які полегшують спортсменам і вболівальникам їх спілкування і розуміння: Fan, Match, Cross, Freestyle, Penalty, Badminton, Sprint, Finish, Team, Handicap, Basejumping, Beachvolleyball, Canyoning, Kitesurfen [9];

- У побуті з'являється все більше слів, які називають нові поняття та предмети: Blockbuster, Bodypainting, Bodypiercing, Brownie, Cargohose, Carsharing, Casualwear, Chatbox, Chatforum, Coachingshow, Cupcake, Digitalernsehen, Digitalkamera, Donut, E-Book, Energydrink, Girlgroup, GPS;

- Також є й інші джерела англіцизмів: у ЗМІ – Feature, Pay-TV, Motion,

- Primetime, Print, Daily, Slow, Entertainer, в косметичній індустрії - Foundation, Fluid, Eyeliner, Cover, Bleaching у світі моди - Fashion, Dress, Look, Top, Boots, Catwalk. Сфери, пов'язані з комп'ютером, з інформатикою по праву займають перше місце в цьому списку. Palmtop, Internetcafé, Homepage, Download, handheld, upgrade і scrolen – ще кілька прикладів англіцизмів, що використовуються в цій галузі. При уважному розгляді проблеми виявляється, що на початку зародження комп'ютерної галузі програмісти чесно намагалися використовувати німецькі терміни. Чому ж Rechner перетворився на Computer, Speicher в Memory, а Bildlaufleiste в Scrollbar? Як зазначає С. Боманн: «В німецькій мові потрібно використовувати цілі фрази, або ж речення, щоб зобразити технічний термін і часто визначення ніколи повністю не передають семантичне значення. Сюди належать англіцизми, які виражають денотативні та конотативні семантичні поняття, які відсутні у відповідному німецькому семантичному полі» [5];

- Як приклад візьмемо англіцизм Scanner, для перекладу цього технічного терміну в німецькій мові не знайшлося еквівалента, адже Abtaster чи Abtastegerät не достатньо точно здатні передати характеристики цього приладу. Таким чином, запозичений з англійської мови термін Scanner з гідністю зайняв своє місце в системі німецької мови. Те ж саме стосується і терміну Computer. Спроби знайти німецький еквівалент виявились невдалими, адже англійський варіант і точніший, і коротший за німецький elektronische Datenverarbeitungsanlage. Таким чином, стає очевидним, що німецька мова в усіх областях сучасного суспільного життя (від найпростішого візиту в магазин до найскладніших наук) замінена нечуваною кількістю англійських слів і навіть повністю ними витіснена. У такій тенденції лінгвісти бачать небезпеку, оскільки німецька мова може позбутися своєї виразності і експресивності, а можливо і взагалі майбутнього.

Вітчизняні та зарубіжні германісти відзначають, що сьогодні німецька мова зазнає особливо інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанта, що знаходить свій прояв на фонологічному, лексичному та семантичному рівнях [3]. При фонетичній асиміляції англоамериканізми можуть повністю зберігати свою вимову (Floating, Voucher, Overdraft, Swap, Swing, Switch), зазнавати часткової субституції (нім. Computer [kom'pju:ta] та англ. computer [kəm'pjʊ:tə]), вимовлятися за фонетичними законами німецької мови (Bonus, Export, Konsols, Import), мати подвійну вимову (Budget з франц. та англ. вимовою) або належати до змішаного типу (пор. нім. Clerk [klark] та англ. Clerk [kla:k] тощо). З погляду орфографічної асиміляції існують англо-американізми, які відповідають нормам німецької орфографії повністю або частково: Charter, Import, Export, Broker, Konzern, Test, Internet, Investment тощо, а також такі, які залишаються орфографічно оформленими за нормами мови-продуцента: overdraft, break-even-point, terms of trade, cancelling, letter of credit. При морфологічній асиміляції англоамериканізми засвоюються повністю (das Budget -s, -s, der Trend -s, -s, der Scheck -s, -s, das Management -s, der Job -s, -s, der Computer -s, =, der Chip -s, -s, der Konzern -s, -e, das Clearing -s, -s, der Boom -s, -s, der Swing = i -s,) або зовсім не адаптуються до морфологічної системи німецької мови (letter of credit, Book-on-demand, fiscal policy, teamwork, terms of payment, cancelling, overdraft, demurrage, brand тощо) [4].

Як відомо, мова краще вивчається за допомогою зворотного зв'язку. Якщо варіант виправдовує себе, він залишається у мові. Нові поняття постійно входять в життя, вимагаючи нових слів для їх назви. Іноді нові назви використовуються зі старими, що продовжують своє існування. Кількість слів у мові, таким



чином, непостійна, вона, як правило, зростає. Вони створюються для найменування нових речей. Нові слова запозичуються або створюються із існуючого мовного матеріалу за схемами, продуктивними на даному етапі її розвитку.

У результаті проведеного аналізу актуальних текстів - матеріалів німецької преси, науково-популярних видань, інформаційних брошур та ін., було виявлено групу сучасних запозичень, які різняться за ступенем їх новизни та функціями, які вони виконують у німецькій мові. Більшість таких слів ще не відмічені в словниках, наприклад, у словнику Дуден 1989 р. видання. Інші вживаються сьогодні вже в нових значеннях, відмінних від тих, у яких вони були колись запозичені в німецьку мову. Цю запозичену лексику можна умовно поділити на кілька тематичних груп.

Спочатку розглянемо групу політика:

- der Goodwill- das Wohlwollen - прихильність, доброзичливість, добра воля;
 - das/der Overkill- ядерний потенціал для багаторазового знищення противника;
 - der Hardliner = der Vertreter einer harten Linie - прихильник жорсткої лінії в політиці;
 - das Fundraising = die Spendensammlung - збір пожертвувань (на благодійні цілі);
 - das Pairing - партнерські відносини, тактика (напр., представників різних партій у парламенті);
 - das Peaskeeping - збереження миру;
- також комбінації лексем:
- Political Correctness = politische Korrektheit- політична коректність;
 - der Elder Statesman = erfahrener Staatsmann - досвідчений політичний діяч;
 - das Cruise-Missile = der Marschflugkörper - крилата ракета;
 - die Pressure-Group - лоббі, впливова група, що виявляє тиск на уряд;
 - die Round-table-Konferenz - конференція за круглим столом;
 - Law-and-order - закон і порядок (принцип у політиці). Напр.: "Mit der Besetzung von Law-and-order-Themen macht Voscherau die Ideologie der Rechten Hoffähig", "Voscherau präsentiert sich Law-and-order-Mann" (Focus, 38/1997; 34, с. 26);

Вираз Law-and-order-Mensch має значення "людина, яка при найменшому порушенні іншими правил поведінки звертається до поліції чи державної влади замість того, щоб урегулювати питання більш мирним шляхом".

До групи економіка можна віднести:

- das Merchandising = die Verkaufsförderung - комплекс мір, що вживаються для збуту товару;
 - das Name-Product- дешевий продукт невідомої фірми, продукт без торгової марки;
 - das Product Placement - розміщення, збут товару;
 - E-Com|merce – продаж товарів через інтернет;
 - der/das Output - обсяг продукції, що випускається підприємством;
 - der Crash - криза, крах;
 - der Headhunter - той, хто перевербовує керівних робітників конкуруючих фірм;
 - Corporate identity = das Firmenimage - імідж фірми;
 - das Callcenter – центр обслуговування телефонних викликів;
 - das lean Management; lean Production (від англ. lean - худий) - економний менеджмент, економне виробництво;
 - das Newkomer-Firma - молода фірма, що вже досягла успіху;
 - das Management-by-out (тж. аббревіатура MBO) - викуп підприємства його співробітниками;
- Серед групи робота/виробничі відносини слід звернути увагу на наступні слова:
- der Fulltime-Job - праця протягом повного робочого дня;
 - die Job- Rotation- проходження практики в різних відділеннях фірми;
 - das Job-Sharing- розподіл роботи між кількома співробітниками на одному робочому місці;
 - der Job-Killer - сучасне обладнання, що зменшує кількість робочих місць;
 - der Trainee - учень, практикант на виробництві, у фірмі;
 - das Bossing - тиск на співробітника з боку керівництва з метою його звільнення;
 - das Mobbing (тж. дієслово mobben) - від англ. to mob- нападати, оточувати кого-неб.; - метод інтриг та психологічного терору щодо співробітника чи підлеглого з метою його звільнення. Пор. композити: (das Mobbing-Opfer; der Mobbing-Triller; das Mobbing-Telefon. Наступна група назви професій:
 - der Hair-Dresser – перукар;
 - der Doc (скорочено від англ. doctor) – лікар;
 - der Painter – художник;
 - der Streetworker - соціальний працівник, який піклується про наркоманів та важких підлітків за місцем їх проживання;
 - der Fallout- радіоактивні опади;
 - der Okofreak - борець за екологію;
 - Doorman – консьєрж;

Група засобів масової інформації охоплює лексику, яка часто зустрічається на сторінках газет та журналів :

- der Ghostwriter (також: Ghost-Writer) - особа, що пише для інших, але не називається як автор;
- die Headline = die Schlagzeile- заголовок;
- die Hotline = der heiße Draht - прямий телефонний зв'язок (напр. з редакцією газети) соціальна сфера:



- blind Date - знайомство через газету чи шлюбну контору;
- die Connections - зв'язки, знайомство, відносини;
- Dink (скорочено від англ. Double Income No Kinds) - бездітне подружжя, де обоє працюють і багато заробляють;
- das (Ehegatten)splitting- обкладання високим податком подружжя, в якому обоє працюють;
- der Underdog - людина, обділена в соціальному плані, залежна від інших.

Як видно з наведених прикладів, у структурному плані запозичення англіцизмів відбувається як на рівні окремих лексем, так і на рівні словосполучень. Вибір таких лексичних засобів передбачає обізнаність адресатів у сфері англійської мови, що є можливим за умов сучасної інтернаціоналізації суспільного життя та масової двомовності [2].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, запозичені англійські слова у системі німецької мови отримують нове оформлення, зазнають адаптації, що являє собою комплексний процес, який охоплює всі сторони існування і розвитку слів у мові. Освоєння іншомовних слів мовою розглядається лінгвістами як максимальне наближення їхньої фонетичної, графічної, морфологічної і лексико-семантичної характеристики до відповідних норм мови-реципієнта.

Утворення нових термінів завдяки запозиченням є найпродуктивнішим способом розширення та збагачення словникового складу мови, зокрема її термінологічних підсистем. Раніше збагачення мови відбувалося за рахунок запозичень з латинської, французької мов, але пізніше джерелом поповнення стала англійська мова. Це явище продовжує розвиватися в наш час.

З метою дослідження процесу утворення нових слів, що стають частиною словникового складу сучасної німецької мови, розширюючи та вдосконалюючи його, Інститут німецької мови в м. Мангайм започаткував у 1997 році ґрунтовне дослідження неологізмів. Останні здобутки дослідників проекту можна знайти в інтернет-словнику Neologismenwörterbuch, що налічує 1900 лексичних та фразеологічних одиниць, які поповнили лексикон стандартної німецької мови починаючи з 1991 року.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. «Словарь лингвистических терминов» М., 1966. – 571 с.
2. Коломієць К.М. Новітні запозичення з англійської мови в німецькій суспільно-політичній лексиці // Вісник Запорізького державного університету – Запоріжжя: ЗНУ, 2002. №2
3. Сидоров О. В. Прагматический статус заимствований в современном немецком языке: Взаємодія одиниць різних рівнів германських, романських і слов'янських мов. К.: КДПІМ, 1991. С. 10-14.
4. Слаба О.В. Англоамериканізми в лексико-семантичній системі сучасної німецької мови (на матеріалі галузевої лексики економіки): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / К.: Київ. національний лінгвістичний ун-т. 2003. 19 с.
5. Bohmann S. Englische Elemente im Gegenwartsdeutsch der Werbebranche/Bohmann S. Marburg: Tectum Verlag, 1996. S. 313.
6. Carstensen B., H. Galinsky Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache. Entlehnungsvorgänge und ihre stilistischen Aspekte: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg; Auflage: 3., 1975. 86 S.
7. Die VDS-Anglizismenliste [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ingoblank.de/PDF/Dateien/anglizismenliste.pdf>.
8. Duden, Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. 1989. – 1892 S.
9. Langenscheidt, Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin, 2003. - 1344 S.

УДК 811.161.2'38

Єлизавета ЄРЕЩЕНКО

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕЗІЇ КИРИЛА ПОЛІЩУКА

*(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.*

У статті досліджено особливості функціонування лексичної підсистеми поетичної мови Кирила Поліщука. Проаналізовано специфіку авторського вживання синонімів, антонімів, неологізмів, варваризмів, кольороназв, художньої тропіки: метафор, порівнянь, епітетів, оксюморонів.

Ключові слова: мова художньої літератури, ідіостиль, поетичний текст, лексична підсистема, синоніми, антоніми, неологізми, варваризми, кольороназви, художня тропіка, метафора, порівняння, епітет, оксюморон.

Поліщук Кирило Миколайович – український поет та прозаїк, кандидат філологічних наук, організатор культурних івентів у місті Кропивницькому, автор-упорядник та редактор кількох поетичних антологій; координатор мистецької передачі «Квартирник» на телеканалі ТТV (2014-2015); редактор незалежного культурно-літературного електронного журналу «шТОРОР», координатор міжнародного проекту «Міст», лауреат міжнародної німецько-української премії імені Олеса Гончара (2017), конкурсів «Корнійчуковська премія» (2015), «Урба-перехрестя» (2016), «Смолоскип» (2018), «Гранослов» (2018), учасник Семінару творчої молоді (Ірпінь, 2016), стипендіат програми Міністерства культури та національної спадщини Польщі «Gaude Polonia» (Краків, 2019).

Стиль К. Поліщука характеризується насамперед певним відбором мовних засобів і способами їх комбінування, взаємодії. Автор вдало поєднує вже існуючі моделі поезії та намагається створити свої. Використання віршових традицій свідчить про знання рідної мови, про вміння митця творчо ставитись до того, що стало загальнонаціональним здобутком. Традиційно-поетичними в аналізованих творах є і лексико-фразеологічні, і фонетичні, і морфологічні, і синтаксичні елементи. Проте найбільше можливостей для



відтворення картини дійсності мають саме лексичні засоби. Тому **метою** нашої публікації є проаналізувати оповідну манеру Кирила Поліщука шляхом дослідження лексичних особливостей його поетичних текстів, установити функціональне навантаження характерних мовних одиниць у текстах письменника.

Мета дослідження передбачає виконання таких **завдань**: 1) виявити системно-структурну організацію поетичної мови К. М. Поліщука; 2) з'ясувати склад, специфіку авторського вживання синонімів, антонімів, паронімів; 3) простежити стилістичне навантаження неологізмів, варваризмів, кольоративів; 4) здійснити аналіз художньої тропіки, дослідивши вживання автором порівнянь, метафор, метонімій, епітетів тощо.

Мова художньої літератури, зокрема поетичної, входить до загальної, досить розгалуженої мовної системи як надзвичайно важлива її частина. Тому це явище цілком справедливо можна вважати таким, що наділене власними особливими рисами й знаходиться в той же час у постійній взаємодії з різними процесами мовної системи. Це досить яскраво підтверджується при дослідженні семантико-стилістичної специфіки будь-якого поетичного тексту.

Поетична мова відрізняється від прозової ритмічно-організованим мовленням, що постає на основі конкретно-історичної версифікаційної системи, вона відзначається особливим образним ладом, тропейним насиченням. Семантичне навантаження поезії конкретніше. «Грунтуючись на ірраціональності світосприйняття, поезія відрізняється від логічних структур, потребує недовомовленості. Цим вона відрізняється від прози з притаманним їй виразним логічним компонентом, який посилює частку раціональних ознак у наративі, орієнтується на прояснену однозначність вислову. Поезія часто схильна до мальовничості, колористики, характеризується динамізмом. Вірш надає різним жанрам асоційованої з красою ритмічної досконалості. Поезія якнайповніше розкриває свої зображально-виражальні можливості» [2, с. 231].

Продуктивними лексико-стилістичними одиницями поезії К. Поліщука є синоніми, антоніми, неологізми, варваризми, кольороназви. Художня тропіка автора виявляється у творенні метафор, порівнянь, епітетів, оксюморонів.

Аналізуючи роль синонімів у творах К. Поліщука, необхідно звернути увагу на специфіку їх використання. Саме за допомогою семантичної природи синонімів автор створює картину дійсності, яка відповідає лірико-психологічній поезії.

За різними принципами класифікації синоніми поділяють на кілька груп: а) абсолютні, або повні, – неповні (останніх у мові переважна більшість); б) семантичні – стилістичні – семантично-стилістичні; в) різнокореневі – однокореневі; г) загальнономовні – контекстуальні [7, с. 30].

У досліджуваних нами творах не зафіксовано абсолютних синонімів, наявна незначна кількість семантико-стилістичних. Найбільше в поетичних творах Кирила Поліщука контекстуальних синонімів, які в певних умовах набувають своєрідного значення і вступають у синонімічні зв'язки з іншими словами. У літературних творах часто можуть зближуватися і синонімізуватися далекі за своєю семантикою слова, особливо тоді, коли вони вживаються в експресивному чи образному значенні.

Здійснимо аналіз виявлених нами контекстуальних синонімів за частинами мови: 1) синоніми-іменники – підкреслюють явище, поняття зображуваного, допомагають відтворити складний внутрішньо-психологічний конфлікт ліричного героя: *Це тільки мої слова, це тільки моє тепло* [4, с. 68]; 2) синоніми-прикметники – слугують зображенням якості предмета: *Стерня була гострою безжальною* [4, с. 74]; *Смерть була стара і прогнила* [4, с. 71]; 3) синоніми-дієслова – підкреслюють виконувану дію означуваного слова: *Дванадцять листків мов апостолів жовкнуть/ і відрікаються від неї одне за одним* [4, с. 20]; *Вірші не пишуться вірші не трапляються вірші не народжуються зараз* [4, с. 43]; 4) синоніми-прислівники – вказують на спосіб дії виконання завдання: *І пустити в нестримну ходу хитаючись важко й сп'яніло* [4, с. 15]; *Клацає стрілка секундна нудотно і глухо* [4, с. 49].

За допомогою контекстуальних синонімів автор створює поетичну платформу для розвитку емпатичного світосприйняття читача – автора.

Значна частина творів митця побудована на протиставленні дійсності. За допомогою антонімів поет підкреслює внутрішній стан ліричного героя, який виявляється в яскравому протиставленні. Саме таким чином Кирило Поліщук посилює емоційно-образну експресію поетичних творів та надає їм індивідуального колориту: *Смерть то була чи любов* [4, с. 7]; *Слово – вода мовчання – камінь* [4, с. 27]; *Що ти лиш по собі озеро слів чи скелі мовчань* [4, с. 27].

Автор вживає різноманітні за морфологічною структурою (дієслівні, займенникові, прислівникові), міжчастиномовні, контекстуальні антонімічні утворення.

Значна кількість антонімів, що представлені дієсловами, у поетичній мові автора виражають почуття кохання та любові, які у свою чергу передають ставлення поета до ситуацій: *І якщо я ненавиджу значить вар'ят/ і якщо я люблю/ то навпроти завжди celibat* [4, с. 57]; *Кохати – світу явити стигмати ненавидіти* [4, с. 57].

Не оминає автор і використання займенників, що характеризують не лише відносність мовця, а й безпосередньо зображену ситуацію: *Обвітрені губи мої-твої* [4, с. 25].

Об'єктивне сприйняття світу митець передає й за допомогою пари антонімів: *Усе що є лише одні бої між днем і ніччю між вершиками й дном* [4, с. 62].

Важливе місце в поезії займають пароніми – «слова, а також фразеологічні одиниці й синтаксичні конструкції, що за умови повної чи часткової семантичної відмінності є дуже подібними за формою, унаслідок чого можуть сплутуватися в мовленні чи спеціально обіграватися зі стилістичною настановою» [8, с. 16]. Виділяють словникові, контекстуальні, чи поетичні, пароніми [6].



Саме поетичні пароніми, що слугують підсиленням увиразнення думки автора, використовує найчастіше К. Поліщук. Митець утворює контекстуальні зближення за допомогою звукової подібності систем вокалізму та консонантизму: *гуп твоє серце гуп з холестеринових труб кілька секунд по губ* [4, с. 7]; *не допоможуть **трохеї**/ слова виривають/ насилу з твоєї **трахеї*** [5, с. 69]; *гостра проблема в **Родарі**/ те що ти збожеволів не видно на жоднім **радарі*** [4, с. 69]; *вчора книжка **Барда**/ сьогодні в руці неодмінно келих і пляшка **бордо*** [4, с. 69]. Так за допомогою системи консонантизму та вокалізму, автор проєктує власний талант на маси.

Експресивної виразності автор досягає за допомогою новотворів – слів, що характеризують світогляд митця і вимагають від читача уваги до створеного: *За вікном тоді небо **сіроворонно*** [4, с. 13]; *з твоїх **неотвердливих** осердь любов* [4, с. 7]; *хто ж за нас доживе/коли ми **відмаячим**/ хто ж тоді договорить за нас?* [4, с. 71]. Творення слів *сіроворонно* та *неотвердливих* відбувається відповідно до емоційного сприйняття світу письменником. Кирило Поліщук намагається не лише передати пафос твору, але й донести до читача специфіку зображуваного. *Сіроворонно* виступає як утворення кольору або ж дії під час споглядання на небо. Вдало поєднуючи колір неба та птахів, що зазвичай кружляють у ньому, митець створює нову назву, передаючи її одним словом: на сірому небі видно воронів.

Таким чином, неологізми, створені поетом, відповідають прагненню образно висловити думку та передати художній зміст тексту. Новаторство автора впливає на свідомість читача та породжує нові образи.

Для привернення уваги читачів К. Поліщук послуговується словами іншомовного походження на позначення та підкреслення важливості та актуальності ситуації, що стає буденною. Найчастіше митець уживає запозичені слова в чужомовному графічному оформленні: *кидай зброю **peace and love*** [4, с. 40]; *ми не знайомі з тобою лице для мене **new*** [4, с. 59]; *тільки три слова **R.I.P** з твоїх неотвердливих очей* [4, с. 7]; *і тиша між нами порожня і осінь – **momnto mori*** [5, с. 9]; *і птахи в плутанині та метушні приземляться на хвилі **wi-fi*** [4, с. 73]. Структурно з-поміж зазначених одиниць виділяються лексеми англійської та латинської мови (*peace and love* – англ.); (*R.I.P* – англ.); (*new* – англ.); (*momnto mori* – лат.).

Іноді автор використовує чужомовні графічні елементи на позначення тільки частини слова, що додає тексту зорової експресії: *я себе тобі **віддаюи** а навіщо не **відаюи*** [4, с. 38]. Нами зафіксовано й іншомовні слова, що передаються власне українськими літерами без зображення їх рідною мовою: *в бій не підеш і не вчиниши ним **харакірі*** [4, с. 8].

Важливе місце в поетичній мові митця займають і кольороназви. На необхідність диференційованого підходу до градації кольірних ознак вказує О. Крижанська: «Усі українські назви кольорів за походженням можна поділити на дві лексико-семантичні групи: первинні і вторинні. До первинних слід віднести номінації кольорів, що означають абстрактні поняття, зв'язок яких можна пояснити використовуючи етимологічний словник. Вторинними є назви, що передають колір за подібністю до відповідних явищ та середовища, в якому наявний цей колір» [3, с. 22].

К. Поліщук використовує як вторинну, так і первинну номінацію кольороназв, за допомогою яких він підкреслює експресивність вияву своєї художньої думки.

З виділених нами кольоративів до первинних слід віднести назви, що мають пряме вираження: *Біле намисто хмара на місто впала* [4, с. 42]; *Купол палає **червоно** тихо дихає жито церква вмивається дзвоном хочеться просто жити* [4, с. 54]; *Дні спливають червом вгору у цьому підступом повні квітні очі зморені очі хворі очі хворі але **блакитні*** [4, с. 6].

До вторинних належать: а) назви кольорів, що визначають ступінь інтенсивності насичення кольорів, але не вказують на конкретну його якість: *Стутошення **бліда** тінь спокути* [4, с. 51]; б) назви для неозначеного кольору, які вказують на загальне забарвлення реалій, не визначаючи його конкретного характеру: *У шпалерах і **засмалених** иторах відчувається несмак* [4, с. 23]; в) назви, що виражають відтінки певного забарвлення предметів і явищ природи: *січневий сніг як четвер **чистий*** [4, с. 12], що характеризує кольористу ознаку, яка підтверджена порівнянням (чистий сніг – білий).

Особливістю кольороназивань автора є те, що він виділяє жовтий колір у позиціях прямого та переносного контексту: *Суша **приреченість** не повотно ескіз **пожовкліх** листопадів сновигання* [4, с. 60] – характеризує кольірну ознаку опалого листа, що є прямою асоціацією його вияву; *Як у рекламі дошка оголошень так вся дорога в **жовтих** ліхтарях* [4, с. 64] – автор відтворює пряме значення, що виявляється у характеристиці світла. Використання кольороназв є специфічним вираженням світобачення палітри світу поета, викликає експресивність і заостреність у думках читача.

Увівши в художній дискурс тропи (порівняння, метафори, епітети), автор майстерно створює виразну, емоційно-експресивну оповідь. За їх допомогою не лише здійснюється художня конкретизація образу, а й виявляється авторська естетична позиція, ставлення, позитивна чи негативна оцінка.

За морфологічним підходом основою формальної класифікації метафори є належність слова-оболонки до тієї чи іншої частини мови [1]. Функції цього тропа виконують повнозначні слова (часто в поєднанні зі службовими) різної частиномовної приналежності. Найбільший художній потенціал мають прикметники та дієслова. Прикметники виступають носіями статичної метафоричності, а дієслова та їхні форми – переважно динамічної.

Фонд письменника багатий на дієслівні метафори. Переносність значення в них сприймається лише на рівні сполучуваності дієслова з іменником, що є основою творення художності твору та переосмислення елементів: *Дні спливають червом вгору* [4, с. 6]; *Світло **наздоганяє** дерево на березі/ птахи на небо в птахах* [5, с. 6]; *Тріскає небо як лики у фресках/ заспані зорі повзуть безробітні* [4, с. 6]; *Думка **блукає** й*



сміється неначе причинна [4, с. 8]; *Вечір під звуки гітари швидко опуститься* [4, с. 30]; *День іржавіє заходом сонця* [4, с. 33].

Підвидом метафори є метонімія – троп, що характеризується подібністю за суміжністю до зображуваного предмета. У досліджуваних нами творах виділяємо кілька різновидів метонімії: 1) уживання імені творця замість його творів: *я зарікаюся у небо пірнати допоки не вип'ю озера не перечитаю Бодлера* [4, с. 45]; 2) уживання імені творця замість прямої його характеристики: *кидай зброю б'ється в припадках мій Йен Кертіс* [4, с. 39]; 3) уживання імені особи як загальної характеристики типів народу: *у ньому оселились гамлети гонти нори стодолі та інші герої* [5, с. 24].

Окремим різновидом метафори є персоніфікація – троп, для якого характерне перенесення ознак і властивостей людини на неживі. За допомогою цього мовного засобу автор збагачує мову поезій, створюючи атмосферу дисгармонії: *Дерево листям плате* [4, с. 33]; *Гарчить і відхаркує дим* [4, с. 44]; *Під ніс бубонить собі потяг* [4, с. 44]; *До ніг моїх тулиться вулиця* [4, с. 45].

Таким чином, особливість авторської метафори К. Поліщука полягає в тому, що вона реалізує безліч асоціативних зв'язків тих самих явищ. У віршах поета метафоричні конструкції виявляють тематичну різноманітність щодо поєднаних конкретно-чуттєвих, а також абстрактних понять.

Одним із основних тропів, за допомогою яких митці створюють виражальну якість предмета, є епітет. Використання автором різноманіття епітетів формує психологічну градацію ліричного героя та підкреслює особливу рису зображуваного: *очі зморені/ очі хворі/ очі бетонні очі затаскані* [4, с. 6].

Специфікою митця є використання заперечної частки «не» в поєднанні з дієприкметником, що виражає експресивність виконуваної дії: *Життя недожите не вистачає кисню віри недописаний – не вистачає вражень* [4, с. 8].

За допомогою епітетів поет створює реальну картину зображуваного: *тебе забирає голодна холодна земля* [4, с. 32]; *родиться в сірому дні помирає при сонці* [4, с. 19]; *між стовбурів голих стояв я* [4, с. 16]; *снує небом за хмарами пляма жовта* [4, с. 25]. У ролі епітетів виступають і прикладки (іменники): *Злітає каліка-пташка не більше не менше – диво* [4, с. 69]; *Шершаві лікті волосся-ганчірка вилиці вовчі* [4, с. 21]; *Відкрий на столі циклоп-ноутбук мовчить пустою очницею* [4, с. 23].

Традиційним образним засобом мовного простору поетичного тексту К. Поліщука є порівняння. Найбільш уживаними є конструкції зі сполучниками *як, мов*: *тіло мов кров пісна прикипіло* [4, с. 52]; *дванадцять листків – мов апостолів* [4, с. 19]; *мого сусіда забрала швидко п'ятами вперед/ мов немовля* [4, с. 20]; *але вертається в хмару крапля/ мов камінь в море* [4, с. 19]. Використовуючи ці сполучники, митець створює порівняння, де суб'єкт зазнає персоніфікації. Використовує автор і так зване приховане порівняння, яке побудоване на подібності або контрасті явищ: сполучники *як, начебто, немов* відсутні, але припускаються: *озеро спить зайцем / річка повзе гадюкою/ море дрижить медузою* [5, с. 12].

Близьким до вияву епітета у творчості митця є оксиморон – «стилістичний засіб, що ґрунтується на поєднанні протилежних за змістом понять, які разом дають нове уявлення» [7, с. 57]. Він виступає як підсилення картини художньої дійсності, що породжує створення образів за допомогою контрастів. Мета оксиморону – утворення експресивного ефекту. Досягти його можна лише у випадку, коли поєднуються семантичні одиниці. Створюючи призму песимізму, автор намагається втілити нездійснені сподівання та їх наслідки: *кидай зброю поезія роздягнена/ образи мертві кидай зброю* [4, с. 39]; *постріл у постріл дразнити мертвих* [5, с. 22].

Авторські виражальні засоби (епітети, порівняння, метафори) несуть важливе смислове й зображальне навантаження. Завдяки їхнім функціональним особливостям створений текст вирізняється багатогранністю семантичних слововживань, високим художнім змістом, поетичністю.

Таким чином, поетична мова Кирила Поліщука представлена художніми засобами, що формують унікальну поетичну систему. Вдало створені майстром художнього слова номінації дають змогу поетові не лише вдосконалити наявні в мові традиційні одиниці, але й збагатити скарбницю поетичної мови України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика. Ніжин, 2005. 552 с.
2. Літературознавча енциклопедія : у 2-х томах / уклад. Ю. І. Ковалів. Київ, 2007. Т. 2. 624 с.
3. Петровський А. В. Основні принципи структурного аналізу поетичних текстів. *Науковий вісник ВДУ*. 2004. № 3. С. 115–118.
4. Поліщук К. Поза каменем. Збірка поезій. Кропивницький : «Імекс-ЛТД», 2015. 80 с.
5. Поліщук К. oZero. Збірка поезій. Кропивницький : «Типовий поет», 2017. 80 с.
6. Сучасна українська мова / за ред. Грищенко А. П. Київ, 1993. 365 с.
7. Сучасна українська літературна мова / за ред. О. Д. Пономарева. Київ, 2001. 400 с.
8. Українська мова : енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ, 2004. 832 с.



УДК 81'322.4

Валерія ЗОЗУЛЯ

**СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ ОБСЦЕННОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДАХ
АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ТВОРІВ К. ТАРАНТИНО**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Бондаренко К. Л.

Дану статтю присвячено виявленню методів та стратегій відтворення англійської обсценної лексики українською мовою на матеріалі текстової частини художніх фільмів “Inglorious Bastards”, “Death Proof”, “Once Upon a Time in ... Hollywood”, “Pulp Fiction” К.Тарантіно. За допомогою аналізу частотності та елементів компонентного аналізу визначено функції обсценної лексики в досліджуваних творах. Зіставний метод дозволив проаналізувати відповідники та встановити фактори нейтралізації обсценізмів у перекладі українською мовою.

Ключові слова: аудіовізуальний переклад, компонентний аналіз, обсценізм, перекладацька стратегія.
In this article, techniques and strategies for translating slang in Quentin Tarantino's films "Death Proof", "Inglorious Bastards", "Once Upon a Time in Hollywood" and "Pulp Fiction" are set to explore. After applying frequency analysis of the slang words, semantic decomposition of the slang words and their comparison, the paper points to the different ways of translating English slang into Ukrainian.

Key words: audiovisual translation, semantic decomposition, obscenism, translation strategy.

Актуальність теми дослідження. Тема даної роботи – особливості перекладу аудіовізуальних текстів, призначених для озвучування. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю вивчення стилістичних можливостей і специфіки перекладу зниженої лексики при дублюванні фільмів американського кінематографа. Зауважимо, що окрім власне лінгвальних проблем із відтворення зниженої лексики в перекладі, слід зважати на законодавчі вимоги щодо ротації художніх фільмів, в яких, зокрема, регламентовано й використання зниженої лексики [1].

Перекладознавці активно зацікавилися аудіовізуальним перекладом порівняно недавно. Серед дослідників, що заклали підвалини теорії аудіовізуального перекладу, можна виділити: Х. Діаса-Синтаса та П. Муноза-Санчеса, М. Кроніна, Дж. Андермана [2; 3; 4;].

Переклад обсценної, табуованої лексики, яка зустрічається в аудіовізуальних творах, найчастіше викликає труднощі у лінгвістів через ускладнені соціолінгвальні параметри, комплексно виражену національно-культурну специфіку та перестороги юридичного характеру, про які йшлося вище.

Питанням сленгу та його перекладу присвячена значна кількість досліджень таких дослідників як А.В. Арутюнян, К.Л. Бондаренко, У. Потятиник, Л. Ставицька, Дж. Айто [5; 6; 7; 8; 9;] та ін.

Об'єкт дослідження – корпус обсценної лексики художніх фільмів “Death Proof”, “Once upon a time in... Hollywood”, “Pulp Fiction” та “Inglourious Basterds”.

Матеріал дослідження: текстова складова фільмів К. Тарантіно “Death Proof” (2007), “Once upon a time in... Hollywood” (2019), “Pulp Fiction” (1994) та “Inglourious Basterds” (2009).

Загальний обсяг опрацьованого матеріалу 75 друкованих аркушів.

Мета дослідження – визначення особливостей перекладу відтворення англійської обсценної лексики в текстовій складовій аудіовізуальних продуктів “Death Proof”, “Once upon a time in... Hollywood”, “Pulp Fiction” та “Inglourious Basterds”.

Методи роботи.

Дане дослідження є продовженням дослідження “Translating English slang into Ukrainian: A study of Pulp Fiction and Once Upon a Time in...Hollywood” [6] однак метою нашої роботи є визначення стратегій перекладу обсценної лексики українською мовою в динаміці (з 1990 по 2021-ті роки).

Для визначення стратегій відтворення сленгових одиниць вихідного тексту та точнішого визначення особливостей організації їх семної структури було проаналізовано словникові визначення найуживаніших за даними статистичного аналізу сленгових лексем, залучено елементи компонентного аналізу щодо окремих значень лексем [10].

Зіставний метод передбачав порівняння семантичного складу та прагматичного потенціалу сленгових лексем вихідного тексту стрічок “Once upon a time in ... Hollywood”, “Death Proof”, “Pulp Fiction” та “Inglourious Basterds” з їхніми відповідниками в тексті перекладу.

Перекладач однією з аналізованих стрічок Олег Колесников, коментуючи стратегії перекладу, наголошує, що “герой може казати *mothefucker* з ненавистю, страхом або ще якоюсь емоцією. Найважливіше, щоби переклад відповідав емоційно. Зазвичай я пропоную декілька варіантів: одні жорсткіші, інші – м'якші. Режисер під час запису вибере, що краще” [11].

Обсценну лексику в кінодіалогах К. Тарантіно можна вважати прикметою художнього стилю режисера, адже її відсоток є достатньо значний. На основі статистичного аналізу обсценної лексики, здійсненого програмою WordSmith 6.0 модуль “Wordlist” вдалося частотність використання такої лексики, а також визначити “найулюбленіші” лексеми режисера:



Таблиця 1

Частотність обценізмів в текстовій частині художніх стрічок “Death Proof”, “Once upon a time in Hollywood”, “Inglorious Basterds”, “Pulp Fiction” (за результатами аналізу програмою WordSmith 6.0 модуль “Wordlist”)

Лексична одиниця	Аудіовізуальний продукт			
	Death Proof	Once upon a time in... Hollywood [6]	Inglorious Basterds	Pulp Fiction [6]
	частотність вживання	частотність вживання	частотність вживання	частотність вживання
shit	40 (27.5%)	35 (21.8%)	7 (31.8%)	
fuck	48 (33.1%)	32 (20%)	6 (27.2%)	59 (35.9%)
fucking	48 (33.1%)	72 (45%)	8 (36.3%)	107 (64%)
goddamn	9 (6.2%)	21(13.1%)	8 (36.3%)	
Загальна кількість обценених слів	145 (100%)	160 (100%)	22 (100%)	164 (100%)

За результатами нашого дослідження, з'ясувалося, що обценізви часто виконують не лише традиційну, інвективну роль, а безліч інших, які, за нашою гіпотезою, впливають на стратегії та методи відтворення її українською мовою. Наведемо приклад діалогу з фільму “Pulp Fiction”:

01:17:52,474 **Vincent:** *Goddamn, that's a pretty fucking good milkshake.*

01:18:58,506 **Mia:** *Told ya'.*

01:20:17,506 **Vincent:** *Don't know if it's worth five dollars, but it's pretty fucking good.*

Так, найчастотніша з лексем *fucking* здатна виконувати функції прикметника зі значенням ‘displeasing’, ‘despicable’, ‘damnable’, ‘lousy’, ‘cursed’, ‘wretched’, ‘rotten’, ‘accursed’, прикметника-інтенсифікатора та прислівника зі значенням ‘very’, ‘extremely’ [12].

В стрічці “Inglorious Basterds” лексична одиниця *fucking* використана в якості прикметника-інтенсифікатора в 37.5%, як-от:

00:05:44,385 *“Teddy Fucking Williams knocks it out of the park.”*

Для характеристики об'єктів у значенні ‘displeasing’, ‘despicable’ – у 62,5%:

02:14:29,902 *“You didn't say the goddamn rendezvous is in a fucking basement.”*

В стрічці “Death Proof” лексемі *fucking*, було вжито у 48 репліках. У функції прикметника-інтенсифікатора *fucking* використовується в 58.3%, як-от:

01:56:11,171 *“If I fell in that fucking thing, I probably would've been fucking paralyzed.”*

Досить частотним було використання лексеми для характеристики об'єктів у значенні ‘displeasing’, ‘despicable’ (31.25%):

02:18:24,201 *“What was I thinking? Zoe the fucking cat!”*

У функції прислівника зі значенням ‘very’, ‘really’, ‘extremely’ сленгову одиницю *fucking* використано в 10,45%:

02:33:37,215 *“And I'm just getting too fucking old for that shit.”*

Таблиця 2

Семантична неоднозначність лексеми *fucking* в “Inglorious Basterds”, “Death Proof”, “Once upon a time in ... Hollywood” та “Pulp Fiction”

Функція (значення)	Аудіовізуальний продукт			
	Inglorious Bastards	Death Proof	Once upon a time in ... Hollywood [6]	Pulp Fiction[6]
	Частотність вживання	Частотність вживання	Частотність вживання	Частотність вживання
Прикметник-інтенсифікатор	37,5%	58,3%	68%	61%
Прикметник характеризувальним значенням	62,5%	31,25%	36,1%	30%
Прислівник підсилювальним значенням		10,45%	8,3%	9%

У визначенні стратегії та методів перекладу єдності серед дослідників поки немає. Так Х. Діас-Синтас, називає перекладацькими стратегіями буквальний переклад, калькування, експлікацію, заміщення, транспонування, компенсацію, пропуск, переформулювання [13]. Інші дослідники називають це методами перекладу (translation techniques), а під стратегіями перекладу зниженої лексики мають на увазі “підвищення регістру, збереження чи зниження соціостилістичного регістру (toned up, maintained, toned down, neutralised or omitted) семантичних відповідників цільової мови.



5. Арутюнян А. В., Ласкова М. В. Difficulties of translating obscene language in a secondary text // Гуманитарные научные исследования. 2015. No 12. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/12/13502>
6. Bondarenko, K., & Bondarenko, O. (2021). Translating English slang into Ukrainian: A study of Pulp Fiction and Once Upon a Time in... Hollywood. In SHS Web of Conferences (Vol. 105, p. 04001). EDP Sciences.
7. Потятиник У. Соціолінгвістичні та прагматилінгвістичні аспекти функціонування сленгової лексики (на матеріалах періодики США). (Дис. канд. філол. наук). Режим доступу: <https://bit.ly/31FGPkx>
8. Ставицька Л. О. Українська мова без табу: словник нецензурної лексики та її відповідників: обценізми, евфемізми, сексуалізми. Київ, Критика, 2008.
9. Ayto J., Simpson J. Oxford dictionary of modern slang. Oxford University Press, 2010.
10. Baker M. In other words: A coursebook on translation. Routledge, 2018.
11. Ліцкевич О. (2019, Серпень 28). Перекладач "Одного разу... в Голлівуді": Підбирати українську лайку до американського мату було не складно. Навіть навпаки. Йод. Media. Режим доступу: <https://bit.ly/38hmVPs>.
12. Kipfer, B. A., Chapman, R. L. (2010). Dictionary of American slang. Harper Collins.
13. Diaz Cintas J. (2012). Clearing the smoke to see the screen: Ideological manipulation in audiovisual translation // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. No. 57(2). 2012. P. 279–293.

УДК: 371.321:811.111

Вікторія ЗУБЧЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(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 особливості використання креолізованих текстів як засобу розвитку англомовних мовленнєвих компетенцій учнів старшої школи. Автором визначено специфіку креолізованих текстів, визначено типи вправ із використанням таких текстів у підручниках серії "Outcomes", окреслено відповідність текстів вимогам, що висуваються до навчальних текстів у методичній літературі.

Ключові слова: *текст, креолізований текст мовленнєва компетенція, лінгводидактичний аспект, вимоги до навчального тексту, типологія текстів*

Постановка проблеми. Навчання англійської мови учнів закладів середньої освіти передбачає формування в них мовленнєвих рецептивних, продуктивних та медіаційних компетенцій. Основним засобом навчання є підручник як компонент навчально-методичного комплексу (НМК), розробленого із дидактичною метою і спрямованого на методичне забезпечення усіх складових навчального процесу. Центральне місце у НМК з англійської мови посідають тексти, що з огляду на їхній навчальний потенціал, слугують дидактичною одиницею, на основі якої доцільно формувати навички й уміння читання, аудіювання, письма, говоріння й медіації. Сучасні навчальні тексти вирізняються мультимодальністю, а відтак мають стати мовно-інформаційним засобом навчання старшокласників.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням креолізованих текстів як психолінгвістичного явища займалися представники Московської психолінгвістичної школи – Е.Ф. Тарасов, А.А. Ністратов, М.О. Матвеев та І.В. Вашуніна. Інші науковці, котрі досліджують питання – Є.Є. Анісімова, А.А. Бернацька, М.Б. Ворошилов, Н.С. Валгіна. Креолізований текст виступає об'єктом досліджень відносно недавно, тому що його функціонування у різноманітних дискурсах не є цілком досліджене. Відносно новим є і включення такого тексту в низку розвідок методичного спрямування.

Мета статті полягає в узагальненні підходів до визначення тексту як об'єкта лінгвістичних і методичних досліджень та в обґрунтуванні використання креолізованого тексту як ефективного засобу навчання англійської мови на старшому етапі навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово є одним із найбільш важливим інструментом передачі інформації. Слова формують речення, які в свою чергу формують тексти. Інколи тексти набувають нових форм і поєднуються разом із різноманітними інтеграційними частинами і вони носять назву креолізованих текстів. Сам текст необхідно розуміти як набір знаків, за допомогою яких відбувається комунікація між людьми, сприймається і розуміється певна інформація. Креолізовані тексти включають використання декількох знакових систем при передачі інформації, наприклад поєднання картинок та тексту (так звані, мему) або пісні (поєднання музики і тексту). Креолізовані тексти ж, складають велику частину спілкування сьогодення, оскільки телебачення і Інтернет спряють їх швидкому розповсюдженню, тому необхідно звернути на них увагу. Креолізований текст виступає об'єктом досліджень відносно недавно, тому що їх функціонування у різноманітних дискурсах не є цілком досліджене. Крім того, актуальність також обумовлена тим, що поєднання вербальних та невербальних компонентів утворює абсолютно нові конотації, розуміння та розв'язання яких неодмінно потрібно при вивченні явища в лінгвістиці як креолізація.

Поняття тексту чітко зафіксоване в уяві людини на інтуїтивному рівні, тому що є одним із аспектів сучасного вивчення мови. Людина не відчуває дискомфорту при виокремленні та розрізненні одного слова від іншого, на основі яких базуються будь-які вербальні повідомлення. Таким чином, текст формує завершене вербальне повідомлення. Однак, текст це не тільки таке повідомлення, сьогодні текст визначають як будь-яке записане мовлення, включаючи листи, літературні твори, різноманітні документи, надписи або записи. Тому при чіткому визначенні поняття або дефініції тексту виникають труднощі, оскільки існує велика кількість аспектів та критеріїв, за допомогою яких можна розпізнати текст. Крім того, така



множинність утворює складну систему, тому що неможливо віднести текст до єдиної категорії (Кицак, 2010).

Не дивлячись на те, що наразі не існує єдиного і чіткого визначення терміну «текст», існують два основних підходи до тлумачення цього поняття: іманентний та репрезентативний. Іманентний підхід більш розширений і розглядається з філософської точки зору. Цей підхід має на увазі відношення до тексту як до автономної реальності і націлений на виявлення його внутрішньої структури. Репрезентативний підхід розглядає текст як особливу форму подання інформації про зовнішню дійсність тексту (Чернявская, 2009).

На відміну від загального визначення тексту, сучасна лінгвістика використовує термін, але не надає йому чіткого визначення, тому що існує велика кількість підходів до аналізу, інтерпретації тексту та його вивчення, тому текст трактується із різних позицій.

Згідно з Кицак (2010), тлумачити текст можна у широкому та вузькому значенні. Якщо брати до уваги семіотику, яка визначає широке направлення, то текст це певна послідовність знаків, це поєднання певних мовних структур, мовний твір, який може мати необмежену кількість знаків (Кицак, 2010). Також, це комунікативний процес та діяльнісний акт в ланцюгові інших діяльнісних актів (Свойкин, 2006). Вузький зміст тексту визначається як продукт мовлення, що відображається як допомогою письма. Текст також є складним синтаксичним цілим (Болотнова, 2007), тобто входить до ряду таких синтаксичних одиниць як словосполучення або фраза, речення, а в результаті складання багатьох речень разом формується текст. Саме тому необхідно розглянути поняття тексту із різних позицій і, таким чином, кожен може інтерпретувати текст по-своєму і надати перевагу певному визначенню при використанні у певній ситуації.

По-перше, якщо розглядати текст з точки зору його знакової природи, то він має існувати на трьох рівнях у відношеннях: знак-знак, знак-інтерпрет та знак-об'єкт (Кицак, 2010). Простіше кажучи, рівні тексту з точки зору знаку є рівнями семантики або інтегративної лінгвістики тексту. По-друге, прагматика дає наступне визначення тексту: інструмент для обміну інформацією у комунікації між адресантом і адресатом (Бекетова, 2009). По-третє, текст може трактуватись як продукт мовної системи, що обумовлений існуванням певного дискурсу, орієнтований на комунікацію та полягає у передачі інформації і прагматичному застосуванні, що носить певне смислове навантаження (Болотнова, 2007). Також важливо пам'ятати, що наведене визначення не є мовною одиницею, але є стилістично забарвленим, орієнтованим на діяльність, інформативним та впливовим мовленнєвим твором. Оскільки текст є не тільки структурованою одиницею, а й комунікативною, погляди на типологію та підходи до класифікації текстів дещо розширились. Через те, що мовознавство включає велику кількість параметрів класифікації текстів, які включають лінгвістичні, логічні, жанрово-стилістичні, екстралінгвістичні та багато інших, наразі основні параметри класифікації також залишаються контраверсійними, оскільки лінгвісти надають перевагу різним параметрам. Не дивлячись на те, що у мовознавстві існує проблема підбору правильної класифікації і не існує єдиної універсальної моделі.

У світлі методичної науки тексти розглядаються як засіб навчання, спрямований на розвиток іншомовних мовленнєвих компетенцій. Тому навчальні тексти мають бути підпорядковані низці вимог, серед яких – це ідейно-виховний та пізнавальний компоненти, а також відповідність віку та інтересам учнів.

Для аналізу ми обрали НМК "Outcomes", який має велику кількість креолізованих текстів, що представлені статтями, опитувальниками та збіркою фактів. Оскільки креолізований текст містить і вербальний, і невербальний елемент, то необхідно було проаналізувати особливості обох складових. Ми визначили, що невербальні елементи, в основному, представлені зображеннями, певними графічними вставками та різнокольоровими фонами.

Аналіз вправ та завдань у підручнику засвідчив, що у ньому наявні наступні типи вправ: на видачу та прийом інформації, перевірку розуміння вилученої інформації, а також на формування мовленнєвих умінь й навичок. Таким чином перший тип представлений рецептивними і продуктивними вправами, з яких найбільше було продуктивних, оскільки більшість рецептивних вправ – це дотекстові завдання, представлені не системою, а однією або двома вправами.

Вправи на перевірку розуміння вилученої інформації були представлені у більшості умовно-комунікативними вправами, які можна поділити на дотекстові та післятекстові. Перші містили завдання на здогадку і мотивацію, а другі питання до тексту. Некомунікативні вправи мають велике різноманіття у завданнях, хоча їх не так багато, наприклад: пошук інформації, встановлення відповідності, тощо. Комунікативні вправи, зазвичай, більш розгорнуті і дозволяють учням застосовувати фантазію, власні думки та критичне мислення, що і представлено у аналізованому підручнику.

Вправи на формування мовленнєвих умінь і навичок були зорієнтовані на формування умінь читання, письма та говоріння. Найменша кількість таких вправ була на формування компетенції у медіації (переклад). Найчастотнішими виявилися вправи на навчання читання і говоріння з опорою на опрацьований учнями текст.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У дослідженні тексту вдалось виявити, що це досить спірне поняття у лінгвістиці сучасності. Не існує універсальної дефініції, критеріїв та параметрів до класифікації, які б були узгоджені між усіма лінгвістами-дослідниками. Тим не менш, найбільш загальноприйнята дефініція звучить наступним чином: текст – це думка людини, яка зафіксована на матеріальному носії і може мати певну форму – лист, літературний твір, документ, тощо; це певне вербальне повідомлення.

У спробі класифікувати тексти необхідно враховувати велику кількість параметрів, такі як рід, знакова система, джерело походження, стиль, експресивність мовлення, тощо. Класифікації, які розділяє найбільша



кількість дослідників – це поділ текстів на усні та писемні; художні і нехудожні; тексти офіційного, напівофіційного та приватного характеру.

Креолізований текст входить до класифікації за типом вживання мовного коду, запропонованої Ф. Бацевичем, але також такі тексти входять до сфери вивчення паралінгвістики – розділу лінгвістики, яка вивчає немовні засоби у мовленнєвому повідомленні. Таким чином, креолізований текст – це особливий вид тексту, який складається із вербальної та невербальної складових, які створюють єдине ціле на візуальному та функціональному рівнях. Типології креолізованих текстів залежать від сфери, у якій вони використані і зв'язку між вербальним і невербальним компонентом, створюючи класифікації за такими параметрами як ступінь залучення читача, гіпертекстова складність, ступінь креолізації, соціокультурна орієнтація, тип комунікації та кількість компонентів.

Як засіб навчання креолізований текст широко представлений у підручниках з англійської мови. У НМК “*Outcomes*” невербальні компоненти такого тексту представлені різнокольоровими фонами, зображеннями й певними графічними вставками. Завдання до креолізованих текстів у цілому мають за мету розвиток умінь читання й говоріння, де текст постає як джерело фактуальної, соціокультурної інформації, на основі якої здійснюється активізація мисленнєвої діяльності учнів та автоматизація відповідних навичок та умінь.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Platonova I., Tarasova E., Golubinskaya A. (2015). Creolized Text as a Form of Modern Educational Discourse. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 788-796.
2. Батринчук З. Р. (2018). Креолізований текст як параграфемний елемент у сучасному англійському епістолярному дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*, 3(1), 80-84.
3. Бекетова О. В. (2009). Лінгвістична структура тексту. *Studia Linguistica: Збірник наукових праць*, 2, 40-45.
4. Болотнова Н. С. (2007). Филологический анализ текста: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука. 520 с.
5. Ворошилова М. Б. (2007). Креолізований текст: аспекти изучения. *Политическая лингвистика*, 21, 75-78.
6. Ісаєва О. О. (2014). Креолізований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читачької діяльності.
7. Кицак Г. І. (2010). Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Мова і культура*, 7(13), 87-92.
8. Колтышева С. Я. (2014). Креолізованный текст как сфера функционирования метафор (на примере шоу-дискурсов России и США). *Вестник ЮУрГУ*, 1(11), 91-95.
9. Корда О. А. (2011). Локативность креолізованного текста как основа для экспрессивных приемов подачи информации (на примере публикации журнала «Русский репортер»). *Известия Уральского государственного университета*, 3(92), 54-64
10. Корда О. А. (2013). Креолізованный текст в современных печатных СМИ: Структурно-функциональные характеристики. автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.10. Екатеринбург. 20 с.
11. Свойкин К. Б. (2006). Диалогика научного текста: курс лекций. Саранск: Издательство Мордовского университета. 148 с.
12. Таюпова О. И. (2009). Категории и признаки текста. *Вестник Башкирского университета*, 4, 1237-1239.
13. Тумакова Е. В. (2016). Креолізованный текст в художественном и медийном дискурсе. *Мир русского слова. Культура речи*, 2, 43-49.
14. Чернявская В. Е. (2009). Лингвистика текста: Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений по направлению 050300 «Филологическое образование». Москва: Либроком. 245 с.
15. Чигаев Д. П. (2010). Способы креолізации современного рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01. Москва. 28 с.

УДК 811. 161. 2

Марина КОЗИРЄВА

ІНТЕЛЕКТУАЛІЗМ ПОЕЗІЇ ВАСИЛЯ СТУСА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

(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.

В статті розглядається поезія Василя Стуса в контексті інтелектуалізму в українській літературі, названо головні особливості інтелектуалізму як літературного явища та виділено особливості та актуальність вивчення творів Стуса.

Ключові слова: Василь Стус, інтелектуалізм, філософія, екзистенціалізм, проблематика

Постановка проблеми. Василь Стус як особистість та як поет розглядався різними літературознавцями, наближеними до нього людьми, митцями в багатьох контекстах. Здебільшого маємо двояке трактування чи радше два провідних напрямки сприймання Стуса. Перший – сприймання його перш за все як суспільного діяча, борця за права людини та людську гідність, як демонстративний приклад незламності. За такого погляду акцентування робиться на особистості митця – його високих моральних людських якостях, зокрема таким постає Стус у роботах його знайомої – Михайлини Коцюбинської [6]. Другий напрямок – це спроби зняти з його постаті стереотипи та канони, тут дослідники намагаються побачити за міфом, створеним навмисне самим поетом, та міфами дотвореними вже посмертно, справжню його сутність, розглядаючи перш за все творчий доробок та світогляд автора, що проглядається за ним. Яскравими представниками цього напрямку розробки тематики В.Стуса є В.Івашко [4] та М.Рябчук [11]. В обох «таборах» зустрічаються згадки про високий інтелектуальний рівень поета, про філософічність, як притаманну рису не лише поезії Стуса, а й йому самому, про осмислення граничних екзистенційних проблем як стиль життя митця. Проте це питання на сьогодні є недостатньо розробленим та дослідженим. Можна знайти багато робіт, в яких згадується зв'язок Стуса з екзистенціалізмом, проте упускається значно ширший контекст: Василь Стус – це мислитель, чий інтелектуальні пошуки можуть становити інтерес не лише для сфери літератури, а й для української філософської думки.



Стан розробленості проблеми. Тематика інтелектуалізму як проблеми теоретичного літературознавства вже має багато напрацювань, проте їй бракує точності та систематизованості. Розробкою цієї проблеми займалися О.Й.Снітовська [13], О.І.Моногарова [9], А.Й.Горнятко – Шумилович [1], Н.В.Козачук[5], Л.Л.Мармазова[7].

Завдяки роботам цих авторів вже можна цілком систематизовано виділити ключові риси цього напрямку в українській літературі, його змістові та формальні особливості. Але попри наявність напрацювань з теми, все ще існує проблема її «розмитого розуміння»: і досі не визначено точного розмежування напряму інтелектуалізму та поняття філософської поезії та прози. Також не розроблена практична сторона питання: чи є можливим застосування ідей та принципів інтелектуалізму у навчанні та викладанні літератури в українській школі, у вищих навчальних закладах та в теоретичному літературознавстві.

Інтелектуалізм творів Василя Стуса побіжно згадується у деяких роботах, зокрема у Л. Рудницького[10], Є.Сверстюка[12], М.Жилина[2], Е.Соловей[14], проте ще не розглядався цілісно та систематично як літературознавча проблема. На потребу такого дослідження вказує здебільшого інтелектуалізована тематика поезій В.Стуса (в них спостерігається незначна доля ліризму, натомість висока частка роздумів над позачасовими екзистенційними проблемами, які можна досягнути лише інтелектуальними логічними операціями), наявність складного комплексу лексичних та стилістичних засобів виразності, що спонукало деяких науковців говорити про потребу вивчення Стуса не лише на літературознавчих засадах, а й на власне філософських: «цілком новаторський категоріальний тезаурус Стуса просто-таки вимагає спеціального філософського дослідження!» [3, 143]

Об'єктом розгляду у статті є творчість Василя Стуса, **предметом** – прояви інтелектуалізму як мистецького явища в творчості Стуса та інтелектуалізм як спосіб мислення поета.

Мета – дослідити та характеризувати поезію Василя Стуса як яскравого представника інтелектуалізму в українській літературі. Зогляду на поставлену мету, виділяємо такі **завдання**: проаналізувати напрацювання літературознавців з тематики інтелектуалізму в українській літературі, виокремити найбільш виразні характерні риси та дослідити вираження цих рис у поезії Василя Стуса.

Виклад матеріалу. Інтелектуалізм - це спроба суто мисленнєвого, логічного, проте екзистенційно-особистого осмислення буття та того, як в ньому бути, за що боротися, на чий бік стати. Це порівняння та протиставлення, діалог різних культур та ідей, зібраний в одному просторі. Ця головна його особливість виявляється і в літературі: твори інтелектуального звучання завжди зосереджуються на ідейності, осмисленні певної думки максимально об'єктивно, відсторонено. Саме тому усі системи твору працюють не на те, щоб створити достовірний художній світ з реалістичними персонажами та ситуаціями, а навпаки – на підпорядкування усіх систем твору ідейній задумці митця.

Відтак характери, персонажі чи образи у таких творах схематичні, вони лише персоніфіковані носії певних теоретичних концепцій. Сюжет інтелектуального твору відступає на другий план, адже сюжетність творів та розвиток характерів персонажів необхідний там, де є розкіш «розважити» читача, апелювати до його емоцій та життєвого досвіду, розповісти йому життєву історію часто на соціально-побутову тематику; коли герої не стоять на межі життя і смерті і не потребують тут і зараз осмислити суть свого існування аби уникнути безглуздості смерті і такої ж безглуздості жорстокого життя.

Інтелектуалізм же зі своїм схематизуванням – це спроба максимально коротко та точно висловити свої думки, поки є можливість, «увірвати» частину свободи слова у проміжках між періодами заборон та замовчувань, це потреба зрозуміти своє я та «я» цього світу в умовах, коли усі змісти фальсифікуються та перекручуються, коли світ перетворюється на театр абсурду. Саме така ситуація характерна для Василя Стуса: природа його поезії виходить і з зовнішніх обставин – життя в тоталітарній державі, і з власної потреби, навіть жаги «життя на межі».

Аби проілюструвати названі риси, візьмемо за приклад збірку Стуса «Веселий цвинтар», яка вдало розкриває світобачення поета. Перш за все привертає увагу використання двох форм: власне ліричної – поезії та ліро-епічної – невеликих поем. Так, наприклад, у збірці є поема «Мумія», що складається з трьох частин, поема «Ця п'єса почалася вже давно», ще декілька поезій, які хоч і менші за розміром, проте мають характерні епосу натяки на сюжетність: ліричний герой спостерігає за діями персонажів та є водночас і діячем, що існує в цій же реальності, оповідь можна вибудувати у певний логічний ланцюжок подієвості, як от у поезії «Вертеп» чи «Громадяни, дотримуйтесь тиші». Проте ця подієвість тут не має на меті розкрити характери дійових осіб, передати їх відчуття.

Мало відчутний у цих поезіях ліризм, оповідь ведеться радше в якомусь стенографічному тоні: «– Громадяни, дотримуйтесь тиші, – /вимагають чотири щити навколо високої вежі, де великими літерами зазначено/ «Всесоюзний науково-дослідний центр/ по акліматизації картоплі на Марсі!». Серед «персонажів», що знаходяться довкола цієї вежі бачимо високого дідуся в пальто, облісілого пенсіонера в пенсне, літнього чоловіка у пожмаканім костюмі, людину у штатському – і всі ці деталі ніяк не характеризують нам цих людей, лише передають об'єднавчу рису – штучність, нудна сірість гвинтиків великого механізму, що стоять біля безглуздої, навмисне гіпертрофованої ідеї «акліматизації картоплі на Марсі». Не складно здогадатися, що цей образ символізує усю безглузду бюрократичну машину радянської влади. Це гучні слова та амбіції, а на ділі – тільки пафосна патетика та поклоніння створеним суспільним ритуалам.

Натомість сірі картини перериває «хтивий дівочий вереск» і «на мур видирається гарна гейша і показує натовпові язика». Символ життя, справжності та безпосередності, навіть якогось еротизму, щоб викликати



епатаж, збурити реакцію застиглих у сірості людей – це достоту нагадує «Момент» В.Винниченка, де людина мислить над своїм зв'язком з природою та з суспільними приписами моралі.

Ще одна важлива риса, властива усім текстам інтелектуального звучання – це підсилення ролі діалогічності, небажання автора щось навязувати читачеві. Автор ніби намагається відійти від характеризування ситуації, а просто вкладає ту чи іншу ідею в уста своїх героїв та дає можливість цим персоніфікованим ефемерам говорити самим за себе. В цій поезії одна з дійових осіб, білява дівчина, мрійливо виспівує «Ось де повчитися, як треба служити народові», в іншій поемі «Ця п'єса почалася вже давно» герої ведуть справжній розлогий діалог:

- Як ця вистава зветься?
- Щасливий Йорик
- Тобто я герой,
- Як кажуть, заголовний?
- Був героєм,
- Тепер – скінчилося.
- Ми теж колись були.
- А що за п'єса?
- Варіант удатний
- Давно вже призабутого Шекспіра,
- Її створив славетний драматург.
- А як його на прізвище?
- Немає в нас прізвища.
- То як же так?
- Ім'я годиться тільки тим, котрі існують.
- А ви?
- Ми всі однаково щасливі.
- А Йорик – божевільний?
- Ні. Щасливий.

Уся поема – це персоніфікований, уведений в художні образи роздум над тим, наскільки людина є вільною чи діє за сценарієм. А якщо справді грає, то хто є дирижером – чи Бог, чи доля, чи суспільство, чи сама людина, що підсвідомо починає підлаштовуватись під рольові моделі оточуючих.

Я. Мельник говорив про цікаву особливість Стуса порівняно з усіма іншими українськими митцями – він «чи не вперше в українській культурі демонструє буддистське світовідчуття, таке не характерне для українсько – християнського сприймання Бога»[8]. Саме це ми й бачимо в кінці поеми:

Там є твій кат.
 Ти нічого не вгледити,
 Але повторюй і повторюй без кінця
 Все, що хочеш йому сказати.
 Тільки не вір очам своїм:
 Він там, де його немає.

Ось цей діалог Стуса з Богом в собі і Богом в світі і підтверджує головним чином інтелектуалізм поета: переважна тематика його творчості – це не розмінювання на дрібніші теми, а спроба ухопити головну суть – стосунки людини з життям, зі смертю, з вічністю, з болем. Це позачасові, екзистенційні проблеми. Зі збірки «Веселий цвинтар» таку проблематику ілюструють зокрема поезії « Мені здається, що живу не я», «Змагай, знеможений життям», «У тридцять літ ти тільки народився», «Людина флюгер» та інші.

Тексти В. Стуса інтелектуальні ще й з формальної точки зору: вони інтертекстуальні(вже згаданій поемі – прямий діалог з образами «Гамлета» В.Шекспіра) та мають широку палітру складних лексичних та стилістичних засобів. Маємо навіть спогади Ігоря Калиниченка про розмову на цю тему з самим Василем: «звернув його увагу на деяке зловживання новотворами. Василь, сміючись, відповів, що він справді у цьому грішний, і признався, що від словотворень дістає таке задоволення, що, буває, важко зупинитись»[12,148].

Проте ці словотвори в результаті принесли не лише задоволення, а й оригінальну авторську систему сприйняття світу. Філософія як окрема наука не користується зараз надто великим попитом у суспільстві, проте творчість митців, що за вдалим висловом Михайлини Коцюбинської «були позбавлені здебільшого радості «розкошування як особистості» і вимушені обставинами брати на себе функції публіциста, вчителя, громадського діяча, поводиря»[6, 143] може бути хорошим засобом для популяризації української філософської думки.

Підсумувати цю коротку розвідку можна словами Л.Рудницького: «Лірика, за окресленням, суб'єктивна поезія, емоційно забарвлена і легкої форми, якій притаманна певна ритмічність та музичальність. У Стуса того роду поезії не надто багато. Стус більше вдумливий, в нього більше філософської, інтелектуальної поезії»[10, 352].

Висновки. У поезії Стуса не надто багато ритмічності та музичальності, зовсім немає легкості, натомість є глибока філософічність тематики: здебільшого позачасові екзистенційно-буттєві проблеми, діалогічність та схематичність задля чіткішого вираження ідей. Таким чином, Василя Стуса як інтелектуала, мислителя високого рангу, ще слід ретельно вивчати та досліджувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горнятко-Шумилович, А.Й. Інтелектуалізм прози Валерія Шевчука. Львів: Львівський держ. ун-т ім. І.Франка, 1999. 18 с.



2. Жилін М. Екстаз і аскеза: до питання про філософічність поезії Василя Стуса. Актуальні проблеми української літератури і фольклору. вип. 21-22, 2014. Ст.167-182.
3. Забужко О. Хроніки від Фортінбраса. Вибрана есеїстика. – 3-є вид., доповн. – Сер.»Висока полиця». К.: Факт, 2006. 352 с.
4. Івашко В. Міф про Василя Стуса як дзеркало шістдесятників. Світо-вид, ч. 3, 1994.
5. Козачук Н. В. Поетика української інтелектуальної прози 1960-90 рр. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника., 2007. 20 с.
6. Коцюбинська М. Стусове «самособоюнаповнення» (Із роздумів над поезією і листами В.Стуса) // Сучасність. 1995, № 6. Ст. 137–145.
7. Мармазова Л. Л. Поетика постмодерністської інтелектуальної драми Т. Стоппарда. Донецьк: Донецький національний університет, 2006. 238 с.
8. Мельник Я. «В мені уже народжується Бог» Вітчизна. 1990. № 10. С. 157–160.
9. Моногарова, О. І. Розвиток інтелектуалізму в європейській художній практиці слова. Мови та літератури у полікультурному суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково – практичної інтернет – конференції. 2016. Ст. 97–99
10. Рудницький Л. Василь Стус і німецька література. Відношення поета до Гете і Рільке, Василь Стус в житті, творчості, спогадах та оцінках сучасників, упорядкували і зредагували О. Зінкевич і М. Французенко, Baltimore–Toronto: Українське видавництво “Смолокип”, 1987, ст. 352–367
11. Рябчук М. «Небіж Рільке» і «син Тараса». Часопис «Критика» 1999, №6, ст. 14-19,
12. Сверсток С., Калиниченко І. Василь Стус у віддаленнях і наближеннях. Сучасність. – 1995. – № 12. – С. 145–150
13. Снітовська О. Й. Компаративний аналіз інтелектуалізму як явища культурно-літературного процесу. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 27. – С. 270-273. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznoaf_2012_27_83. (дата звернення 09.10.21)
14. Соловей Е.С. Українська філософська лірика : навчальний посібник. Київ : Юніверс, 1998. 368 с.

УДК 811.161.2'38

Юлія КРИВОНОС

ХУДОЖНЯ ТРОПІКА В КОНТЕКСТІ ТВОРІВ ЛЮКО ДАШВАР

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ліштаба Т. В.

У статті охарактеризовано мовностилістичні засоби, зокрема тропи, та проаналізовано специфіку їх реалізації в мові творів Люко Дашвар. З'ясовано роль епітетів, метафор, порівнянь у феміністичній прозі. Доведено, що ці мовні засоби є характерною ознакою мовотворчості письменниці.

Ключові слова: троп, метафора, епітет, порівняння, контекст, стилістична функція.

Останнім часом відчувається зростання інтересу до вивчення тропів та їх різновидів. Зазначена проблема була порушена в працях С. В. Львівського, Т. Г. Хазагерова, О. О. Потєбні, О. М. Веселовського, І. Р. Гальперіна, Ю. М. Скребнева, О. М. Мороховського, В. А. Кухаренко та ін. Проте деякі проблеми ще не одержали належного висвітлення. Особливої уваги дослідників варті тропи творів окремо взятого письменника, адже кожен із них бачить і відтворює світ по-своєму, має свій особливий індивідуальний стиль письма.

Мета статті – виявити тропи в художній текстах Люко Дашвар та проаналізувати специфіку їх реалізації.

Троп – це «мовний зворот, у якому слово або словосполучення вжиті в переносному значенні і служать засобом досягнення естетичного ефекту виразності в мові художньої літератури, в публіцистиці, в ораторському стилі тощо» [3, с. 313]. Як зазначає О. М. Бандура, «художня функція тропів полягає в тому, що вони допомагають виділити, підкреслити в зображуваному характері, явищі, предметі потрібну рису чи якість, тобто сприяють їх індивідуалізації. Тропи надають художньо-образної виразності, емоційності, поетичності» [1, с. 21].

Найпростішим видом тропів є епітет, але водночас він виступає надзвичайно ефективним засобом увиразнення мови художнього твору. «Епітет – категорія художньо-мистецька і вважається різновидом означення» [5, с. 71]. Якщо хочемо вирізнити якийсь явище, предмет з-поміж інших, якщо намагаємося словом змалювати життя картину, точніше передати думку, надати мові образності, емоційності, то послуговуємося словами-означеннями, або епітетами [2, с. 3].

Дослідження епітета як важливого образного мовного засобу ідіостилю Люко Дашвар є необхідним елементом реалістичного змалювання об'єктивної дійсності, допомагає висловити влучно й образно думку. Письменниця майстерно володіє художнім словом, яке завдяки образно-тропеїчному засобу, а саме епітету, допомагає опинитися в безмежжі фантазії, гротеску, неймовірних подій, досягнути реалії буденного життя, а також за допомогою образності, експресії, емоційно-оцінної наповненості оцінити точність опису зовнішнього портрета персонажів, підкреслюючи вікові та національні риси героїв. Художній простір Люко Дашвар, що передається епітетними конструкціями, містить медитації, розмірковування, філософські шукання, насичений медитативними роздумами та емоціями.

Із перших сторінок романів письменниці, використовуючи епітети, зображує контрастну картину сучасності в порівнянні з подіями громадянської війни та повоєнних років: *Два дні по тому в Рокитні увійшли німці, і рокитнянці від чорного жаху найперше показали на її подвір'я...* [4, с. 11]; *Тієї ночі німецький офіцер, що квартирував на Грицевому і Ксанчиному подвір'ї, прокинувся від гіркового голодного дитячого плачу* [4, с. 18]; *Скільки життів урятували ті мерзлі буряки...* [4, с. 19].

Сучасну дійсність письменниця показує через опис родини Ординських, які є представниками заможного класу суспільства: *А таке існує? Існує щось, чого в тебе нема? – нагадав Ординський про власні*



заслуги в солодкому доньчиному житті [4, с. 2]; На третій день поліція привела перелякане у смерть подружжя Ординських у захаращений нічний клуб, і важкі силіконові вуста пані Олени не втрималися купи, бо пані як побачила дочку в задній кімнаті клубу на підлозі серед десятка візуальних неформалів, так у неї щелепа і [4, с. 2]; Господи, як же мене дратують їхні нескінченні «усе буде гаразд!» – заломила білі ручки пані Олена, коли лікар пішов [4, с. 2].

У змалюванні «золотої молоді» письменниця використовує епітети, які найточніше показують відношення до життя в розкоші: *Я перепробую всі лондонські гідоти! І робитиму це до тих пір, поки ви не дозволите...* [4, с. 2]. Проте попри розбещеність молоді дівчини, прагнення повернутись на Батьківщину та прагнення до духовного розвитку наявні: *Я виберу ділянку близько від міста з романтичним, майже шевченківським краєвидом, оповите легендами, піснями... І зроблю там... розсміялася. Ще не вирішила, але знаю точно: я додам гармонії цьому недосконалому світу!* [4, с. 3].

В аналізованій прозі відсутні розлогі описи природи, тому виражально-тропеїчні засоби стосуються суто героїв роману, опису їхньої зовнішньої та внутрішньої характеристики. Функціонально вагомими й стилістично потужними в мовному портретуванні людини є епітети з ознаками позитивізму та негативізму. Позитивних якостей набирають епітети з семами «добро», «любов», «радість», «щастя»: *Оберіг, виходить, на все твоє життя... На пам'ять... Про німця... І мати твою сердешну...* [4, с. 25]; *Я знала! Я відчувала: ти милосердна й добра дівчинка* [4, с. 125]; *Я знаю твоє світле романтичне серце, але навіть я трохи збентежена, а Расчка, певно, геть спантеличена* [4, с. 119]; *На початку серпня панянка з найвими дитячими спогадами десятирічної давнини і чотирма охоронцями прибула в Україну і віч-на-віч стикнулася із мрією* [4, с. 4]; *Перші годину-дві «тойотою» керували дитячий захват і вільний дух мандрів* [4, с. 191]; *Щасливі дитячі оченята оповили її світлою найвною швидкоплинною радістю* [4, с. 80].

У моделюванні внутрішнього портрета героїв, набуваючи негативних якостей, письменниця використовує епітети із семами «злість», «тривога», «біль», «печаль», «страждання», «безпорадність»: *Хитається – від жаху п'яна, їсть німця божевільними очима, благає несамовитим глухим шепотом* [4, с. 19]; *А вона вже з божевільною, збудженою усмішкою силувалася підвестися, показувала тремтячим пальцем в екран* [4, с. 187]; *Зоряна не бачила збудженого, скаженого Стаса, що стрибає навколо них і улюлюкає, безпорадної ошелешеної Ліди...* [4, с. 118]; *Ні, уже не змерзла, геть замерзла... Тобто... Крижане серце. Ніяких емоцій* [4, с. 113].

При портретній характеристиці Люко Дашвар використовує як прості, так і метафоричні епітети, які синонімічні з вдачею персонажів: *У шість років Стьопка мав мало сили і росту, скуйовджене руде волосся й окулярики зі зламаною, перев'язаною мотузкою дужкою на симпатичному кирпатому носі* [4, с. 22]; *Чорні очі не світлішали при дні, не темнішали від гніву, пекли чорним вогнем з-під чорних вій, чорні коси лоскотали литки, а червоні вуста без помад квітли на білому личку* [4, с. 26]; *На порозі стояло невисочке худе дівча – коса довга, очі насторожені, на зап'ястку смішна золота браслетка теліпається* [4, с. 121].

Портретна характеристика персонажів містить у собі авторське ставлення до зображуваного, її розуміння протікання внутрішнього життя особистості в сучасному суспільстві та в житті загалом.

При описі художніх деталей, використовуючи епітетні конструкції, Люко Дашвар характеризує персонажів. Коралове намисто, з яким не розлучається Маруся, набуває то позитивної, то негативної оцінки відносно молоді власниці прикраси: *Маруся тяглася за мамою, притримувала важке намисто і все оченятами по вулиці – стріль, стріль!* [4, с. 16]; *Через те дурне намисто ледь без чоловіка не лишилася...* [4, с. 35]; *Губи наштоткнулися на холодні коралові намистинки. Схопив коралі та – з ший. Мармурова... Прекрасна... Гола... Ніжка, як молоко. Нічого червоного! Нащо коралі?!* [4, с. 40]; *Лежить на ліжку біля стіни, червоне намисто на білих грудях перебирає і всміхається замріяно...* [4, с. 43]. Таким чином, підсвідомо Люко Дашвар проводить паралель, що тісно між собою пов'язує головну героїню та коралове намисто.

Стилістичною виразністю та семантичною місткістю в прозі письменниці наповнені епітетні характеристики дистрибути *очі*. Образні означення передають настрої та психологічний стан головних героїв і виконують характеристичну та оцінно-експресивну функції: *Льошка пояснює, а Стьопці очі червоним залило: «Що ж ти твориш, Марусько!»* [4, с. 84]; *Оце... зупинилася, очі хитрі, наче велику таємницю відкрила, –...штани твої складала, а у кишені дві цукерки шоколадні* [4, с. 103]; *І очі важкі – підвести ніяк не може* [4, с. 169]; *Очі у Льошки стали скаженими* [4, с. 193]; *Скільки разів заплющував очі й усе малював в уяві свою Марусю – коси чорні, очі пекучі, а усмішка чомусь завжди сумна* [4, с. 232]; *Не бреші. У тебе очі неприкаяні. Пий!* [4, с. 123]; *А на колінах у нього сидів здоровезний рудий боцман і не зводив із Ліди льодяних очей* [4, с. 174].

Отже, епітетні конструкції в контекстуальному оточенні феміністичної прози Люко Дашвар створюють декоративний фон для осмислення описаних подій. У художньому мовленні письменниці епітет як образний компонент текстотворення є продуктивним засобом зовнішньо портретних і психоемоційних характеристик та станів героїв у ході подій.

Яскравим виразником ідіостилю Люко Дашвар є художні порівняння. Розгалужена система порівняльних зворотів, особливості їхньої типологізації надають творам письменниці глибокої естетичної цінності. Майстерне використання порівняння, уведення тропу в текст, усебічно характеризує образи персонажів, описи природи чи предметів набувають образності, впливаючи на емоційну сферу світосприйняття читача. Тропи в мові творів виконують важливу композиційну та змістову функцію, що розкриває неповторність художнього стилю Люко Дашвар.



Люко Дашвар дає характеристику своїм героям, шукаючи відповідники зовнішності, рисі характеру, прототипу. Для відтворення подій чи передачі настрою героїв письменниця відтворює національно-мовний колорит, змальовуючи зовнішність через асоціативні порівняння з рослинним та тваринним світом: *Найкрасивіша (Маруся), мов та зачарована квітка, яку всі прагнуть побачити, але не судилося* [4, с. 241]. У такий спосіб авторка намагається підкреслити неймовірну красу молодої дівчини. В іншому випадку відтворюються зовнішні зміни чоловіка, причиною чого стало кохання: *А тут... Подивіться на нього! Поголився. Розцвів, як старий будяк* [4, с. 239].

Приклади зображення персонажів у зіставленні з тваринним світом маємо при змалюванні покірності героїв, їхньої вдачі та невпевненості у власних вчинках: *Вона йшла за ним покійно, як теля за мамкою. Кожний наступний крок мав стати останнім* [4, с. 97]; *Уже до хвіртки дійшла, ще раз озирнулася: непевно, як мале теля, Стьопка йшов услід за Марусею* [4, с. 22]. Письменниця вжила іронічне й не привабливе порівняння чоловіка з телям, якого все життя опікала мати надмірною любов'ю, а тепер усі її старання пішли коту під хвіст – син одружується.

У феміністичній прозі для змалювання характеру авторка акцентує увагу на погляді, наче пророкуючи читачеві залізну волю жінки: *Маруся всміхнулася, як окропом на лице* [4, с. 123]; *Ох і не сподобалося ж це Марусі! Зупинилася, знищила поглядом і спитала, ніби ляпасів надавала* [4, с. 54]. Таке порівняння створює образ сильної жінки, якій набридла невпевненість чоловіка. Вольовий характер Марусі говорить про її майбутню тернисту життєву дорогу. В іншому випадку Люко Дашвар зображує жінку, яка ненавидить людей за завданий їй біль і бажає їм смерті: *...Ліда повільно повела поглядом по лицях, наче багнукою ялозила* [4, с. 110]; *Глянула на неї вовком, наче та в чомусь винна* [4, с. 13].

Авторські симпатії до героїні нараці відчувуються в порівняльному звороті: *Що оце він до кімнати зайде, а вона вже геть усе з себе скине і стоятиме посеред хати гола і прекрасна, мов грецька мармурова богиня, очі долу, чи навпаки – пектиме, але руки, руки обов'язково простягатиме до нього, наче проситиме – візьми мене, я твоя навіки, я так довго чекала на тебе, цноту берегла* [4, с. 38]. До того ж врода дівчини підкреслюється неодноразово: *Мармурова... Прекрасна... Гола... Ніжка, як молоко. Нічого червоного!* [4, с. 40].

Змальовуючи образи чоловіків, Люко Дашвар не приховує їхніх ганебних вчинків, викликаючи цим антипатію читачів: *Чоловік не допікав питаннями, не кликав додому. Він просто був поряд. Як вірний раб. Як Лідина власність. Як віддане їй навіки, і це дуже... дуже заспокоювало* [4, с. 196]; *На Марусю недвижну глянув, загарчав, труси скинув і навалився на неї. Гвалтував німе тіло по-звірячому* [4, с. 187]. Негативні емоції викликає ситуація під час святкування Нового року, коли в п'ятих чоловіків виникла ідея обмінятися власними жінками: *Їй дістався лисий Олесь. За ним дебелий дядько років сорока. Третім став рухливий, як сперматозоїд, білявий хлопець років двадцяти* [4, с. 110]; *Чоловік підійшов до Ліди, обійняв її, усміхнувся дияволом, підніс угору келих* [4, с. 110].

Описуючи жорстокість чоловіків, письменниця акцентує увагу й на їхніх слабких сторонах, наївності. Це є свідченням того, що Люко Дашвар показує жінку як сильну особистість: *Здригнувся, глянув на неї безпорадно, як дитя мале* [4, с. 51]; *Вікно в Марусиній кімнаті з рипінням відчинилося, і німець з майже дитячою вірою в диво озирнувся* [4, с. 188]; *Професор Ларіонов усміхнувся по-дитячому радісно, кивнув* [4, с. 162].

Авторка використовує порівняльні звороти з метою художньо-естетичного опису явищ природи та пейзажів: *Ніч така ясна. Місяць круглий, наче хто його, як кульку, надув, повісив посеред святкових вогників-зірок світити на землю, щоб і сіра миша не заблукала* [4, с. 66]; *Небо порвалося. Чорні кишки долу. Доц-кров фонтаном. Вітер із дощем грається: у жменю його та й кидає – на тобі косяк, на тобі горизонталі* [4, с. 3]; *Сонце почервоніло і сховалося, наче засоромилося. Степ паморочив голови трав'яним духом, колов стернею ноги, зривався пташиними співами і, наче за птахами услід, кликав у рівні, мов випрасувани простирадла, безкраї простори* [4, с. 70].

Бажаючи точно відтворити художній образ в уяві читача, Люко Дашвар використовує зорові художні порівняння (детально передає колір, форму предмета, що змальовується): *За хатою стояв іржавий, червоний, як прапор, схожий на комаху-сонечко старий «Запорожець» діда Нечая з двома дверима і зламаним двигуном у фіналі* [4, с. 200]; *Він (старовинний будинок) здавався їй схожим на робота-трансформера, що його повіз із собою в далеке Закарпаття невгамовний Едька* [4, с. 92].

Говорячи про взаємостосунки між героями, авторка використовує порівняння, які відповідають внутрішньому світу наратора: *Принеси гроші, – почула тихий, схожий на мстиве змійне шипіння, голос матері* [4, с. 40]; *Та й сама Ліда – наче дровиняка в оці: причина їхнього знайомства і нелюбові, як її не уколоти!* [4, с. 14].

Влучними порівняннями письменниця послуговується й для увиразнення стану персонажів у межовій ситуації: *Судячи з усього, їхньому візиту передувало дуже потужний дзвінок згори, бо головний лікар пополотнів і кричав, як навіжений, щоб у палаті німця терміново вимили підлогу, постелили якогось килимка...* [4, с. 226]; *Нянька й сама кричала, як на пожежі: – Господи. Оце щастя!* [4, с. 188].

Таким чином, особливістю досконалості Люко Дашвар можна назвати вміння використовувати порівняльні звороти для всебічної характеристики персонажів, увиразнення подій. Письменниця як справжній майстер доведеного художнього слова дає не тільки про правдивість зображуваних рис народно-розмовної мови та емоційність висловлення, а й про їх естетичний вплив на читача.

Вагоме значення для індивідуалізації персонажа та розкриття його психології мають й індивідуально-авторські метафори Люко Дашвар. Про більшість персонажів письменниці можна скласти досить повне й



правильне уявлення за одною лише мовною характеристикою. Для відтворення індивідуальної особливості авторського художнього мислення метафора є яскравим зображувальним засобом, що реалізує безліч асоціативних зв'язків одних і тих самих явищ.

У феміністичній прозі Люко Дашвар мовотворчість увиразнює артефактна метафора, за допомогою якої письменниця «оживлює» предмети побуту та передає вік, поведінку, фізичні характеристики та внутрішні якості героїв: *Ти ото свого гачка, – у ніс Тетянчин тицьнув, – не суй, куди не треба!* [4, с. 178]; *Та руда дзига увесь день по Рокитному носить, а Юрко пограється і до книжок береться* [4, с. 141].

Виразну стилістично-описову функцію мають метафоричні номінації з негативним значенням, використанні письменницею для позначення соціально-сексуальних характеристик: *І хай підстилку свою бібліотечну із собою забирає* [4, с. 134]; *На полотні щирих розмов зяла рвана дірка невідомості* [4, с. 9]; *Дезінфікатор* (ім'я чоловіка) *смикнув головою – скинув марево* [4, с. 8].

Чимало знаходимо в текстах метафор, які з художньо-естетичною метою описують явища природи, передаючи емоційний тон оповіді: *Того осіннього вечора у провулку поблизу Контрактової темрява світло з'їла* [4, с. 3]; *Місяць збурював чорну ніч холодним білим сяйвом, гасив зірки, торкався верхівок дерев та дахів, і здавалося, зірки померкнули, дерева і дахи зараз запалають таким самим білим вознем, стануть попелом і навіки розтануть у темряві, залишаючи володарювати у безкрайї птьмі тільки холодне жорстоке світило* [4, с. 50]; *Осінь скрутилася від холоду, побігла геть, зима крижані перспективи малює, а ляльки для сина нема* [4, с. 56].

Прагнучи художньої досконалості свого письма, чіткості й цілісності образів, естетичної довершеності й психологічності зображення Люко Дашвар зосереджує увагу на очах чи погляді. Це допомагає їй дуже тонко відтворити психологію родинних зв'язків, їхні прагнення, радощі, горе, а читачам якнайглибше відчувати цю психологічну характеристику: *Холодний, і жодної краплі тепла від нього не йде. Навіть очі й ті холодною ненавистю світяться* [4, с. 179]; *Зоряна не бачила збудженого, скаженого Стаса, що стрибає навколо них і улюлюкає, безпорадної ошелешеної Ліди, що привстала на лікті й зачудована – тільки вологі очі блищать захватом – дивилася на завжди стриману шляхетну колегу, не чула гучних пісень із телевізора й передчасних салютів, що гриміли за вікном* [4, с. 118]; *З таксі вийшла Іветта, холодним поглядом проширикнула Стаса, незворушно застигла біля автівки* [4, с. 31].

Багато авторських метафор знаходимо на розкриття теми напружених стосунків: *Майже фізично відчував: дивна кімната висмоктує з простору повітря, заповнює порожнечу густим мороком із дивним гірким присмаком* [4, с. 11]; *Стас раптом відчув, що відповідь на це питання занурить його у непролазні хащі, де аргументи примушують до співучасті та співчуття, малюють на серці великий червоний хрест, перекреслюючи власні мрії та бажання* [4, с. 12].

З метою створення оригінальних художніх образів Люко Дашвар використовує двокомпонентні метафоричні конструкції, до складу яких входить прикладка. У даному контексті прикладкові метафоричні конструкції описують пригнічений стан матері, яка усе життя опікала сина своєю любов'ю, а тепер не може змиритись, що він у руках іншої жінки: *Камнем сиділа у кріслі-троні, не відводила погляду від дверей порожньої Платонової кімнати, наче все життя – коту під хвіст, бо син пішов, однаково пішов, не вберегла, не розгледіла небезпеки* [4, с. 139] – крісло-трон – ознака домінування матері над сином. В іншому випадку письменниця описує щирість кохання: *А вночі кожну дівчину своя зірка-любов зігриває* [4, с. 54]. Щоб показати неширість почуттів дружини, її гру, письменниця використовує таку метафоричну конструкцію: *Вона навчилася так артистично імітувати оргазм, що Стас навіть обіцяє пошукати більш енергійне відео для дружини-дикунки* [4, с. 50].

Для увиразнення художньої дійсності письменниця використовує ряд метафор, які описують неготовність молододі дівчини стати матір'ю, а її емоційний стан посилює погода за вікном: *Та цього чорного осіннього вечора, коли вітер невблаганно знищував найменші острівці спокою, проникав у саму душу, нутрував у ній, розкидав думки, вишукуючи найпотаємнішу, а знайшовши, кидав у дощ, щоб той змив геть усі нашарування вагань і сумнівів, залишив тільки прагматичний факт, чи, навпаки, потопив факт і залишив самі вагання і сумніви – коли Стас поїхав, так і не дочекавшись вагітної дружини, коли їдкий запах ліків від маминого халата викликав нудоту, а непотрібна гумова потвора валялася в кутку вітальні, Ліда раптом подумала про те, у чому боялася зізнаватися собі* [4, с. 16].

Описуючи момент смерті матері Ориси та докори сумління доньки Марусі, Люко Дашвар використовує метафори, пов'язані з семантикою «втрата», «страждання», «біль»: *Не вистачило у них часу сісти поруч, притулитися і довірити одна одній всі свої секрети, таємниці та прикраси. А може, і не треба було їм того, може, і без слів гріли їхні душі одна одну любов'ю, бо тепер, коли Орися танула на постелі і все кликала свого Айдара, щоб ішов скоріше, Маруся танула поруч із нею, але і на хвилину не лишила матері, відчуючи близький прихід жахливої порожнечі, яка ніколи й ніким не заповниться. Ніколи. І ніким* [4, с. 141].

У творах авторські метафори передають почуття ревності, болю, страждань, які є наслідками кохання: *У серці прокинувся і загарчав дикий звір* [4, с. 11]; *Він ковтав гіркі краплі, клав пігулки під язик, усе поривався встати, та нічого з того не виходило – серце, зболіле скривджене серце усе не відпускало, стукало нерівно, похапцем, ніби кудись поспішало чи раптом завмирало і ледь чутно сигналізувало, що це живе* [4, с. 230]; *Дивлюся на жінку з Павликом... Серце сльозами вмивається, у голові чорти сміються. Оце тобі, кажуть, розплата...* [4, с. 41].

За допомогою авторських метафор Люко Дашвар поглиблює увагу до внутрішнього світу персонажа, який є особистістю, здатною до самоусвідомлення. Це вносить сильний психологічний струмінь у художню



тканину романів. Пейзажі допомагають розкрити психологічну характеристику героїв, відображають їхні душевні хвилювання. У феміністичній прозі метафоричні конструкції розкривають тематичну різноманітність щодо поєднаних конкретно-чуттєвих, а також абстрактних понять, що загострюють сприйняття твору та широко розкривають безмежні можливості художнього слова.

Таким чином, тропи в мові творів Люко Дашвар виконують важливу композиційну та змістову функцію, яка й визначає неповторність стилю письменниці.

Структурно-семантичні та функціонально-стилістичні особливості великого масиву текстів художньої прози мисткині потребують подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандура О. М. Мова художнього твору : Нарис. Київ : Дніпро, 1964. 121 с.
2. Бирик С. П., Ермоленко С. Я., Пустовіт Л. О. Словник епітетів української мови. Київ : Довіра, 1998. 431 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
4. Люко Дашвар. Молоко з кров'ю. Херсон, 2008. 272 с.
5. Полога Л. Словник епітетів української мови (рецензія). *Мовознавство*. 1999. № 4-5. С. 71–73.

УДК 811.111 + 811.161'2

Ольга КУС

ФІЛОСОФСЬКІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПТУ „БАЖАННЯ”

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

Статтю присвячено аналізу філософських та психологічних основ концепту „бажання” як одного з найважливіших концептів ментальності людини, що відіграє активну роль у формуванні мовної картини світу. Розглянуто оптативність як одну з фундаментальних лінгвістичних категорій, яка фіксує мовними засобами різних рівнів – фонетичними, лексичними, граматичними – мисленнєвий концепт «бажання».

Ключові слова: концепт „бажання”, модальність, оптативність, засоби вираження модальності.

Постановка проблеми. Модальність – багатоспектрне поняття, значення якого та різноманітні форми взаємозв'язку з іншими категоріями науки є предметом вивчення філософії, логіки та лінгвістики. Хоча спектр модальних значень досить широкий: повідомлення, наказ, прохання, бажання, припущення, проте система модальних значень вибудовується на базі основного модального протиставлення реальність/ірреальність. Серед модальних значень оптатив посідає центральне місце, оскільки його виникнення в структурі мови безпосередньо пов'язане з необхідністю оформлення значення бажальності. Потреба системного підходу до аналізу оптатива пов'язана з відсутністю в українському мовознавстві усталених поглядів на модальність у її стосунку до способових форм дієслова та інших засобів її репрезентації. У низці семантичних категорій та форм їхньої репрезентації, що складають надкатегорію модальності, форм найменш вивченим є оптатив.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що проблема бажальної семантики отримала висвітлення в низці мовознавчих робіт авторитетних учених-славістів (В. О. Белошапкова, О. В. Бондарко, А. Вежицька, В. В. Виноградов, І. Р. Вихованець, Г. О. Золотова, Р. Мразек, О. М. Пешковський, О. О. Потебня, І. П. Распопов, В. М. Русанівський, Я. Светлик, Л. В. Умрихіна, О. О. Шахматов, Н. Ю. Шведова, Д. Н. Шмельов), актуальним залишається питання про статус оптатива, засоби репрезентації семантики бажальності, середовище реалізації оптативних значень тощо.

Мета статті – вичленувати когнітивний компонент категорії оптатива, який визначає його понятійну основу, продемонструвати взаємозв'язок з ментальними процесами в системі психології особистості.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Дослідження філософських основ концепту бажання дає змогу переконатися, що початки теорії оптативності закорінені в змістові глибини аксіології – ученні про цінності. Для традиції ідеалістичного реалізму, включно з Кантом та Гегелем, було характерним нерозрізнене розуміння буття та цінностей, тобто онтології та аксіології. Бажання як поняття філософське, а саме аксіологічне, органічно пов'язане з теорією про цінності.

Одне з перших тлумачень природи бажання міститься у вченнях Аристотеля, де бажанням відводиться місце серед основних „здібностей душі людської”: „Душа має свою структуру, складається з певних частин. Кожна з цих частин наділена відчуттями й здатністю рухатися в просторі. Звідси випливає, що наявність цих концептів зумовлює існування бажання. Прагнення – це бажання, пристрасть і воля. Бажання – це прагнення до приємного, тобто „ентелехія” [1, с. 43]. Аналіз доводить, що саме Аристотель започаткував основи концептуального осмислення бажання. Мислитель створює досить гнучку, динамічну та багатовекторну картину, що окреслює концепт бажання в тому вигляді, як він був осмислений та репрезентований в античній мовній свідомості. На особливу увагу заслуговує виділена Аристотелем динамічність як специфічна властивість концепту бажання. Існування різних предметів прагнення дає змогу Аристотелеві кваліфікувати бажання початком будь-якої дії, розвитком. Концепт „бажання” філософ трактує не лише як основу здібностей особистості, а й як вершину діяльнісної парадигми людини в суспільстві. Розроблена Аристотелем програма визначила основні аспекти реалізації концепту „бажання” у філософських дослідженнях та отримала продовження не лише в західноєвропейських середньовічних філософських дослідженнях, а й у філософії Нового часу.



Історія філософії доводить, що концепт „бажання” (разом з концептами душа, воля, розум, свобода) є предметом найважливіших теоретичних розвідок різних епох. Спираючись на концепції трактування природи концепту „бажання” в працях А. Августина, Р. Декарта, Ж. Лакана Г. Лейбніца можемо констатувати, що його змістове наповнення та місце в системі філософських категорій не є чітко визначеним. Це виявляється у співвідношенні категорії бажання з категоріями інтенційності (Г. Ріккерт), оцінності (Ф. Brentano, А. Мейнонг, А. Шелер), емоційності (В. Вунд, Ф. Йодль, Ф. Паульсен), волевиявлення (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, Е. Гартман), що є центральними в структурі класичної філософії.

Незважаючи на відомий постулат про елементарність бажання, у ньому, як і в однойменному концепті, присутні і аксіологічні, і інтенційні, і емоційно-вольові компоненти. Їхні відмінності тісно пов'язані з аспектами репрезентації „портрету” бажання: аксіологічний компонент за своєю природою співвідноситься з філософським аспектом бажання, інтенційний бере свій початок з логічного аспекту бажання, а емоційно-вольовий спирається на психологічні основи бажання. Усі компоненти концептуального змісту бажання мають логічну структуру.

Аналіз та узагальнення філософських концепцій дозволяє осмислити природу бажання як синтетичну: у концептуальному (первинному, природному) понятті бажання синтезує елементи емоційного стану психіки й елементи позитивної оцінності, що об'єднанні існуванням необхідності як мотиву до дії. Фундамент концепту „бажання” складається з позитивних емоцій щодо будь-якого об'єкту бажання, які зумовлюють його позитивну оцінку. Бажання є проявом психофізичної взаємодії людини зі світом, заснованим на відношенні між зовнішнім стимулом, з одного боку, і психологічною та фізичною реакцією суб'єкта, з іншого. Специфіка бажань полягає в тому, що за їх виникнення проєкція суб'єктивного світу на об'єктивний зумовлена впливом об'єктивного світу на суб'єктивний. Іншими словами, „світ – не Я” виступає основним та безпосереднім джерелом бажань особистості.

За надання поняттю „бажання” аксіологічного контексту важливо усвідомлювати, що бажання не є звичайною оцінкою чого-небудь, воно поєднується з імпульсом свідомості індивіда. Тобто, „бажання” фактично залежить від психічних процесів, що становлять основу світогляду, прагнень та духовних орієнтирів кожної особистості. Вибір об'єкта бажання зумовлений природою людини. При виборі об'єкта бажання потрібно враховувати нестабільність, відносність, суб'єктивність критеріїв оцінки.

Беззаперечним фактом є тісна взаємодія між логічним та філософським осмисленням природи „бажання”. Вона полягає в складній взаємодії внутрішнього світу особистості й зовнішнього, предметно-подієвого світу. Унаслідок такої взаємодії створюється альтернатива об'єктивній дійсності, що репрезентується у вигляді „можливих” світів як абстракцій можливих станів реального світу.

Попри те, що проблема кваліфікації, статусу бажання має тривалу історію вивчення, єдиного погляду та визнаних постулатів не існує. Філософія та психологія приділяють багато уваги бажанню й аналізу того, яке місце воно посідає в житті людини. Засобом бажань індивід вибудовує свою ієрархію потреб, котра є показником його пріоритетів. Поняття бажання є одним з головних процесів психічного стану в ментальній картині світу. Воно виступає одним з найбільш вагомих концептів ментальності людини та відіграє активну роль у формуванні мовної картини світу. Бажання в мові має окрему категорію репрезентації – оптативність, об'єктивація якої може відбуватися на різних рівнях: фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному, текстовому.

У рамках філософії мови бажання варто кваліфікувати як категорію модальності (часто в системі модальності волевиявлення). О. М. Леонтьєв вважає, що бажання й прагнення можуть „породити спрямовану діяльність” [5, с. 238], тому їх не можна зіставляти з мотивами. Можна хотіти того, чого в цей момент не маєш. Тоді бажання є своєрідним „містком” між реальним та ірреальним, підштовхує до дій та надає об'єкту бажання статусу потенційності. Цей чинник передбачає (визначає) в семантиці оптатива компонент волі. У такий спосіб бажання містить у собі вольовий компонент і „залежно від ступеня усвідомленості прагнення виражається у вигляді схильності, бажання, хотіння. Бажання, на відміну від схильності, вже є об'єктивованим, опредмеченим переживанням” [8, с. 167].

Існує кілька варіантів розвитку подій, коли бажання здійснюється. А. Маслоу стосовно цього писав, що тільки в бажанні, яке ще не збулося, є енергія, а те, що вже відбулося, не відіграє ніякої ролі в поведінці суб'єкта [6, с. 80]. Ця теза певним чином суперечить думці Платона, згідно з якою, інколи, володіючи певним об'єктом, людина все одно продовжує його бажати. Саме тому, коли мовець озвучує тезу „Я хочу того, що у мене вже є”, він, по суті, промовляє: „Я хочу, щоб те, що я маю зараз, було в мене в майбутньому також” [7, с. 121]. Такий підхід демонструє показову ознаку бажання – спрямованість його вектора в майбутнє та потенційне. Аристотель пропонує класифікацію моральних якостей людини, ґрунтуючись на співвідношенні знань про добро й бажання його здійснювати. Така взаємодія ілюструє значущість бажання в етичній поведінці індивіда [2, с. 128]. У розумінні Аристотеля, бажання має функціональний характер, оскільки знаходиться між знанням (ментальним явищем) і самою дією. Представники раннього християнства довели цю думку до абсолюту: не лише поганий вчинок, але навіть думка про нього стає грішною, і, як наслідок, бажання також кваліфікується як гріховне.

У часи Відродження почали превалювати знання, тому бажання нових відкриттів стає основним прагненням. Епоха класицизму трансформує бажання в статус пристрасті, осягнення якої може спричинитися до самопізнання: „Щастя існує не в насолоді, а в бажанні; воно означає зламати всі перешкоди на шляху до бажання” [6, с. 57].

Одним з найяскравіших представників науки ХХ століття, що декодували бажання, був З. Фройд, який розглядав бажання як джерело й причину конфлікту трьох складників людини: супер-его – его – воно.



Ж. Лакан, послідовник учення Фрейда, уважав, що бажання ніколи не може здійснитися, воно лише буттєва відсутність, але разом з тим і центральна частина людського існування. Бажання зароджується в той момент, коли індивід утрачає важливий для себе об'єкт, і, як наслідок, протягом життя намагається повернути цю втрату під виглядом різних бажань, інколи навіть сублимує це прагнення, не зреалізувавши його в дійсності.

Ж. Делез і Ф. Гваттарі намагаються вийти за межі фрейдівського трикутника (суперего – еґо – воно). Вони пропонують власне розуміння поняття бажання і водночас переосмислюють його зміст, що в працях від часів Платона до Ж. Лакана мав негативний відтінок і тлумачився як недолік на онтологічному рівні. Для Ж. Делеза та Ф. Гваттарі бажання іманентне й позитивне, це те, що створює реальність. Бажання має пріоритет над об'єктом, воно позитивна продуктивна сила, покладена в основу будь-якого історичного процесу. Метафора, якою дослідники апелюють у своїх наукових розвідках, – машина бажань, бажання якої безкінечні [3, с. 200].

Бажання як філософська категорія стосується площини етики й часто допомагає нам диференціювати добро і зло. Поняття бажання є одним з головних психічних станів ментальної картини світу. Згідно з ученням А. Вежбицької, його можна віднести до семантичних примітивів. Важливість примітивів полягає в тому, що вони здатні описувати інші значення безпосередньо. Незважаючи на певну соціальну зумовленість бажання, можна говорити про його індивідуальний характер, природа якого досить складна й суперечлива. Саме в досвіді бажань контамінується реальне та уявне. Слід наголосити, що предмет бажання й реальний об'єкт не збігаються. І якщо перший відсилає нас до предметів і об'єктів дійсності, то другий – до образів і фантазій. „Предмет бажання визначається як ілюзія, що, на відміну від маячні, не збігаючись із дійсністю, зовсім не завжди суперечить їй і виявляється неможливою” [4, с. 64].

Це зумовлює проблему мовної репрезентації бажання, способи його представлення в різних мовах, і в українській зокрема. До списку репрезентантів семантичних примітивів А. Вежбицька зараховує одиниці „хочу”, „не хочу” поруч зі словом „відчувати”. Дослідниця вважає, що вказані елементи є загальнозрозумілі й занурені в досвід кожної людини, за їхньої допомоги стає можливим пояснити значну кількість різноманітних висловлень та описати всі семантичні відношення, що існують між різноманітними висловленнями.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, бажання – один з найважливіших психічних станів особистості, який визначає й регулює її діяльність і поведінку та є основою акту комунікації, тоді як концепт бажання виступає фактично найбільш значущим концептом ментальності людини й відіграє активну роль у формуванні концептуальної та мовної картини світу. Перспективу подальших досліджень становить аналіз концепту бажання, утілений у лінгвістичній категорії модальності засобами різних рівнів – фонетичних, лексичних, граматичних тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристотель Метафізика : сочинения в 6 т. М.: Художественная литература, 1975. Т. 1. 1975. 374 с.
2. Аристотель Сочинения в 4 т. М.: Художественная литература, 1976. Т. 1. 1976. 482 с.
3. Балли Ш. Язык и жизнь; вступ. статья В. Г. Гака. М.: Едиториал УРСС, 2003. 232 с.
4. Краснухина Е. К. Нарциссизм желания, или метафора зеркала в философии. *Философия желания: сборник статей*; под. ред. И. В. Кузина. СПб.: Издательство СПбГУ, 2005. С. 5–17.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политическая литература, 1977. 304 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. С. 77–105.
7. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. М., 1958. Т. 4: Глагол. – 1958. 551 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 484 с.

УДК 372.881.111.22

Анна ЛАШКО

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

(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 розкрито сутність поняття «критичне мислення», виокремлено його основні елементи; охарактеризовано його актуальність в умовах сьогодення; розглянуто техніку формування критичного мислення на різних його етапах; визначено роль вчителя у процесі формування критичного мислення в учнів; акцентовано важливість вміння критично мислити як однієї зі значущих характеристик розвитку особистості; досліджено основні принципи та прийоми, які має використовувати вчитель під час навчальних занять для досягнення успішного результату учнями сучасної української школи.

Ключові слова: критичне мислення, старші класи, виклик, осмислення, рефлексія, прийом, метод.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, в якому росте та виховується молоде покоління, висуває нові вимоги до особистості. В умовах становлення України і створення Нової української школи важливе значення має формування учнів як особистостей, які творчо та критично мислять. Щоб стати успішним і досягти бажаного результату, нам необхідно постійно розвиватися і вдосконалюватися. Досягнення цієї мети ускладнюється, якщо людина не володіє навичками і вміннями критичного мислення. Процес формування навичок і вмінь критичного мислення відбувається постійно, але особливу роль відіграє саме той період, коли людина перебуває на етапі становлення особистості, отримання знань, формування



життєвої позиції. Це означає, що ми можемо говорити про те, що час навчання в школі – один з найбільш сприятливих моментів для розвитку критичного мислення. За твердженням Д. Халперн, «освіта, розрахована на перспективу, має будуватися на основі двох сталих принципів: вміння швидко орієнтуватися в потоці інформації, що стрімко зростає та виокремлювати потрібне, і уміння осмислити і застосувати отриману інформацію» [15].

Для того, щоб навчити дітей критично мислити, вчитель повинен сам вміти це робити. Здатність до критичного мислення та вміння формувати критичність мислення в учнів є показником рівня професійної компетентності педагога. Від того, як педагог зможе показати для учнів переваги критичного мислення, забезпечити сприймання, запам'ятовування, розуміння, осмислення залежить продуктивність діяльності учнів, а, отже, і ефективність самого процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Цей феномен у своїх наукових працях досліджували як закордонні вчені (Д. Дьюї, Д. Клустер, М. Ліпман, Р. Пауль, Д. Брукфілд, Д. Халперн, Р. Енніс, Е. Норріс, Е. Глассер), так і вітчизняні науковці (О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, К. Баханов, І. Бондарук, Н. Вукіна, Д. Десятов, О. Ходос та ін.) [4; 10; 13].

Сучасні дослідники в галузі розвитку критичного мислення А. У. Бідл, Д. Х. Кларк розуміють під терміном «критичне мислення» – «процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти ідеї, що вже присутні, створити нові або вирішувати проблеми» [15]. Д. Брукфілд – як «процес, спрямований на оцінку, перевірку припущень, дій, на створення альтернативних способів прийняття рішень» [19]. Визначаючи критичне мислення як раціональне, Р. Енніс, Е. Норріс, Е. Глассер, Д. Халперн під мисленням розуміють суму умінь і навичок з використання логічних процедур, що дозволяють мислити раціонально, рефлексуючи, контролюючи сам процес мислення [13; 20; 24].

Найбільш розгорнутим формулюванням критичного мислення є широко відоме визначення Американської філософської асоціації (APA-Delphi): «Критичне мислення – це цілеспрямоване, саморегулююче судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою та інтерактивністю, також як пояснення очевидних, концептуальних, методологічних, або контекстних міркувань, на яких ґрунтується це судження» [21].

Дослідженням критичного мислення займалася значна кількість зарубіжних та вітчизняних науковців, однак у контексті професійної компетентності вчителя іноземних мов на старшому етапі проблема є маловивченою. Так, актуальність та недостатня вивченість окресленої проблематики у теоретичному та практичному плані зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті полягає у відображенні значення критичного мислення для сучасної особистості та вивченні загальних положень методології розвитку критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення є нині одним із модних трендів в освіті. Про те, що його розвиток є одним із наскрізних завдань навчально-виховного процесу, йдеться й у «Концепції нової української школи». Щоб учні могли розрізняти факт і суб'єктивне бачення, не піддаватися на маніпуляції, потрібно використовувати методи розвитку критичного мислення під час уроків, у тому числі на уроках іноземної (німецької) мови.

Під технологією розвитку критичного мислення розуміють певну систему діяльності, що ґрунтується на вивченні поставленої проблеми, самостійного вибору рішення.

Провідні психологи та педагоги вказують на ознаки, за допомогою яких можна визначати себе як особистість, що критично мислить: 1) відкритість до інших думок, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми; 2) компетентність – прагнення обґрунтувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи; 3) інтелектуальна активність – виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій; 4) допитливість – вміння проникнути у сутність джерел інформації; 5) незалежність мислення – відсутність побоювання незгоди з групою, нездатність до некритичного слідування думкам інших; 6) вміння дискутувати – уважне ставлення до протилежних думок, вміння висувати ідеї, які об'єднують; 7) проникливість – здатність до проникнення у сутність питання, явища, інформації, не розпорошуватися на дрібні деталі; 8) самокритичність – розуміння особливостей свого мислення.

Слід зауважити, що розвиток критичного мислення передбачає формулювання цілей навчання шляхом моделювання проблемних ситуацій. Для цього мають використовуватись дидактичні матеріали, за допомогою яких учні мають змогу ознайомитись із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення. Навчальний зміст в межах розвитку критичного мислення подається у вигляді проблемних завдань, кожне з яких має містити якусь суперечність. А тому розв'язування такого проблемного завдання унеможлиблюється із залученням лише вже отриманих знань. Учень повинен самостійно розмірковувати, шукати зв'язки та докази [26]. Таким чином, проблемні методи мають створювати ситуацію вибору. Заняття, що проводяться, мають бути інтерактивними та передбачати діалог у процесі розв'язування проблемних завдань, а також проходити винятково у демократичному стилі, надаючи учням право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. В межах такого уроку контроль знань відбувається шляхом письмового викладання розв'язку із подальшою рефлексією.

Погоджуючись із твердженнями С.О. Терно [11], основною структурною одиницею навчання визначасмо тему програми, а не окремих уроків. Кожна нова тема має розпочинатись зі стадії мотивації, а, відповідно, формулювання проблемного завдання. Методичні прийоми вчитель обирає самостійно. Це



можуть бути: 1) дискусії; 2) ділові ігри; 3) імітаційні ігри та ін. Результати виконаної роботи формуються за допомогою графічної інформації, виписок, порівняльних таблиць, таблиці «Плюс-мінус-цікаво» та ін.

Тематичне оцінювання в межах розвитку критичного мислення здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні завдання, які були сформульовані на стадії мотивації. Проте, тематичне оцінювання не виключає перевірку знань з фактичної інформації, отриманої раніше, хоча запам'ятовування фактичних подробиць не належить до головних критеріїв оцінювання. Оцінювання відповіді на проблемне завдання супроводжується аналізом і самоаналізом, за допомогою чого учень визнає допущені помилки. Обов'язковою умовою оцінювання є доброзичлива порада вчителя на перспективу, яка розкриває підходи, що варто врахувати в майбутньому. Методика розвитку критичного мислення базується на тісній співпраці учня і вчителя та орієнтується на постановку проблеми і пошук шляхів її вирішення, а не на запам'ятовування фактичного матеріалу.

Розглянемо три стадії навчання в межах розвитку критичного мислення [9]:

1. *Стадія виклику (мотивації)* актуалізує здобуті знання та пробуджує інтерес до нової теми. На цій стадії вчитель може використати різноманітні прийоми, такі як: а) мозковий штурм; б) висування різних версій стосовно досліджуваного матеріалу тощо. Попередньо отримані знання дозволяють учням будувати власні прогнози, визначати цілі пізнавальної діяльності. Результат, який необхідно досягти на цьому етапі – це підвищення мотиваційного, інформаційного та комунікаційного компоненту особистості.

2. *Стадія осмислення* полягає в усвідомленні нового матеріалу. На цій стадії відбувається реалізація змісту. Головна мета цього етапу – розвинути творче критичне мислення, навички самостійної та колективної роботи, пошукової та продуктивної евристичної діяльності. На стадії осмислення учень знайомиться з текстом. Відмітимо, що поняття текст у даному випадку розуміємо в широкому плані: а) інформаційне джерело книг, статей та ін.; б) розповідь вчителя; в) відеоматеріал та ін. До прийомів, які має використовувати вчитель на цій стадії належать: читання тексту з зупинками, маркування тексту символами, складання таблиць, графічне подання інформації і т.п.

3. *Стадія рефлексії (міркування)* має на меті персоналізацію знань, забезпечення міцності та глибини знань, усвідомлення та осмислення актуальних знань та способів пізнавальної діяльності. На цій стадії учень має не лише осмислити представлений матеріал, але й сформулювати особисту думку, власне ставлення. Серед методичних прийомів стадії рефлексії є: а) проведення дискусій; б) складання схем; в) графічна побудова матеріалу та ін. [12]. Результатом етапу міркування виступає усвідомлення способів набуття та обробки інформації, корекції установок, дій, розмірковувань.

Отже, методика розвитку критичного мислення відображає процес засвоєння знань наступним чином:



Формувати здатність учнів критично оцінювати події та факти життя суспільства може вчитель, у якого сформовано критичне мислення. Таке мислення вчителя, ніби «надбудовуючись» над його педагогічним мисленням, над логічним мисленням, над творчим мисленням, забезпечує виявлення помилок в системі педагогічних впливів та визначає слабкі місця у вирішенні педагогічних завдань. Критичне мислення важливо для педагога в організації освітнього процесу – воно допомагає вирішувати такі важливі завдання, як: відбір змісту навчального матеріалу, вибір форм і методів організації пізнавальної діяльності учнів в контексті розвитку їх особистості [1]. Відбираючи матеріал для побудови курсу, вчитель обов'язково має застосувати різні елементи критичного обмірковування, з точки зору його достовірності, актуальності, практичної користі, зв'язку з іншими дисциплінами. Саме завдяки критичному мисленню вчителя, який оцінює матеріал і вибудовує пізнавальну діяльність учня в рамках цього матеріалу, з використанням різних освітніх технологій і методик, традиційний процес пізнання учня набуває індивідуальності і стає осмисленим, безперервним і продуктивним. Орієнтація шкільних уроків і всієї освітньої програми на розвиток критичного мислення передбачає, те що знання не видаються в готовому вигляді, інформація, яку учні отримують з різних джерел, не приймається на віру і не може бути незаперечним фактом. Навпаки, кожен учень шукає і формує свою думку в рамках навчального процесу.

Розглянемо основні прийоми роботи учнів під час розвитку критичного мислення [7; 14; 16]:

1. *Створення кластера*, тобто смислового блоку на основі ключових слів з теми. Нерідко матеріал інтуїтивно розподіляється певним чином, за категоріями. Метою цієї роботи є не тільки систематизація матеріалу, а й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між «гронами». Іноді такий спосіб називають «наочним мозковим штурмом». Послідовність дій при побудові кластера: 1) Запис посередині чистого аркуша або класної дошки ключового слова або тези, яка є «основою» тексту. 2) Навколо записуються слова або речення, що виражають ідеї, факти, образи, відповідні для даної теми. 3) Поєднання прямими лініями слів, що з'являються, з ключовими поняттями. Поступово від доданих слів з'являються нові логічні зв'язки. Зауважимо, що кластерна схема не є строго логічною і дозволяє охопити надлишковий обсяг інформації.



2. Постановка учнями запитань. Цей прийом використовується зазвичай під час закріплення знань. Вчитель пропонує учням після ознайомлення з текстом виділити головну думку, обговорити її і після цього поставити запитання.

3. Читання тексту з позначками. Цей прийом дає можливість по-новому працювати з текстом – повторити вже відоме, виділити нове, визначити питання для поглиблення тощо.

4. Створення сенканів використовується під час підведення підсумків уроку, вивчення теми. Під час створення сенкану учень має можливість із великого обсягу інформації відібрати головне і подати його в стислій формі. Сенкан повинен мати певну форму, а саме: 1-й рядок – один іменник: головне, про що йдеться мова в темі; 2-й рядок – два прикметники: описують вивчене явище (подане в першому рядку); 3-й рядок – три слова: опис дії; 4-й рядок – чотири слова: фраза, яка передбачає особистісне ставлення до теми; 5-й рядок – одне слово: синонім до іменника в першому рядку.

5. Питання (за Б.Блумом). 1) Прості питання – питання, під час відповіді на які треба отримати якісь конкретні відомості, згадати і відтворити деяку інформацію. Це питання, які вимагають від учнів знання фактичного матеріалу у орієнтовані на роботу пам'яті. 2) Уточнювальні питання зазвичай розпочинаються зі слів: «Тобто ти говориш, що...?», «Якщо я правильно зрозумів, то...?», «Я можу помилятися, але, на мій погляд, ви казали про...?». 3) Питання-інтерпретації встановлюють зв'язок між теорією і практикою. 4) Оцінюючі питання важливі для усвідомлення тих емоцій, які роблять вплив на мислення. 5) Творчі питання – питання, у формулюванні яких присутні елементи умовності, припущення, прогнозу. 6) Практичні питання дозволяють оцінити ситуацію і ступінь реальності планів, побачити проблему зі сторони.

6. Бортовий журнал – фіксація інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, стислих речень, питань.

7. Взаємоопитування – два учні читають текст, зупиняючись після кожного абзацу, і задають один одному питання різного рівня за змістом прочитаного. Дана форма сприяє розвитку комунікативних навичок.

8. Діаграма Вена – складається з трьох або більше кіл, які перетинаються. У тих місцях, які є спільними, записуються ті риси, які є в поняттях, що порівнюються, а в тих, що не перетинаються, пишуть ті риси, які є відмінними.

9. Дворядковий круглий стіл. Вчитель розподіляє учнів на групи. Перша група – це «внутрішнє» коло, члени якого вільно виражають свої думки щодо проблеми. Друга група – це «зовнішнє» коло, члени якого фіксують думки першої групи, готуючи свої коментарі та питання.

10. Дошка питань – це місце в класі, де можна записати питання, що виникли у учнів під час обговорення на уроці, а потім обговорити їх разом з однокласниками.

11. Алгоритм ІДЕАЛ: І – ідентифікація проблеми (проблема визначається в найбільш узагальненому вигляді); Д – досягання суті (учні формулюють проблему у вигляді запитання, яке повинно бути якнайбільш точним та конкретним); Е – ефективні варіанти рішень (створення якомога більшої кількості варіантів вирішення проблеми здійснюється за допомогою мозкової атаки; будь-яка критика заборонена); А – активація роботи (вибір оптимального варіанту, зважаючи усі «за» та «проти»); Л – логічні висновки (аналіз дій, які були застосовані для вирішення проблеми).

12. Мозковий штурм – учні генерують велику кількість ідей за відносно короткий відрізок часу.

13. Стратегія 3-2-1, сутність якої полягає у тому, що задає три питання, дає два зауваження і залишає одне речення.

14. 6 капелюхів мислення – психологічна рольова гра, під час якої, змінюючи капелюх, змінюється погляд на проблему, що розглядається (білий капелюх – інформація (зосередження на даних), червоний – почуття та інтуїція, чорний – критика, жовтий – позитив, зелений – креативність, синій – управління процесом).

15. Стратегія «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися». Метод можна використати для того, щоб структурувати цілий урок. У процесі роботи спочатку вчитель просить учнів подумати над тим, що вони вже знають з теми цього уроку, поставити запитання з цієї теми та знайти відповіді на них. Під час рефлексії учні визначають, що нового дізналися на цьому уроці, на які питання відповіді не одержали, які знання вони хотіли б самостійно знайти в джерелах інформації.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Розвиток критичного мислення сприяє набуттю учнями вмінь ставити та розв'язувати завдання, що наразі в добу інтелектуалізації праці є одним з актуальних питань. Навчально-виховний процес, який націлений на потреби дитини, виховує особистість, здатну розв'язувати проблемні завдання, використовуючи різні методи, сполучаючи вже отримані знання та досвід з новою інформацією. Інтелектуальна діяльність людини забезпечує технічний і суспільний прогрес, розвиток міст, країн, світу, а тому майбутнє залежить від рівня розвитку розумового потенціалу людства.

Головне завдання, яке має поставити собі кожен сучасний вчитель – навчити критично мислити, а отже, розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно та працювати в колективі, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення другого (вищого) порядку, яке називається критичним мисленням.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу рівня розвитку критичного мислення учнів на їх успішність у подальшому житті.



БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бизяева А.А. (2004) Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ.
2. Вукіна Н.В., Дементівська Н.П. Критичне мислення: Як цього навчати / Н.В. Вукіна. – Харків: Видавнича група «Основа», 2007. – 112 с.
3. Дьюї Дж. Психологія і педагогіка мислення. (Як ми мислимо) / Дьюї Дж.; [пер. з англ. Н. М. Нікольської]; ред. Ю. С. Расказова. — М.: Лабіринт, 1999. — С. 106.
4. Клустер Д. (2002) Что такое критическое мышление. Русский язык. № 29.
5. Козира В. М. (2017) Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі. Тернопіль: Астон.
6. Корінко Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. - X.: Вид. група "Основа", 2010. — С. 90.
7. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер. Технології розвитку критичного мислення учнів. – К.: Плеяда, 2006. – 220 с.
8. Ліпман М. (2006) Критичне мислення: чим воно може бути?. Вісник програм шкільних обмінів. № 27.
9. Максименко С. Д. Мислення // Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловйенко; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. — К.: Форум, 2000. — С. 217.
10. Пометун О. І. (2018) Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. № 2.
11. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С. 3-11.
12. Трофімов Ю.Л. Проблемна ситуація і проблемна задача // Психологія, 2008. – С. 7-8.
13. Тягло А. В., Воропай Т. С. (2001) Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Постметодика. № 3 (35).
14. Тягло О.В. Критичне мислення / О.В. Тягло. – Харків: Видавнича група «Основа», 2008. – 189 с.
15. Халперн Д. (2000) Психология критического мышления. СПб.: Питер.
16. Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика / Е.А. Ходос, А.В. Бутенко. – Красноярск, 2002. – 139 с.
17. Bailin, S., and Battersby, M. (2011). Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking. Toronto: Mc-Graw-Hill.
18. Battersby, Mark, "Enhancing Rationality: Heuristics, Biases, and The Critical Thinking Project" (2016). OSSA Conference Archive. 2.
19. Brookfield, Stephen D. Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987. – 236 p.
20. Ennis R. H. (2013) Critical Thinking Across the Curriculum. Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA). Windsor, ON: OSSA.
21. Facione, P.A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report).
22. Fisher A., Scriven M. (1997) Critical thinking: Its definition and assessment. Point Reyes, CA: EdgePress.
23. Johnson R. H., Hamby B. A. (2015) Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking'. Argumentation. Vol. 29.
24. Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. Educational leadership, 42(8).
25. Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? New Directions for Community Colleges.
26. Penrose R. Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness / Penrose R. – Oxford, 1994. – XVI. – P. 102.
27. Siegel H. (1988) Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. New York: Routledge.
28. Walton D. (1989) Dialogue Theory for Critical Thinking. Argumentation. Vol. 3.

УДК 811.11.25

Ліна МІЛЬНИЧЕНКО

НАЗВИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТІВ ЄС: МОВНИЙ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Олійник О. С.

У статті обґрунтовано особливості перекладу назв нормативно-правових актів ЄС, проведено аналіз їхньої структури, виокремлено перекладацькі трансформації, які були застосовані під час перекладу.

Ключові слова: нормативно-правовий акт, заголовок, переклад, перекладацькі трансформації.

Постановка проблеми. Перше, з чим стикається читач нормативно-правових актів ЄС (далі – НПА ЄС), – це заголовки означених юридичних документів, які несуть ключову інформацію про зміст НПА. Дослідження проблем заголовка знаходились у центрі уваги мовознавців, однак специфіка заголовків правових текстів недостатньо висвітлена в аспекті перекладу. На разі існує незначна кількість наукових праць, пов'язаних із перекладом правових документів, зокрема присвячених назвам нормативно-правових актів, що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Тексти НПА ЄС були об'єктом вивчення у статті Д. С. Касяненко (2011) в аспекті перекладу та лексичної гармонізації законодавчих актів ЄС в контексті євроінтеграції України. В. І. Романченко розглянув лінгвістичні аспекти становлення терміносистеми правових документів Європейського Союзу (2013); Р. Л. Кріч (2005) проаналізував мову законодавства ЄС. Окремі аспекти законодавчої стилістики стали предметом розвідки О. О. Ушакова (1990). І. О. Калініна з'ясувала й описала особливості лінгвістичної експертизи законопроектів (1997).

Мета цієї статті полягає в описі назв нормативно-правових актів Європейського Співтовариства (далі – ЄС) в комунікативно-мовному аспекті та визначенні інвентарю перекладацьких трансформацій у процесі перекладу англійськомовних назв НПА українською мовою. **Об'єкт** дослідження охоплює назви текстів НПА ЄС англійською мовою, а його предмет складає структурні та семантичні характеристики цих назв, а також особливості перекладацьких трансформацій заголовків НПА ЄС в українському перекладі.

Поставлена мета передбачає виконання низки завдань: систематизувати типи НПА ЄС; визначити основні структурні елементи їхніх назв; виокремити розбіжності перекладу НПА ЄС.

Виклад результатів дослідження. Інститути Європейського Союзу видають НПА, які складають найважливішу групу джерел європейського права й охоплюють регламенти, директиви і рішення. Про них ідеться в ст. 249 Договору про заснування Європейського Співтовариства. Згідно з актом 288 «Об'єднана версія договору про функціонування Європейського Союзу», існує п'ять типів НПА: регламент, директива,



рішення, клопотання та правовий висновок [2; 3; 6-8]. Регламент як НПА загального характеру обов'язковий для всіх суб'єктів права ЄС і підлягає застосуванню владою та судовими органами всіх держав-членів. Головна відмінність директиви від регламенту полягає в тому, що в директиві вказуються мета й результати, які повинні бути досягнуті, однак державі-члену ЄС надається право визначити форму або процедури, завдяки котрим мета може бути досягнута. Рішення уособлюють НПА індивідуального характеру, стосуються спеціальних питань й обов'язкові для тих суб'єктів – держав або юридичних осіб, яким вони адресовані [5]. Головними функціями назв нормативно-правових актів ЄС є: інформативна, номінативна, графічно-видільна, функції навігації за текстом, інтегративна, композиційна.

У результаті застосування семантичного та контекстуального видів аналізу в досліджених текстах НПА нами виокремлено 300 одиниць назв англійською мовою та їхніх українських відповідників.

У ході дослідження текстів НПА ЄС, нами було виявлено, що найбільшу кількість серед проаналізованих юридичних документів складають регламенти та директиви, а саме 173 та 112 одиниць відповідно. Меншу чисельність складають рішення, а саме 11 одиниць, і найменшу – повідомлення (3 одиниці), конвенції та акти (1 одиниця).

Під час аналізу назв нормативно-правових актів було виокремлено такі характеристики: чіткість, лаконічність; однозначність; інформативність; вичерпність; нейтральність; зв'язок з текстом НПА. Тексти назв нормативно-правових актів ЄС характеризуються також широким використанням юридичної термінології, прецизійної лексики (кількісних показників, дат укладання цих актів, тощо). Синтаксична структура заголовків нормативно-правових актів – переважно проста, проте, вони можуть характеризуватись і достатньо складною структурою, у випадку, якщо текст акту охоплює широке коло юридичних аспектів.

Аналіз структури показав, що більшість назв НПА мають складну структуру та висвітлюють декілька пунктів юридичних питань, наприклад: *“Council Directive of 9 November 1987 on access to the occupation of carrier of goods by waterway in national and international transport and on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications for this occupation”*, або *“Directive 2014/17/EU of the European Parliament and of the Council of 4 February 2014 on credit agreements for consumers relating to residential immovable property and amending Directives 2008/48/EC and 2013/36/EU and Regulation (EU) No 1093/2010”*. У таких заголовках автори НПА намагаються підсумувати усі пункти, які висвітлено в законопроекті. Особливо, це явище спостерігається при змінах вже давно введених НПА, які з часом втратили свою актуальність, тому потребують коригування. У цьому випадку, в заголовку може бути вказано, що приймаючи цей акт, відмінюється рішення старих актів (директив, регламентів, тощо). Частотність використання таких назв складає 84% від усієї кількості проаналізованих одиниць, а саме 252 одиниці назв НПА.

Друге місце за поширеністю в нашому корпусі матеріалу спостереження посідають прості назви НПА, або ті, що висвітлюють лише одне юридичне питання. Наприклад: *“Directive 2006/126/EC of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on driving licences”*, або *“Council Directive 2001/110/EC of 20 December 2001 relating to honey”*. При вивченні таких назв НПА нами виявлено, що найчастіше такі акти мають лише один підпункт, в якому вичерпно розкривається тема, подана в заголовку. У цілому, такі НПА не стосуються критичних питань людства і належать до галузі торгівлі й питань, пов'язаних із загальними принципами торгівлі та економіки. Частотність використання таких назв складає 16% від усієї кількості проаналізованих заголовків (48 одиниць).

При проведенні аналізу відмінностей в структурі назв нормативно-правових актів ЄС англійською мовою в оригіналі та українською мовою в перекладі, нами було встановлено, що в цілому для перекладу юридичних документів характерний дослівний вид перекладу, однак через різний порядок слів у цих двох мовах – деякі частини мови змінюються іншими, а деякі взагалі – опускаються. Під час аналізу структури назв НПА ЄС англійською мовою, нами було зафіксовано, що після назви акту та номеру слідує прийменник “on”, але найчастіше в конструкції використовуються слова “establishing”, або “as regards”. В українських перекладах назв НПА ЄС після назви акту, а також його номеру, слідує прийменник «при» у більшій кількості випадків. Таким чином, в перекладі одна частина мови замінюється на іншу. Наприклад: *“Directive 2001/96/EC of the European Parliament and of the Council of 4 December 2001 **establishing** harmonised requirements and procedures for the safe loading and unloading of bulk carriers”* – *«Директива Європейського Парламенту і Ради 2001/96/ЄС від 4 грудня 2001 року **про** встановлення гармонізованих вимог і процедур для безпечного завантажування та розвантажування навалювальних суден»*.

Для аналізу перекладацьких трансформацій нами використана типологія, запропонована дослідниками С. Є. Максимовим [5] і Л. С. Бархударовим [1]. Згідно з цим переліком, усі трансформації поділено на граматичні: опущення, заміна, перестановка, додавання; і лексичні: диференціація, конкретизація, генералізація, модуляція, транслітерація, транскрипція, експлікація, адаптація та калькування.

За нашими кількісними даними, найпоширеніші перекладацькі трансформації у процесі перекладу англійських назв НПА ЄС українською мовою охоплюють дослівний переклад (33%) і перестановку (27%). Опущення (4%) та генералізація (2%) є найменш поширеними. Додавання (15%), конкретизація (10%) та заміна (10%) разом складають трохи більше третини досліджених трансформацій.



Таблиця 1.

Перекладацькі трансформації (ПТ) у перекладі назв НПА ЄС

№	ПТ	Частота в м-лі спостереження		Приклади	
		абс.	відн. (%)	Англійською мовою	Українською мовою
1	Дослівний переклад	98	33%	«Regulation (EU) 2016/424 of the European Parliament and of the Council of 9 March 2016 on cableway installations and repealing Directive 2000/9/EC»	«Регламент Європейського Парламенту і Ради (ЄС) 2016/424 від 9 березня 2016 року про канатні дороги та скасування Директиви 2000/9/ЄС»
2	Перестановка	80	27%	«Directive 2009/21/EC of the European Parliament and of the Council of 23 April 2009 on compliance with flag State requirements»	«Директива Європейського Парламенту і Ради 2009/21/ЄС від 23 квітня 2009 року про відповідність вимогам держави прапора»
3	Додавання	45	15%	«Council Directive 92/29/EEC of 31 March 1992 on the minimum safety and health requirements for improved medical treatment on board vessels»	«Директива Ради 92/29/ЄС від 31 березня 1992 року про мінімальні санітарно-гігієнічні вимоги та вимоги до безпеки для покращення медичного обслуговування на борту суден»
4	Конкретизація	30	10%	«Commission Regulation (EU) 2017/460 of 16 March 2017 establishing a network code on harmonised transmission tariff structures for gas»	«Регламент Комісії (ЄС) 2017/460 від 16 березня 2017, яким затверджується мережевий кодекс гармонізованих структур тарифів на послуги транспортування газу»
5	Заміна	29	10%	«Council Directive 2001/111/EC of 20 December 2001 relating to certain sugars intended for human consumption»	«Директива Ради 2001/111/ЄС від 20 грудня 2001 року про деякі цукри, призначені для споживання людиною»
6	Опущення	11	4%	«Directive (EU) 2016/1919 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on legal aid for suspects and accused persons in criminal proceedings and for requested persons in European arrest warrant proceedings»	«Директива Європейського Парламенту і Ради (ЄС) 2016/1919 від 26 жовтня 2016 року про правову допомогу підозрюваним та обвинуваченим у кримінальних провадженнях та розшукуваним особам у провадженнях за європейським ордером на арешт»
7	Генералізація	7	2%	«Directive 2006/115/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 on rental right and lending right and on certain rights related to copyright in the field of intellectual property»	«Директива Європейського Парламенту і Ради 2006/115/ЄС від 12 грудня 2006 року про право на надання в прокат і право на надання в позичку та про деякі суміжні права у сфері інтелектуальної власності»
8	Усього	300	100%		

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведений аналіз перекладацьких трансформацій назв нормативно-правових актів ЄС англійською мовою засвідчив, що найчастотніше використовується спосіб дослівного перекладу (32%), оскільки юридичні документи вимагають повної передачі змісту без будь-яких трансформацій, адже це може бути критичною помилкою, яка тягне за собою кримінальну відповідальність. Англійській мові притаманний прямий порядок слів у розповідних реченнях, чітка структура речення, у зв'язку з цим часто таку структуру в перекладі українською мовою зберегти складно. Оскільки українській мові характерний вільний порядок слів, перекладацька трансформація перестановки посідає друге місце за поширеністю перекладу заголовків НПА ЄС. Найменший відсоток використання належить опущенню та генералізації. Означені види трансформацій суттєво впливають на



зміну структури речення, а інколи й на зміст, тому кількість таких трансформацій та їхня частотність використання під час перекладу заголовків НПА ЄС є незначною.

Практична цінність роботи зумовлена можливістю використання отриманих даних, а саме розбіжностей перекладу англійських назв НПА ЄС, для подальших перекладів сучасних правових текстів, а саме: нормативно-правових, інтерпретаційних актів та інших документів, які фіксують юридичні факти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. *Мова і переклад*. М.: Міжн. відносини, 1975. 240 с.
2. Гідора-Шишковська А. Л. Правова система ЄС: лінгвістичний та екстралінгвістичні виміри. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : зб. наук. праць / ред. кол.: Ю. П. Бойко, О. В. Ємець, Л. І. Белєхова та ін. Хмельницький : ХНУ, 2015. Вип. 8. С. 14–19.
3. Європейське право: право Європейського союзу : підручник : у трьох кн. / за заг. ред. В. І. Муравйова. Кн. перша: Інституційне право Європейського союзу / В. І. Муравйов, О. М. Шпакович, О. М. Лисенко, О. В. Святун. Київ : Ін Юре, 2015. 312 с.
4. Іллів І. І. Заголовок як проблема перекладу. *Актуальні проблеми менталінгвістики: Науковий збірник Черкаського держ. ун-ту. Частина I*, 2001. 11. С. 209–214.
5. Максимов С. С. *Практичний курс перекладу*. Київ: Ленвіт, 2006. 157 с.
6. Веб-сайт: https://eur-lex.europa.eu/search.html?DTS_SUBDOM=LEGISLATION&DTS_DOM=EU_LAW&lang=en&type=advanced&qid=1613854179603&SUBDOM_INIT=LEGISLATION
7. Веб-сайт: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/veuropejska-integraciya/perekladi-aktiv-acquis-yes>
8. Веб-сайт: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E288&from=EN>

УДК 378.2

Марія МАРЧЕНКО

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кричун Л. П.

У статті висвітлено актуальні питання організації й управління проєктами, умови організації та здійснення проєктної діяльності у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: інноваційний процес, інноваційна діяльність, проєкт, проєктна діяльність.

Високий рівень інтелектуального, творчого потенціалу кожної країни є тим основним фактором, який суттєво впливає на її загальний і економічний розвиток.

Стрімкі зміни – одна з основних характеристик сучасного суспільства. Інтенсивне впровадження прогресивних технологій в усі сфери життя зумовило безупинне вдосконалення людської діяльності. Різко зменшується час на втілення нових ідей, знань, технологій у життя. Тому виникає гостра освітня потреба в якісному навчанні сьогоденних учнів. Освіта повинна бути мобільною, доступною, актуальною.

В Україні у зв'язку з політичними, економічними та іншими перетвореннями здійснюється трансформація освітньої парадигми з технократичної на гуманістичну. Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти. «Управління освітою, – зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні, – має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проєктів та моніторингу...» [1]. Це вимагає нових підходів, пошуку нових форм та змісту педагогічної діяльності.

Постановка проблеми Сучасна освіта має інноваційний характер, тому нині в полі зору сучасних учених і педагогів перебуває питання інновацій в освіті та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання. Суть проблеми полягає в тому, що і зміст, і можливості сучасної освітньої системи відстають від світових реалій. Нова якість освіти неможлива без творчого самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація завдань інноваційного розвитку освіти забезпечується створенням спеціального механізму взаємодії інноваційних процесів з національними освітніми традиціями й освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики, розробкою моделі управління інноваційною діяльністю педагогів у межах національного освітнього простору відповідно до мети та завдань реформування освітньої галузі в Україні [5].

Освіта має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства і сприяти підвищенню конкурентоспроможності національної науки. Завдання сучасної школи – це виховання компетентної особистості, яка не лише володіє знаннями, високими моральними якостями, а здатна самостійно, нестандартно, креативно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, застосовуючи свої знання, досвід і беручи на себе відповідальність за власну діяльність. Значна роль у реалізації цих завдань належить навчальним проєктам.

Аналіз досліджень і публікацій

Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить знання і застосування проєктної діяльності актуальним. Проте потрібно пам'ятати, що проєктна діяльність повинна не знижувати рівень навчальних досягнень учнів, а сприяти розвитку творчої особистості.

Проблемою вивчення проєктних технологій займалися багато українських і зарубіжних учених, серед яких чільне місце посідають Дж. Дьюї, Ю. Бабанський, У. Кілпатрік, А. Макаренко, О. Олексюк, С. Шацький, В. Шульгін



На основі концепції прагматизму метод проєктів було запропоновано, теоретично обґрунтовано та перевірено на практиці американським ученим, філософом і педагогом Дж. Дьюї наприкінці XIX століття [7].

Наукова ідея Дж. Дьюї знайшла підтримку серед його послідовників, зокрема в У. Кілпатріка, який її повноцінно реалізував у методі проєктів [4]. Працюючи над утіленням власної ідеї, учений замінив традиційні навчальні предмети в середній освіті. Замість них було введено проєкти у вигляді своєрідного тематичного центру, що дозволили поєднати роботу та навчання.

Проєкти, що пов'язані з інтересами учнів, було спрямовано на розвиток їхньої пізнавальної активності через практичну діяльність. Ідеї «школи майбутнього» Дж. Дьюї було реконструйовано радянськими педагогами-новаторами початку XX ст. (20-ті роки) у вигляді трудового методу навчання. Проте варто зазначити, що багатьма ідеологами цей метод критикувався. Так, видатний український педагог Г. Ващенко, досліджуючи метод проєктів, визначав його як один з активних методів навчання. [7].

Сучасні українські дослідники (І. Єрмаков, О. Коберник, О. Савченко, В. Тищенко, А. Цимбалару та ін.) зазначають, що проєктна діяльність сприяє розвитку творчих рис особистості, новому типу відносин між учителем й учнем, основою яких є співпраця, відкритість і довіра. У 1990-ті рр. у вітчизняній освіті спостерігався інтерес до використання в освітньому процесі методу проєктів, який орієнтовано на самостійну (індивідуальну, групову) діяльність, що передбачає використання дослідницьких і пошукових методів, творчих робіт учнів, робіт із різними джерелами інформації.

Окремі питання застосування проєктів відображено в працях сучасних українських вчених (М. Елькін, І. Єрмаков, О. Коберник, В. Логвін, А. Цимбалару, С. Яцук та ін.), дослідників близького зарубіжжя (Т. Гречухіна, Г. Гузєєв, М. Епштейн, І. Зимня, П. Лернер, Н. Пахомова, Є. Полат та ін.) і зарубіжних науковців (Дж. Джонсон, Дж. Пітт, А. Флітнер, П. Фрейре, та ін.). Дослідники вважають, що проєктна діяльність забезпечує активне залучення особистості до вирішення власних життєвих та професійних завдань. На думку науковців психолого-педагогічні можливості проєктної діяльності досить вагомі, адже вона оптимально забезпечує суб'єктне пробудження й розвиток особистості учнів, оскільки цілком відповідає їх віковим потребам та особливостям, істотно трансформує роль учителя в керівництві нею.

Мета статті полягає в розкритті сутності, завдань та функцій проєктної діяльності учнів, вимоги до її організації.

Виклад основного матеріалу

Витоки поняття «проєкт» можна знайти в давньогрецькій культурі, де воно означає «перешкоду», «задачу», «запитання». У сучасній педагогічній практиці це поняття (від латин. – «кинутий уперед») розглядається як форма, задум, план [8].

За дослідженнями Н. Бредневої [9] засоби проєктної діяльності можна згрупувати так: традиційні засоби: паперові (книги, журнали), магнітні (дискети, аудіо- та відеокасети, CD-диски); сучасні засоби: електронні (принтери, сканери, комп'ютери, ноутбуки, кишенькові персональні комп'ютери, електронні книги, флешнакопичувачі, телекомунікації). Значущість засобів проєктної діяльності особливо зростає під час презентації, коли задіяно ноутбук, інтерактивну дошку, медіазасоби, CD-диски, флешнакопичувачі тощо.

Проєктна діяльність набуває не лише розвивального, але й виховного характеру, адже учень повинен підкоряти власні дії учнівському колективу. У зв'язку з цим, відбувається формування моральних, ділових якостей учнів, що є елементами професійного виховання. Отже, в єдиному потоці проєктної діяльності реалізується триєдине завдання: навчання, виховання та розвиток.

Деякі науковці вважають, що проєкт – це інноваційна форма організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учнів, що спрямована на створення певного творчого продукту / продукції, реального об'єкта. Інноваційна діяльність дозволяє залучити учнів до вирішення проблеми, а також до інтегрованих знань із різних сфер науки, культури, техніки. В основу створення будь-якого проєкту покладено його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за допомогою розв'язання практично й теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Під проєктною діяльністю розуміють систему різних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту / продукції. Ця діяльність відрізняється від просто колективно підготовленого заходу або групової діяльності з наданням наочних результатів тим, що демонструє головний результат – аналіз діяльності та пред'явлення способу розв'язання окресленої проблеми.

Л.І. Даниленко відзначила, що специфікою інноваційної діяльності є реалізація творчих здібностей педагогів, що спрямована на розробку педагогічних інновацій у вигляді нових навчальних планів і програм, педагогічних технологій, підручників, посібників; впровадження їх у практику роботи школи; отримання відповідних інвестицій, розвиток інноваційної культури» [2].

«Інноваційний процес – це послідовність подій, під час яких інновація визріває від ідеї до конкретного продукту, технології, структури або послуги й поширюється в господарській практиці та суспільній діяльності», – зазначає І. Донцов [3].

Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти, що пов'язано з освоєнням теорії і практики ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком здатностей оперувати інформацією та творчого вирішення проблем.

Інновації в освітньому середовищі стосуються всіх його складових — просторово-матеріальної, інформаційно-технологічної, соціально-особистісної. Виконання освітніх проєктів передбачає дослідницьку



діяльність учнів із декількох предметів, спрямовану на самостійне отримання результатів під керівництвом учителя. Відносна незалежність шкільних предметів, їх слабкий взаємозв'язок перешкоджають формуванню цілісного сприйняття світу. Засобом для вирішення цього протиріччя є міжпредметна інтеграція в освіті, метою якої є формування в учнів системності знань [2].

Зазвичай проектна діяльність розглядається в двох аспектах: як педагогічне проектування; як проектна діяльність учнів, що реалізується в системі основної і додаткової освіти [1].

Проекти поділяють на продуктивні, споживчі, дослідницькі, навчальні [4, с. 57].

Завдяки впровадження проектних методик учні одержують неоціненний досвід організації і здійснення групового навчання, інтенсифікування освітнього процесу з використанням сучасних підходів до вивчення багатьох навчальних предметів. Адже під час виконання навчальних проектів вирішується ціла низка різномірних дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички, які знадобляться в житті; розвиваються мотивація, пізнавальні навички; формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентність. Проектно-дослідна діяльність сприяє формуванню соціальних компетенцій, дозволяє пройти технологічний алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення комерційного продукту — стартапу, а також навчитися презентувати його потенційним інвесторам. У перспективі це сприяє зміні ціннісних пріоритетів та світоглядної позиції в молоді щодо формування відповідальної, соціально-активної, громадсько-патріотичної врівноваженої поведінки.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження

Ефективна організація нововведень у закладі освіти залежить від розвитку його інноваційного потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу до роботи в умовах пошуку, створенні науково-методичної та матеріально-технічної підтримки інноваційних змін. Інноваційні процеси є рушійною силою їх соціально-економічного та суспільно-політичного розвитку. Створюючи проекти, учасники освітнього процесу мають можливість розкрити власні творчі здібності, долучитися до реальної творчої діяльності. Потреба виразити себе, власне «Я» та самореалізуватися є важливою для учнів. Діти працюють над проектом як дослідники, творці. Новизна та можливість творчої самореалізації значно підвищують їх мотивацію до навчання. Проектна діяльність школярів ставить ряд завдань, які необхідно вирішити. Учнів надається повна свобода творчості. За допомогою подібних завдань дитина не просто генерує цікаві ідеї, але й відразу втілює їх у життя.

Сьогодні, коли світ перетинається комп'ютерними мережами, діти створюють цифровий контент, обмінюються ним і використовують його в чималих масштабах. Вони запускають веб - сайти, знімають фільми на телефони, створюють власні ігри. Попри стрімкий розвиток цієї методики освіти, можуть пройти роки, доки вона буде поширена в українських школах. Тому треба не боятися змін, а з натхненням ставитися до спільної діяльності учнів і вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL : http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221 (дата звернення: 22.10.2021).
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
3. Донцов І.А. Інновації в соціальній сфері. Москва, 2001. 246 с.
4. Довбенко Т. Метод проектів в історії шкільництва. // *Шлях освіти*, 2005. № 2. С. 47–51.
5. Національна доктрина розвитку освіти. – Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>https://docs.google.com/document/d/1dSrJ1KTVB-VV5yyvc5RD-7cK_uky5Hku/edit?usp=sharing&oid=109254000614867912131&rtprof=true&sd=true (дата звернення: 25.09.2021).
6. Дьюї Дж. Демократія и образование. Москва : Педагогика, 2000. 384 с.
7. Король С.В. Використання методу проектів для посилення професійної спрямованості гуманітарних дисциплін у підготовці майбутніх інженерів. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 10.10.2021).
8. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2003. 80 с.
9. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Москва, 2009. 190 с.

УДК 811.111

Тетяна ОЛЕКСІЄНКО

ТИПОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕЛЕСЕРІАЛУ «АМЕРИКАНСЬКІ БОГИ»)

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.*

Постановка проблеми. Відомо, що такі фактори як географічне положення, кліматичні умови, особливості побуту тощо формують світогляд нації та мають безпосередній вплив на те, яким чином її представники сприймають світ навколо себе. Своєрідність культури, представленої в текстах мовою оригіналу, призводить до виникнення певних труднощів при перекладі. Особливої уваги тут заслуговують реалії національного, соціального й культурного характеру, яким присвячена низка перекладознавчих досліджень. З огляду на те, що переклад передбачає перенесення тексту з одного лінгвістично-культурного контексту в інший, питання способів відтворення лінгвістично-культурних елементів, глибоко вкорінених у мову й культуру оригіналу, займає важливу нішу в наукових публікаціях з теорії перекладу. Необхідність



встановлення чіткої типології культурно-маркованих лексем безпосередньо пов'язана з неоднозначним тлумаченням терміну реалії як перекладацької категорії, що також ускладнює розробку найоптимальніших способів перекладу реалій. Відсутність еквівалента лексеми-реалії, зумовлена відсутністю у носіїв мови предмета, що позначається реалією (референт); необхідність передати одночасно і семантичний, і конотативний зміст (предметне значення та національно-історичний колорит) реалії - це те, що додає труднощів при їхньому перекладі.

Специфіку культурно-маркованих лексичних одиниць, особливості їхньої типології, функціонування та перекладу детально вивчали у своїх наукових розвідках такі вітчизняні дослідники: А. В. Федоров, С. Флорін та С. Влахов, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, В. С. Виноградов, Г. Д. Томахін, Р. П. Зорівчак, І. О. Голубовська, М. П. Кочерган, О. С. Снитко, а також такі зарубіжні науковці як Дж. Ліон і П. Ньюмарк. Дослідження, присвячені вивченню реалій, характеризує відсутність одностайного підходу до тлумачення терміну реалії, відсутність чітко сформульованої дефініції для цього терміну, яка б влаштувала і приймалася більшістю дослідників, а також відсутність критеріїв до класифікації цих культурно-маркованих лексем та ясно окреслених рекомендацій для їх перекладу.

Актуальність дослідження зумовлена потребою систематизувати і структурувати теоретичні й практичні знання про особливості класифікації та перекладу англійських американських лінгвокультурологічних реалій.

Метою статті є вивчення типології та специфіки основних перекладацьких прийомів таких культурно-маркованих лексичних одиниць як реалії.

Об'єкт дослідження складають англійські лінгвокультурологічні реалії, відібрані з телесеріалу «Американські боги». **Предметом** дослідження виступають особливості перекладу цих реалій українською мовою.

Матеріал дослідження охоплює корпус з 168 реалій, виділених на основі аналізу телесеріалу «Американські боги», та їхній переклад українською мовою, виконаний студією професійного звукозапису, озвучення та дубляжу закордонних телесеріалів «НеЗупиняйПродакшн».

Аналіз попередніх публікацій із теми дослідження. До вербальних репрезентацій сучасних міфів та стереотипів відносяться такі лінгвістичні одиниці як реалії, котрим властиві аксіологічна значимість та яскраво виражена національно-культурна семантика. Реалії як термін для позначення лексем, що відображають культурно-марковані концепти, вважають найбільш вивченими, дослідженими та прийнятними у сучасному перекладознавстві. Реалії здебільшого стосуються культурних або суспільних подій, звичаїв та традицій, географічних об'єктів, предметів побуту (страв національної кухні або народного одягу), імен відомих та видатних постатей, історичних і суспільних діячів, артистів, письменників, учених, спортсменів, назв витворів мистецтва і літературних творів, персонажів художніх творів чи героїв кінематографу, героїв поп-культури. Інакше кажучи, реалії відображають явища, що вважаються типовими для конкретної культури [3]. Цінності мовної спільноти, котрі або відсутні в іншій культурі, або суттєво відрізняються від цінностей іншої мовної спільноти, формують національний соціокультурний фонд, що знаходить відображення в лінгвістичних засобах. Відтворення культурологічного і соціального аспектів в лексичних одиницях, що позначають соціокультурні стереотипи чужої культури, котрі мають національно-історичний колорит, та не знаходять відповідників і самих понять, і їхніх денотатів у культурі та мові перекладу через відсутність соціокультурного явища в культурі іншого народу або культурно-етнічної спільноти, в галузі перекладознавства заведено називати реаліями [2, с. 55]. Дослідник Г. Д. Томахін пропонує таке визначення реалії: «назви предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо, властивих лише певним націям і народам» [4, с. 5]. Вчений виокремлює два основні види реалій: денотативні (що не знаходять відповідностей в іншій культурі) та конотативні реалії (що позначають предмети аналогічні до тих наявних в іншій культурі, проте в культурі-реципієнті відсутні подібні асоціативні зв'язки до цих предметів матеріальної дійсності [4, с. 41-42]. Н. А. Фененко висловлює думку, що недоцільно визначати явища або предмети матеріальної дійсності, культурні концепти та засоби номінації цих концептів одним терміном реалія, тому пропонує поділяти реалії на R-реалію (предмет), C-реалію (культурний концепт), L-реалію (лексему-номінацію концепту) [6, с. 17].

Неодноразово дослідниками здійснювалися спроби систематизувати реалії за різними принципами та сформулювати максимально вичерпну класифікацію, яка б допомогла впорядкувати всі види реалій та пояснити їхні особливості. Більшість предметних класифікацій реалій можна визначити як певною мірою умовні, оскільки деякі групи реалій можна віднести одночасно до кількох категорій. С. Влахов і С. Флорін створили типологію реалій за тематичним поділом, до якої вони віднесли такі категорії реалій: географічні реалії, що стосуються назв об'єктів фізичної географії та назв географічних об'єктів, пов'язаних з людською діяльністю); етнографічні реалії, що охоплюють лексеми, які позначають поняття побуту, матеріальної або духовної культури, мистецтва, фольклору, релігії; суспільно-політичні реалії, котрі поєднують назви адміністративно-територіальних одиниць, назви органів влади, назви політичних організацій чи діячів тощо [2, с. 51-68]. Класифікація В. С. Виноградова поділяє всі реалії на два види: ономастичні реалії, що складаються з антропонімів, топонімів, імен літературних героїв, назв музеїв, театрів, компаній тощо; асоціативні реалії, котрі складаються з фольклорних, історичних та літературних алюзій [1, с. 51-58].

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження способів перекладу реалій з англійської мови українською нами була використана вибірка прикладів реалій з телесеріалу «Американські боги», загальний обсяг якої складає 168 одиниць. В зазначеному матеріалі відображена національно-культурна



специфіка різних типів реалій, що демонструють американський національний, історичний та культурний колорит.

Для аналізу типів реалій нами використана класифікація реалій, характерних для англійської мови США, дослідника Г. Д. Томахіна [5, с. 43-201], створена на основі принципів лінгвокраїнознавства, згідно з якою всі реалії можуть бути структуровані на такі: етнографічні (номінації предметів побуту, житла, транспорту, грошей, одиниць виміру, звичаїв, традицій, свят); географічні (назви географічних об'єктів); суспільно-політичні (назви державних символів, державних установ); культурні (освіта, література, релігія, театр, кіно, ЗМІ); й ономастичні (антропоніми і топоніми).

За допомогою методу кількісних підрахунків визначено частоту вживання кожного із зазначених типів реалій у телесеріалі «Американські боги» (див. табл. 1). Як свідчать кількісні дані, найпоширенішими в телесеріалі «Американські боги» є ономастичні реалії (55 од., 33%); друге місце займають етнографічні реалії (38 од., 23%); на третьому місці знаходяться суспільно-політичні реалії (29 од., 17%); четверте місце посідають географічні реалії (25 од., 15%); на останньому місці знаходяться культурні реалії (21 од., 13%).

Таблиця 1.

Типологія реалій у телесеріалі «Американські боги»

№ п/п	Тип реалії	Абсолютна частота	Відносна частота (%)	Приклад реалії
1	Ономастичні	55	33%	<i>Lucille Ball; Samuel F.B. Morse; Marilyn Monroe; JFK Kennedy; Martin Luther; James Bevel; the House on the Rock; Disney World; the Corn Palace.</i>
2	Етнографічні	38	23%	<i>Buffalo Burger; Southern Comfort; Jack Daniel's; Ativan; Target.</i>
3	Суспільно-політичні	29	17%	<i>Lynching; CIA; Operation Paperclip; Roswell; the Compton Crack Wars; blue-collar; the Deep State; the Gold Standard.</i>
4	Географічні	25	15%	<i>Eagle Point; Minnesota; Wisconsin; Queens; Madison; Brentwood bungalow; Vulcan, Virginia; New York's John F. Kennedy airport.</i>
5	Культурні	21	13%	<i>"Dancing Queen"; Golden Age; I-Love-Lucy; Charlie Brown's Christmas tree; Godfather; Spiderman; Tammy Wynette.</i>
	Загальна кількість:	168	100%	

Схарактеризуємо кожен тип відокремлених нами реалій. Ономастичні реалії (55%) мають переважно найбільший аксіологічний потенціал порівняно з іншими типами реалій з огляду на те, що вони викликають у носія мови та культури певні асоціації, або так званій «лексичний фон». До ономастичних реалій належать топоніми (географічні назви, що не лише виконують функцію номінації географічних об'єктів, а ще й сповнені яскравими асоціаціями, через їхню пов'язаність з історичними фактами або подіями, які міцно закарбовані у національній пам'яті певного народу) та антропоніми (імена історичних персоналії, суспільних діячів, вчених, письменників, артистів, персонажів художньої літератури, назви літературних творів, витворів мистецтва, історичних фактів, назви державних і громадських закладів). Як можна побачити з вищезазначених прикладів ономастичних реалій, найчастіше в телесеріалі герої згадують такі антропоніми: імена видатних персоналії, що змінили напрямок американської історії або мали масштабний вплив на розвиток подій, важливих для американського суспільства, імена президентів, громадських діячів, активістів, науковців-відкривачів, кіноакторів та легенд кіно; а також топоніми, що здебільшого стосуються так званих «місць сили», тобто справжніх визначних місць, які з неясних причин стали магнітом для туристів і здобули необгрунтовану популярність та, з якими у свідомості представників американського суспільства міцно зафіксовано асоціативні зв'язки. Етнографічні реалії (38%) називають предмети побуту, назви страв, напоїв, медикаментів, лікарських засобів, брендів або торгових марок, мереж магазинів. Для цього типу реалій найчастіше застосовують перекладацьку трансформацію генералізацію, тобто використовують лексему з більш широким значенням. Суспільно-політичні реалії (29%) відносяться до фактів історії, суспільного або політичного життя. Географічні реалії (25%) називають географічні об'єкти, що допомагають розвиватися сюжету історії. Культурні реалії (21%) посилаються здебільшого на явища популярної культури, кінематографу чи музики, характерні для американського суспільства.

В міжкультурній комунікації перекладачам доводиться надзвичайно часто стикатися з проблемою перекладу реалій. З огляду на те, що реалії виконують функцію номінації концептів, що не мають еквівалентів в інших культурах, вони викликають специфічні складнощі при перекладі. Складність перекладу реалій зумовлена такими особливостями як відсутність у мові перекладу відповідників, що викликана відсутністю самого поняття або явища у певній культурі, який позначає реалія, а також необхідність відтворити не лише семантику, а й національно-історичний колорит. Перекладознавці пропонують різні методи перекладу реалій, що у більшості випадків збігаються, проте мають іноді деякі відмінності. Найчастіше при перекладі реалій вдаються до таких перекладацьких трансформацій як



транскрипція (транслітерація), переклад (заміна), приблизний переклад, контекстуальний переклад [2, с. 87-92]. В. С. Виноградов пропонує наступні способи перекладу реалій: транскрипція (транслітерація), гіпо- і гіперонімічний переклад, уподібнення, перефразування (експлікація, описовий, дескриптивний) переклад і калькування [1, с. 17].

Для відтворення лексем-реалій у телесеріалі «Американські боги» перекладачі вдаються найчастіше (у приблизно 40% випадків) до перекладацької трансформації під назвою транскодування (транслітерація або транскрипція) попри те, що для адекватного тлумачення реалії носію мови необхідно володіти певним багажем знань або фоновою інформацією, яку, звичайно, такий метод перекладу не здатен забезпечити. Звісно, деякі реалії не потребують додаткових пояснень з огляду на те, що вони одержали достатньо розголосу; в такому випадку прийом транскодування можливо буде застосувати, не вдаючись додатково до прийому експлікації. Крім цього, важливо пам'ятати про суворі вимоги формату аудіовізуального вихідного продукту, через що перекладач вимушений обмежитися прийомом транскодування в таких випадках, де було б доцільніше надати пояснення реалії, котра, на думку перекладача, буде сприйматися цільовою аудиторією перекладу як «чужорідний» елемент, який вони не матимуть змоги декодувати через нестачу екстралінгвістичної інформації.

Здебільшого перекладачі застосовують транслітерацію, оскільки відтворення звучання є більш продуктивним та ефективним, ніж побуквенне відтворення лексеми. Крім цього, транслітерація допомагає більш точно відтворити національно-культурний колорит. Транслітерацію й транскрипцію використовують при перекладі географічних назв, власних назв, назв компаній, газет, журналів тощо. Методи транслітерації або транскрипції користуються великою популярністю попри те, що буквенна або фонемна передача іноземної реалії не дає можливості пояснити її значення, внаслідок чого цільова аудиторія перекладу, котрій бракує екстралінгвістичних знань, найімовірніше сприйматиме реалію з певними труднощами. Важливо пам'ятати також про те, що перекладачам не варто занадто зловживати методами транслітерації або транскрипції при перекладі реалій, оскільки це потенційно перевантажить текст і ускладнить сприйняття перекладу. До перекладу реалій (заміни) доводиться вдаватися в таких випадках, коли транскодування з різних причин неможливо застосувати. Крім цих способів перекладу реалій дослідники ще виділяють такі методи як введення неологізму (калька, напівкалька, семантичний неологізм), приблизний переклад (гіпонімічний переклад, функціональний аналог, описовий переклад) та контекстуальний переклад. Перекладач може обрати ввести неологізм, тобто створити нову лексему або фразу, при перекладі реалії для того, щоб забезпечити збереження її колориту. Створення семантичного неологізму передбачає утворення нової лексичної одиниці перекладачем, що допоможе краще інтерпретувати смисловий зміст іноземної реалії. Приблизний переклад також популярний спосіб перекладу реалій. На відміну від перекладу реалії шляхом створення неологізму, приблизний чи наближений переклад допомагає відтворити предметний зміст реалії, проте в такому разі неможливо буде передати колорит реалії з огляду на те, що конотативний елемент в результаті перетворюється на нейтральний.

При перекладі реалій в телесеріалі «Американські боги» перекладачі також досить часто використовують гіперо- чи гіпонімічний переклад, що передбачає заміну видового поняття на родове або навпаки. Інакше кажучи, генералізація або конкретизація має на увазі розкриття змісту іноземної реалії за допомогою застосування лексеми з ширшим або вузьким значенням. До цих способів перекладу перекладачі вдаються за необхідності уподібнення реалії та позбавлення її конотативного елемента, що неможливо у випадку використання методів транслітерації або транскрипції. У тому разі, якщо виникає потреба замінити незнайому реалію на добре відому для цільової аудиторії, перекладачі вдаються до перекладацького прийому під назвою «функціональний аналог». Таким чином, перекладач обирає близький відповідник, який у цільової аудиторії перекладу викликати подібні асоціації до іншомовної реалії. До методу описового перекладу (надання пояснення незнайомій реалії) перекладачі звертаються в останній інстанції лише за тієї умови, якщо видається неможливим з певних причин застосувати будь-який інший спосіб перекладу. Дослідники С. Влахов і С. Флорін проте застерігають, що «приблизний переклад реалій не можна вважати адекватним способом перекладу з огляду на те, що так зміст культурно-маркованої лексеми не вдається повністю відтворити, а також буде втрачено національно- історичний колорит» [2, с. 98-112]. У деяких випадках при перекладі реалій в телесеріалі «Американські боги» перекладачі застосовують також метод контекстуального перекладу, тобто покладаються на контекст замість словникового еквівалента, аби відшукати контекстуальний, логічно пов'язаний з реалією відповідник, так як певні реалії можуть мати відповідники, що працюватимуть в конкретному контексті, але необов'язково вважатимуться її еквівалентами поза контекстом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений нами аналіз англійських реалій в телесеріалі «Американські боги» засвідчив, що найпоширенішими в тексті телесеріалу «Американські боги» є ономастичні реалії; наступними за частотністю виявилися етнографічні реалії; суспільно-політичні реалії виявили середню частоту вживання; незначною мірою їм поступилися географічні реалії; на останньому місці з найменшою частотністю вживання опинилися культурні реалії. Найпродуктивнішими перекладацькими прийомами при перекладі реалій вважаються транскодування (транслітерація і транскрипція), калькування, конкретизація чи генералізація, переклад за допомогою функціонального аналога, контекстуальний переклад та метод описового перекладу. Загалом на сьогоднішній день залишається суперечливим питання тлумачення поняття «реалія», типології й категоризації реалій та способів їх перекладу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці більш досконалих



методологічних підходів до типології реалій та систематизації способів перекладу реалій з національно-культурним колоритом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) : навч. посіб. М., 2001. 224 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе : Монография. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. М.: Высшая школа, 1986. 416 с.
3. Мосиенко Л. В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий. ВЕСТНИК ОГУ. 2005. Випуск 11. С. 8.
4. Томахин Г. Д. Прагматический аспект лексического фона слова. Филологические науки, 1988. 315 с.
5. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.
6. Фененко Н. А. Язык реалий и реалии языка / под ред. А. А. Кретьова. Воронеж : ВГУ, 2001. 140 с.
7. Серіал «Американські боги» : веб-сайт. URL: <http://baskino.me/serial/15657-amerikanske-bogi.html> (дата звернення: 14.10.2021).

УДК 378.046.4

Альона ОСТАПЧУК

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОЇ РОЗПОВІДІ НА ПІСЛЯТЕКСТОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ НАД АНГЛОМОВНИМ МЕРЕЖЕВИМ НОВИНИМ ТЕКСТОМ У 10-11 КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

(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 представлено інформацію про педагогічний прийом сторітеллінга, про формат використання новинних історій для розвитку вміння іншомовного говоріння учнів на основі прочитаного тексту. Описано досвід використання цифрової розповіді (digital storytelling) на післятекстовому етапі роботи над мережовим новинним текстом на уроці англійської мови в 10-11 класах. Обґрунтовано значимість цифрової розповіді для розвитку комунікативних і загальнокультурних компетенцій учнів, їхнього емоційного інтелекту та творчих здібностей.

Ключові слова: цифрова розповідь /диджитал сторітеллінг, мережовий новинний текст, навчальний текст, комунікативні вміння, зорова та слухова рецепція (читання та аудіювання), усна продукція (монологічне мовлення).

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації комунікативних контактів в глобальному інформаційному суспільстві одним із нагальних завдань, які стоять перед освітніми закладами, виступає підготовка учнів до іншомовної взаємодії з представниками інших країн і культур [2; 9]. Відповідно, актуальним залишається пошук ефективних прийомів навчання іншомовного мовлення, застосування яких могло б забезпечити вирішення цього завдання.

Для сучасних учнів і студентів, які з народження орієнтовані на мультимедійні продукти, *цифрові розповіді* (digital storytelling) якнайкраще сприяють самовираженню, стимулюють їх до творчої діяльності, адже результати можна продемонструвати на занятті, викласти в Інтернет, поділитися ними в соціальних мережах або відправити в банк цифрових оповідань (Centre for Digital Storytelling) [5, с. 257]. Одна з перших дефініцій цифрової розповіді тлумачить її як особливу форму короткого оповідання у форматі відеоролика, де оповідач передає свій досвід в емоційній і художній формі [9]. Американський дослідник Б. Робін відзначає, що, незважаючи на різноманітність чинних термінів (digital documentaries – цифрові документальні фільми, computer-based narratives – комп'ютерний нарратив, digital essays – цифрові твори, electronic memoirs – електронні мемуари, interactive storytelling – інтерактивна розповідь), суть явища зводиться до поєднання мистецтва розповідати історії і можливостей сучасних мультимедіа: графіки, аудіо-, відео- та вебдизайну [10]. У межах нашого дослідження вживатимемо терміни *цифрова розповідь* і *сторітеллінг* як синоніми.

Методисти позиціонують digital storytelling як педагогічну технологію, аргументуючи це тим, що, з одного боку, цифрова розповідь, як і будь-яка технологія, включає ланцюжок дій, націлених на створення певного продукту; з іншого – ця технологія може бути визнана педагогічною, тому що вона сприяє вирішенню практичних і виховних завдань [2]. Тож доцільним видається розглянути теоретичні та практичні аспекти застосування *сторітеллінга* в навчанні іншомовних комунікативних умінь учнів старшої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичних джерел, проведений нами, засвідчив жвавий інтерес зарубіжних дослідників до педагогічного прийому сторітеллінга. Цифрова розповідь як освітня технологія і деякі особливості її створення представлено в публікаціях Н. Barrett, Т. Banaszewski, Е. Caminotti, J. Gray, J. Hartley, D. Kaufman J. Keller, S. Morra, А. Simmons. У вітчизняних науково-методичних джерелах цифрова розповідь розглядається в найбільш широкому сенсі (О. Вульфівич, М. Золочевська, Л. Назаренко, Л. Панченко, А. Маркович, О. Воробйова та ін.) як будь-яке оповідання, створене з використанням цифрових технологій: веброзповідь, інтерактивна розповідь, гіпертекст, нарративна комп'ютерна гра, блог, відеорозповідь, аудіо- та відеопідкасти тощо.

У дидактичному аспекті цифрова розповідь має характеристики, типові для навчальних педагогічних технологій: операціональність і системність, концептуальність, відтворюваність, керованість [5, с. 256]. Сторітеллінг у поєднанні з іншомовним *мережовим новинним текстом* (далі – МНТ) може слугувати



ефективним прийомом розвитку, насамперед, інтегрованих умінь *зорової* та *слухової рецепції* (читання й аудіювання) та *усної продукції* (монологічного мовлення).

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності використання цифрової розповіді (digital storytelling) як дидактичного прийому розвитку умінь рецепції та продукції англійського мовлення учнів 10-11 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сторітеллінг є різновидом відомого у вітчизняній педагогіці наративного методу (від англ. narrative - розповідь, розповідь), що використовує зв'язний текст/оповідання як інструмент [3]. Проте, наратив і сторітеллінг не зовсім тотожні поняття. У результаті аналізу наукових джерел нами з'ясовано, що поняття *сторітеллінг* визначається в широкому сенсі як технологія впливу на слухачів засобами текстів у формі захоплюючих історій. При цьому захопливість виступає ключовою характеристикою таких історій. Вужче *сторітеллінг* розуміють у трьох значеннях: як один із прийомів створення цікавого, актуального, корисного, розважального, емоційного контенту [4]; як трансляція історій в будь-якій формі: усна розповідь, письмовий текст, візуальні зображальні засоби, музика та ін.; як мистецтво усного оповідання, розповідей, коли історія розповідається по пам'яті, а не читається [13]. У цей список можна додати історії, створені спонтанно, імпровізовано.

Уперше поняття сторітеллінг з'явилося в 1992 році в книзі Д. Армстронга "MBSA: Managing by Storying Around" («Управління за допомогою історій»), де були зібрані історії, покликані донести до службовців принципи та правила ділової етики. На часі термін *сторітеллінг* використовується в багатьох професійних галузях. У менеджменті це інструмент маркетингу / реклами, управління персоналом, PR-технологій. У ЗМІ журналісти у вигляді історій презентують новинну інформацію. У публіцистиці та політиці історії використовуються як засіб аргументації. Через історії надають допомогу у вирішенні психологічних проблем (еріксонівський гіпноз, казкотерапія, НЛП) [7].

Розповідання історій є найприроднішим способом спілкування, знайомим із раннього дитинства. Як відомо, в педагогіці навчання на основі історій (казки, оповідання, байки та ін.) застосовується для виховання, освіти і мовленнєвого розвитку дітей, що має свої психологічні основи. Вважається, що вся система знань людини побудована на історіях, які люди розповідають один одному з метою обміну досвідом для більш ефективної орієнтації в навколишньому світі і організації свого життя в ньому. При цьому мозок індивіда уособлює когнітивний пристрій, який здійснює прийом, запам'ятовування та подальше відтворення історій [12]. Більше того, людина мислить оповідальними структурами і запам'ятовує факти як міні-версії історій. Присутність у пам'яті фактів, за якими стоять цілі історії, є передумовою аналітичного мислення. Наратив (викладена історія) «визнано іманентною властивістю людського мислення і, звідси, ключовою формою розуміння й культурного досвіду, організації наукових досліджень та освітніх технологій, соціальної взаємодії»[9].

Метод навчання іноземної мови через розповідання історій запропоновано в 1990-их рр. шкільним учителем англійської мови Р. Блейном (Ray Blaine) із Каліфорнії (США). Цей метод вважається модифікацією методу *повної фізичної реакції* (TPR – Total Physical Response) Дж. Ашера (J. W. Asher), в основі якого лежить формування в учнів психомоторних асоціацій між словом і жестом, які полегшують розуміння іноземної мови. Р. Блейн наповнив новим сенсом абревіатуру TPR, додавши букву S (Storytelling) і назвавши свій метод TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling – Навчання володіння мовою через читання й розповідання історій) [6].

Безпосередньо сторітеллінг, у тлумаченні Р. Блейна, реалізується через створення на уроці спільної історії (spoken class story) на основі заздалегідь заготовленого вчителем сюжетного каркаса [6]. Викладач озвучує ключові моменти сюжетної лінії, ставлячи питання тим, хто навчається, з метою додавання подробиць та залучення їх до ролі співповідачів. Сюжет історії зазвичай нескладний: на початку в головного героя виникає проблема; у пошуках її рішення він переміщується з одного місця в інше, потім в третє тощо. Головне завдання сюжету полягає в багаторазовому прокручуванні в мові лексики, яка підлягає засвоєнню. У ході презентації історії вчитель: 1) орієнтується на найбільш слабкого учня (barometer student); 2) домагається стовідсоткового розуміння своєї розповіді: залишаючись в межах знайомої лексики і граматики; використовуючи невербальні засоби, спираючись на рідну мову учнів; розповідаючи повільно; 3) постійно контролює розуміння своєї промови: спостерігаючи за очима учнів; ставлячи питання на перевірку розуміння; пропонуючи учням подавати умовний знак у разі незрозуміння; просить їх перекласти слова рідною мовою; 4) багаторазово прокручує в розповіді цільову лексику (до 50-100 разів); 5) багаторазово робить короткі (не більше 5 секунд) граматичні нагадування (pop-up grammar); 6) задає персоналізовані питання, які стосуються кожного учня особисто, у межах тем, заданих історією; 7) створює доброзичливу та невимушену атмосферу в класі; 8) просить інсценувати розповідь; 9) переміщується з учнями по класу, імітуючи героїв історії тощо [6].

Проведені дослідження доводять більш високу ефективність сторітеллінга в порівнянні з традиційними вправами. Зокрема, відзначають такі позитивні результати застосування сторітеллінга: значне збільшення словникового запасу учнів; полегшення засвоєння граматичних структур; вища швидкість і грамотність мови; зростання мотивації для вивчення мови на тлі позитивного ставлення [8; 14].

На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) традиційна розповідь повсюдно замінюється цифровим аналогом – цифровим оповіданням, відомим за кордоном як Digital Storytelling (далі DS), який з розвитком інтернет-технологій і появою великої кількості освітніх ресурсів став все частіше застосовуватися вчителями іноземних мов для рішення різних педагогічних завдань на всіх ступенях навчання: від молодшої школи до вузу. Однак, незважаючи на зростаючу популярність цифрового розповіді, у вітчизняній методиці досі немає єдиного підходу до визначення цього поняття й однорідності



термінології. Освітні ресурси описують Digital Storytelling як різновид традиційного оповідання, виконуваного в цифровому форматі. У результаті оповідання ми отримуємо своєрідний медіа-продукт малої форми, який використовує цифрові інструменти для створення і презентації наративів з елементами інтерактивності[5].

Сьогодні існує безліч Інтернет-сервісів, де можна ознайомитися з технологією створення цифрових розповідей, завантажити безкоштовні допоміжні програми, ознайомитися із готовими цифровими продуктами. Цифрова розповідь може бути реалізована у форматі відеоролика, презентації або HTML-сторінок із мультимедійним контентом. Серед інструментів створення цифрових розповідей можна виділити Power Point (презентації з текстом, звуком, мультимедіа), Photo Story (фотоісторії з текстом, фотографіями, озвученням, музикою), Movie Maker (фільм із закадровою розповіддю), Zimmer Twins (мультфільм із текстом, музикою, аудіо). Цифрові розповіді можна створювати за допомогою мобільних додатків, на вебсайтах (Render forest, Animatron), на сайтах у різних програмах (Pivot, Adobe animation, Autodesk Maya та ін.) Створювати цифрові історії на мобільних пристроях (смартфонах, планшетах), використовуючи мобільні додатки (Explain Everything, Prisma 3D, FlipaClip тощо) набагато зручніше, до того ж вони мають ширший спектр можливостей і функцій.

Цифрова розповідь володіє високим лінгводидактичним потенціалом і дозволяє вирішити ряд педагогічних завдань: інформування, підвищення мотивації учнів і розвиток інформаційно-комунікаційної та медійної компетентностей. Сучасні комп'ютерні програми і онлайн-сервіси пропонують зручні інструменти розробки, а також ресурси (шаблони, колекції зображень, відео- та аудіоефекти), що полегшують створення цифрової розповіді і роблять цю технологію доступною для педагогів, які володіють інформаційно комунікаційною компетентністю. Англomовний мережевий новинний текст може слугувати чудовим прикладом для використання в роботі з цифровою розповіддю на післятекстовому етапі. МНТ становить синтез різних підходів до подання якісної інформації в мережах ЗМІ. МНТ зберігає змістовні, функціональні особливості конвенційного новинного тексту, набуваючи нових ознак, так як створюється для існування в інтернет-просторі[1, с. 79].

Використання цифрової розповіді на післятекстовому етапі роботи над англomовним мережевим новинним текстом у 10 класі профільної старшої школи дозволить залучити новітні технології до процесу навчання. Прикладом може бути мережевий новинний текст сучасного англomовного видання BBC, завданнями для учнів із метою зацікавлення в ході навчального проекту слід вибрати монтування та створення відеороликів про новини в світі, що буде містити пізнавальний аспект і розвиток читачької компетентності на початковому етапі. З пасивних користувачів ІКТ учні перетворюються на творців. Створення цифрової новинної історії вимагає критичного осмислення прочитаного і результат, продукт цього осмислення виявляється корисним для розвитку обох вмінь.

Висновки. Як один із найбільш сучасних гуманістичних методів навчання, цифрова розповідь забезпечує інтегрований розвиток когнітивних, комунікативних умінь і навичок учнів, їхнього емоційного інтелекту, творчих здібностей. Засобами лінгводидактичного прийому digital storytelling учні набувають вміння та навички, необхідні в багатьох професійних сферах. Використання цифрової розповіді на післятекстовому етапі роботи над англomовним мережевим новинним текстом дає можливість підвищити мотивацію учнів до навчального процесу та забезпечити розвиток нових вмінь. Навчання з застосуванням цифрових інструментів стимулює зацікавленість іноземною мовою та надає процесу вивчення англійської мови яскравості й успішності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балашова Е. Ф. Англomовні медіатексти в контексті інтерактивних прийомів навчання. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лінгвістика і міжкультурна комунікація*. 2009. №3. С. 77–83.
2. Горохова Л. А. Технологія Digital storytelling (цифрове повествовання): соціальний і освітній потенціал URL :<http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/download/149/109/>
3. Сролаєва Ж. Е., Лапухова О. В. Сторителлінг як педагогічна техніка конструювання навчальних завдань у вузі. *Концепт*. 2016. № 6. URL: <http://e-kon-sept.ru/2016/16132.htm>
4. Крутько С. Сторителлінг: як інтересно розповідати історії. *Немологія*. 2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii>
5. Подліняєва О. О. Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді (Digital Storytelling). *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 4(14). С. 256–260.
6. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Berkeley, CA, 2014.
7. Drischel R. Anthology storytelling – storytelling in the age of the Internet. New Technologies. Bern, 2019.
8. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 2016. Vol. 1. No. 1. Pp. 75–87
9. Meadows D. Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357203002002004>
10. Robin B. What is Digital Storytelling? Educational Use of Digital Storytelling. URL : <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27>
11. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. ERIC Digest. 2020. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf>
12. Schank R.C., Abelson R.P. Knowledge and memory: The real story. Hillsdale, 2005.
13. Sheppard T. The storytelling frequently asked questions. Tim Sheppard's Storytelling Resources for Storytellers. URL: <http://www.timsheppard.co.uk/story/faq.html>
14. Wood J.D. Using stories to help children learn a foreign language. Granada, 2016.



УДК 821.161.2-1.09

Надія ПЕРІГ

**ТЕМА МИТЦЯ І МИСТЕЦТВА
ЯК ОБ'ЄКТ ПОЕТИЧНОЇ САМОРЕФЛЕКСІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО**

(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 розглядається проблема митця й мистецтва як одна з найважливіших тем творчості поетеси-шістдесятниці Ліни Костенко. Мета дослідження полягає у виявленні концептуальних засад теми митця і мистецтва та здійснення системно-цілісного аналізу їхнього смислового наповнення в рамках поетичної саморефлексії Ліни Костенко та художнього портретування нею інших митців.

Ключові слова: проблема митця і мистецтва, поет-шістдесятник, поезія, покликання митця.

Концептуальна тема митця і мистецтва особливо гостро постає в українській гуманістиці на межі перехідних епох, коли неминуче з'являється питання руху суспільства вперед. Це питання – одне з найважливіших питань духовного і культурного буття людини й усього людства, оскільки, як зазначає Вернудіна І. В., «вона занурене в контекст еволюції європейської і світової естетичної думки, позначене нагальними потребами (вимогами) часу. Зі зміною й урізноманітненням способів художнього осягнення світу роль митця в процесі творення не лише зростала, а й остаточно набула першорядного, глибинно-сутнісного, універсального значення. Як наслідок, творчість стає гімном індивідуального світовідчуття, розгортанням особистісних властивостей і внутрішнього потенціалу суб'єкта творення [2].

Проблему митця і мистецтва у творчості українських письменників досліджували такі дослідники, як: В. П. Агеєва, С. Г. Барабаш, Т. В. Бахтіарова, З. П. Гузар, Г. Д. Клочек, М. М. Ільницький, О. П. Онуфрієнко, В. Є. Панченко, Т. Ю. Салига, О. І. Таран, А. О. Ткаченко, О. О. Рисак, П. П. Филипович, Л. Г. Фоміна, Н. М. Яценко, та ін.

Доба шістдесятництва – культурно-ідеологічна, національно-політична опозиція тоталітарній системі, опозиція індивідуальна, неоднорідна. Інтерес до цього феномена тільки посилюється, оскільки досі не надано об'єктивної оцінки цьому явищу через часом радикальні розбіжності у точках зору вчених; зростає потреба зведення науково обгрунтованого осмислення всіх нюансів творчої місії покоління 60-х через поступову хронологічну віддаленість; багато репрезентантів цієї доби продовжують активно діяти й сьогодні. Усі ці обставини вимагають доповнення вже здійснених історичних та літературознавчих напрацювань новими, що відкріє шлях до вироблення цілісної концепції літературного феномену 60-х, починаючи від витоків і завершуючи XXI сторіччям.

Для митців доби шістдесятництва передусім характерна активна громадська діяльність, яка впливає й на їхні рефлексії, котрі зосереджують у собі роздуми не тільки над внутрішнім світом, а й вихід кризь нього до зовнішньої реальності, представлені самоаналізом у її межах. У процесі самоосмислення письменники торкаються таких проблем, як: митець і суспільство, талант і геніальність, мужність і стійкість, трагічна доля та зосередженість на національному бутті. Тема митця і мистецтва є наскрізною у творчості геніальної Ліни Костенко. Вона розроблена багатогранно як за змістом, так і за формою вираження.

Дискусійним моментом феномену шістдесятництва присвячені студії Б. Бердиховської, О. Пахльовської; монографія Л. Тарнашинської; полемічні розвідки М. Мачківського, В. Яременка тощо.

У дослідженні теми митця і мистецтва в поезії 60-х років ХХ ст. одним з ефективних аспектів є сукупність теоретичних вимірів «саморефлексії» та «портретування». Термін «саморефлексія» поки що знаходиться в руслі наукових пошуків і має ряд синонімів. Серед них, зокрема, власне «літературна саморефлексія» (О. Анциферова, Ю. Хатямова); «авторська рефлексія» (Ю. Бумбур); «авторське самопізнання» (І. Свириденко); «метапоетика» (В. Ходус, К. Штайн) тощо. Явище портретування також перебуває на стадії розробки. Ключем до осягнення його конкретизованого варіану («поетичне портретування») є праці Т. Салиги, окремі роздуми над питаннями словесної творчості М. Бахтіна, Є. Маланюка.

Аналіз відповідної наукової літератури свідчить, що, попри висвітлення окремих аспектів теми митця і мистецтва в поезії 60-х років ХХ ст., однак окремого вивчення теми митця та мистецтва як об'єкту поетичної саморефлексії Ліни Костенко не поки що не здійснювалося. Тому **актуальність** полягає у висвітленні теми митця та мистецтва як об'єкту поетичної саморефлексії Ліни Костенко.

Мета роботи: виявити концептуальні засади теми митця і мистецтва як об'єкту поетичної саморефлексії Ліни Костенко.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань:**

1) розглянути ключові концепти феномену митця і мистецтва;

2) охарактеризувати особливості епохи шістдесятництва, у якій формувалися творчі принципи Ліни Костенко;

3) проаналізувати основні твори Ліни Костенко, присвячені іншим митцям, виявити їх головні смисли.

Об'єкт дослідження: поетичний доробок Ліни Костенко, присвячений темі митця та мистецької творчості.

Відомо, що Ліна Костенко не любить говорити про себе, не часто дає інтерв'ю. Досі ще не написано її біографії.



Як зазначає Г. Д. Клочек «потяг до творчості проснувся навдивовижу рано». Літературознавець наводить фрагмент листа 21-річної студентки 2-го курсу пединституту до Максима Рильського, у якому поетеса пригадає свої перші, ще не усвідомлювані спроби висловити себе у слові, «вірші почалися давно, ще як було мені років 5. Мугикала тихенько про все на світі і страшенно соромилась. А звідтоді, як дізналася, що й китайці так співають, — соромитися перестала [...]. В найкоротший час було оспівано все [...]. А як на вчилася писати, була моєї бабусі ще гірша морока. «Що мені ляль ка, - бубоніла я кожного ранку. — Ось якби мені паперу-бумаги!» [7, с. 21]. Г. Д. Клочек підкреслює, що «в цих спогадах юної поетеси про своє дитинство треба бачити важливе свідчення її обдарованості, котра виявляється у потребі самовиразитися» [Г. Клочек Ліна Костенко: тексти... с. 21].

З часом у творчості Л. Костенко простежується, що поетеса глибоко усвідомлює себе творцем, таким багатотрагедальним, якими були всі генії минулих років світової культури. Подібна чітка позиція митця і є «свідченням справжності, щирості й непохитності його поглядів. І вона, без сумніву, робить особистість Ліни Костенко вищою за владу, проти якої споконвічно бореться справжнє мистецтво» [6, с. 128]. В. П. Моренець стверджує, що вона «і прийшла, й утвердилася в літературі, відчуваючи себе поетом величної і складної епохи, яка потребує правдивого слова про добро і зло, віру й зневіру, безсмертну красу й безсмертну марноту» [9, с. 60].

Як підкреслює І. М. Дзюба, «І справді – її життєпис у її Слові. А слово це – невід’ємна частина історії України, її культури, її персоналітету. Вже більш як півстоліття. Це слово відлунувало в серцях тисяч читачів. Його ждали. По ньому звіряли людську гідність. У ньому знаходили відгук своїх тривог і покріплення своїй вірі в Україну та своїм надіям на її краще буття. І навіть коли воно мовчало – то було промовисте мовчання. Моє покоління знало і любило багатьох поетів. Знає і любить. Однак Ліна Костенко – це той «білий голос висоти», який і в цьому многозвучному оркестрі чутний особливо – ось уже шостий десяток літ» [3, с. 5].

Тому найяскравіше про своє покликання Л. В. Костенко пише у віршах таких, як: «Доля», «Мій перший вірш написаний в окопі...», «Вечірнє сонце, дякую за день...», «Кольорові миші...», «Яка різниця, хто куди пішов...» та ін.

В 11-річному віці Л. Костенко написала поезію «Мій перший вірш написаний в окопі...». За спогадами поетеси вірш був «написаний не пером чи олівцем, а обломком галузочки на стіні окопу [...] Ішов бій за Дніпро. Німці гатять по Дніпру, радянські по німцям, а все летить над головами у нас [...]».

Це був навіть не окоп і не бліндаж, а вузька і довга щілина. Вірогідність прямого влучання у таку щілину значно менша. Зверху покриття в три накати. Вхід перпендикулярний, щоб не накрило вибуховою хвилею. Торбинка з провіантом висила на гачку при вході. Гухне снаряд – гойднеться торбинка, посипиться стіна.

А мені нудно. Сидиш між дорослими, хтось плаче, хтось молиться, хтось дримає. Ані іграшки, ані зошита, ані книжки. Темно. Намацала якусь галузочку і вожу нею по стіні, пишу. Намагаюсь — прописними літерами. Що вже я там писала і чи був то вірш, не пам’ятаю. «Снаряд упав — осипалась стіна». Разом з віршем» [4, с. 144].

Вірші, присвячені подіям Другої світової війни, що торкнулися життя самої поетеси, – це окремий змістовий пласт поетичної творчості Ліни Костенко. У віршах цієї тематики проявляється особлива конститутивна ознака – протиставлення дитячої свідомості, в якій живуть казки, яка відкрита для доброти, всенародному лихові. Усвідомлення горя народу, відчуття себе як невід’ємної частини свого народу – стає початком розуміння своєї причетності до великої долі народу, відчуття свого покликання.

Для поезії «Мій перший вірш написаний в окопі» характерний провідний художній принцип творчості Ліни Костенко – творення яскравих конкретних і деталізованих епізодів із глибоко філософським звучанням:

Це вже було ні зайчиком, ні вовком —

кривавий світ, обвуглена зоря!

А я писала мало не осколком

великі букви, щойно з букваря (Костенко, с. 105).

Використовуючи низку художніх засобів, Л. Костенко деталізує і увиразнює контраст між уявленнями дитини і реальним життям, яке не відповідає цим уявленням. Світ уже був «не зайчиком, не вовком», а «обвугленою зорею», тією яка у вогні, в попелі, в диму.

У наступних рядках поетеса деталізовано передає свій реальний спогад:

Гула земля. Сусідський плакав хлопчик.

Хрестилась баба, і кінчався хліб.

Двигтів отой вузесенький окопчик,

де дві сім’ї тулились кілька діб (Костенко, с. 105)..

У цій поезії, як зазначає Г. Д. Клочек, «звучить мотив, котрий є наскрізним для творчості Ліни Костенко. Вона говорить про «невимовне», котре все-таки має втілитися у поетичне слово і таким чином висловлене, «матеріалізоване» [7, с. 21]:

О перший біль тих не дитячих вражень,

який він слід на серці залиша!

Як невимовне віршами не скажеш,

чи не німою зробиться душа?! (Костенко, с. 105).

У цьому вірші простежується і історична правдива, і щирість, і якоюсь мірою навіть сповідальність, і



причетність авторки до історії свого народу, до важливості глибокого дослідження минулого, адже «справжній поет завжди поділяє долю свого народу» [7, с. 21].

Поезія «Доля» є імпліцитною аллюзією на одноіменний вірш із триптиху Тараса Шевченка. Як зазначає Дячок С. О., ці твори «містять своєрідну поетичну максиму. У Тараса Шевченка це прикінцеве звернення до Долі: «Ми просто йшли. У нас нема Зерна неправди за собою». Ліна Костенко структурує свій твір за улюбленим принципом – розбудовуючи певний сюжет (купівля людьми доль) і завершуючи художню структуру висновком-афоризмом [5, с. 88]:

*Я вибрала Долю собі сама.
І що зі мною не станеться –
у мене жодних претензій нема
до Долі – моєї обраниці* (Костенко, с. 88).

У вірші вже чітко відчувається, що молода Ліна Костенко усвідомила своє нелегке життєве призначення. Поетеса повертатиметься до самоосмислення в рамках цього поворотного моменту неодноразово, і самоутверджуватиметься як цілісна й незламна особистість, котра й на нелегких етапах життя в тоталітарній державі не шкодує, що вдячно прийняла свою долю, «як закон». В. С. Брюховецький стверджує, що поезія «Доля» «залишиться не як приватне свідчення, а як художньо підтвержене узагальнення [1, с. 79]. Дослідник також пише, що цей вірш Ліна Костенко не включала до своїх книжок. На думку В. С. Брюховецького, причина в тому, що «це могло б деким сприйнятися як самохизування своєю твердістю духу та силою передбачення. Таке ж почуття геть протипоказане поетесі» [1, с. 79].

Ключовим для читача є розуміння того, що «лірична героїня вибрала Долю, яка не тільки не нав'язувалася їй, а ще й відверто попередила про свою виключно високу ціну та й непривабливі перспективи [7, с. 149]:

«За мене треба платити життям, А я принесу тобі горе» (Костенко, с. 105).

Для пояснення дорогої вартості та небезпеки такого покликання Г. Д. Клочек застосовує роздуми Євгена Маланюка, який вважає, що «кожне мистецтво (у властивім, отже високім, значенні цього слова) є річ небезпечна. Бо у митця воно – через покликання – сполучається з Долею і часом. Долею його стає, зі всіма трагедійними перспективами. Тим-то і трудна поезія, що вона є саме труд. Навіть не праця (тільки), а й труд і трудівництво, дуже близьке до подвигу й подвижництва. Бо, дійсно, Лише Муза могла б парафразувати відомі євангелійські слова: "Хто хоче йти за Мною, хай залишить усе" [8].

У цій поезії Ліна Костенко не тільки осмислила своє покликання як поетеси, а вже зробила усвідомлений вибір «долю українського поета, тобто поета на той час ще бездержавної нації» [7, с. 149].

У подальших творах прослідковуємо зміни деяких внутрішньо-ціннісних установок поетеси, чітко визначилась тональність її утверджень і стверджень, оскільки вона не відступила від своєї програмної декларації. У вірші «Ти знов прийшла, моя печальна музо» тільки підтверджується вибір поетеси, до того ж прослідковується мотив взаємності: *«Поети ж є і країці, й щасливіші. / Спасибі, що ти вибрала мене»* (Костенко, с. 18).

Г. Д. Клочек пише: «Поет – це людина із загостреною потребою виражати красу» [7, с. 153]. Тобто й у пейзажній ліриці, як наприклад, поезія «Вечірнє сонце, дякую за день!», ми прослідковуємо самоусвідомлення поетесою свого покликання, вирізняємо особливості її поетичного світу. Поезія «Вечірнє сонце, дякую за день!» пронизана глибинною саморефлексією, яка зосереджує в собі основні маркери творчого світосприйняття поетеси – природу, ніч, слово.

Вірш побудований у формі молитви-вдячності до Творця «за день», «За твій світанок, і за твій зеніт, і за мої обпечені зеніти». Але особливою вдячністю сповнені рядки: *«Вечірнє сонце, дякую за день, за цю потребу слова, як молитви»* (Костенко, с. 55). Саме вони є тим кодом, у якому зашифрована щира вдячність за дар, за відчуття світу і за своє покликання. На думку Г. Д. Клочека, у цій поезії Ліна Костенко «створила навидовижу емку формулу поетичної творчості як молитовного самовираження» [7, с. 154].

Усвідомлення свого покликання стає все більш глибоким, містким і зрілим. Поетеса усвідомлює власну долю як долю свого народу, тому у творах суб'єкти лірики включені в буття нації, певною мірою асимілюються з нею, прослідковуються спроби самовираження митця у житті народу, особистісне «я» та колективне «ми» постають як невіддільні духовні субстанції.

У вірші «Яка різниця – хто куди пішов» відтворена група персонажів, з якими ліричний суб'єкт відчуває свою близькість і водночас протиставляє себе їм: *«Я лиш інструмент, / в якому плачуть сни мого народу»* (Костенко, с. 43). Близькість виражена присвійним займенником «ми», а протиставлення слова «я» у значенні чогось одиничного і «народ» у значенні чогось множинного.

Цей вірш невеликий за розміром, на думку Г. Д. Клочека, «то швидше всього ліричні мініатюри з високою енергетикою слова, породженою конденсацією думки і почуття, дивовижною експресією одногодвох провідних зорових образів, із вражаючими афористичними пуантами. Ці мініатюри – класика української поезії ХХ століття. І до них ми зобов'язані ставитись, як до класики [7, с. 158].

Ідея усвідомлення власної долі як долі свого народу розкриваються остаточно під час глибокої саморефлексії, увиразнюючись мотивом бачення митцем снів своїх співвітчизників: *«Я лиш інструмент, / в якому плачуть сни мого народу»*. Як розмірковує Г. Д. Клочек, «відчувати сни свого народу, його болі – дано людям обраним, особливо наближеним до духовної сутності народу» [7, с. 222]. Також літературознавець вважає, що цими словами «Ліна Костенко дає нам змогу приглянутись уважніше до того моменту, де відбувається органічне зрощення великого художнього таланту з «національним тілом»» [7, с. 159].



Покликання митця полягає й у вдячності за дар, і у розумінні своєї місії, свого нерозривного зв'язку з долею народу, а також в протистоянні буденному, в відстоюванні своїх особливостей, своєї інакості. Проблема протиставлення особистості натовпу, ідея зіткнення неповторності й буденності, стандарту, змодельованого стосунків «мистецький талант – узвичаєне середовище» втілені у вірші-притчі «Кольорові миші». На думку Г. Д. Клочка, основними прийомами вдалого втілення ідеї, глибокого впливу на реципієнта та увиразнення, загострення висловленої проблеми – це жанровий вибір, «саме: поезія носить притчевий характер. Жанр притчі передбачає вибудовування історії (сюжету), завдання якої полягає у донесенні до читача (слухача) якогось морального повчання. Власне цей момент притчевості налаштовує читача на потребу розгадати (розкодувати) підтекстовий сенс розповіді» [7, с. 151] та витончена візуалізація розповіді.

У вірші-притчі, що складається з верхнього шару тексту, у якому викладено основний зміст, а також потужного й багатшарового підтексту й розкривається ця суть митця. Головна героїня – 10-річна Анна уже з перших рядків постає перед читачами винятком із правил, і надалі набирає домінуючих ознак яскравої особистості, стає уособленням таланту-самородка, не захищеного ні суспільством, ні рідною сім'єю. Навколишнє середовище забарвлене лише одним кольором – сірим. Ця деталь нашоує читача до розуміння символічного значення сірого кольору – тотальна безбарвність, герметична затхлість середовища, буденність, одноманітне, позбавлене краси. Анна ж «була наділена талантом бачити світ яскравішим, кращим, ніж він був насправді» [Клочек, с. 152].

О. Слоньовська тлумачить поезію «Кольорові миші» як «безпощадне таврування Ліною Костенко радянської тоталітарної системи, а дівчинка Анна – збірний образ душі українських талантів» [10, с. 63]. Г. Д. Клочек розширює інтерпретацію вірша-притчі до того, що «суть митця творити красу. В цьому його покликання. І для цього йому даровано талант як Божий дар. І це, пишучи «Кольорову мишу», чудово розуміла Ліна Василівна, бо володіла цим даром – творити для людей красу, рятуючи світ від сірої одноманітності» [7, с. 153].

Отже, найкраще про розуміння Ліною Костенко можна дізнатись з її віршів таких, як: «Доля», «Мій перший вірш написаний в окопі...», «Вечірнє сонце, дякую за день...», «Кольорові миші...», «Яка різниця, хто куди пішов...» та ін. У вірші «Мій перший вірш написаний в окопі...» прослідковується усвідомлення 11-річною дівчинкою свого окликання. У пізніших віршах «Доля», «Яка різниця, хто куди пішов...», «Вечірнє сонце, дякую за день!» усвідомлення покликання стає все більш глибоким, містким і зрілим. Поетеса бачить долю в нерозривному зв'язку з долею свого народу. У вірші-притчі «Кольорові миші» закодована особливість та окремішність митця, оскільки він бачить світ інакше, він володіє даром творити для людей красу, рятуючи світ від сірої одноманітності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брюховецький В. С. Ліна Костенко: Нарис творчості. Київ: Дніпро, 1990. 262 с.
2. Вернудіна І. В. Естетико-психологічна природа художнього образу. *Культура і сучасність*. 2013. № 1. С. 3–10.
3. Дзюба І. Є. Поети для епохи. Київ: Либідь, 2011. 208 с.
4. Дзюба І. М. "Гармонія кризь тугу дисонансів...": літературознав. есе, інтерв'ю і виступи Л. Костенко, ст. друзів і колег / І. Дзюба, Л. Костенко, О. Пахльовська; [упорядкування і прим. О. С.-Я. Пахльовської]. Київ: Либідь, 2016. 582 с.
5. Дячок С. О. Інтертекст у поезії Ліни Костенко: автореф. дис. ... канд. філ. наук. 10.01.01 – українська література. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 18 с.
6. Жуковська Г. М. «Усе іде, але не все минає». Пам'ять і час у творчості Ліни Костенко: монографія. Київ: Книга, 2010. 188 с.
7. Ліна Костенко: тексти та їх інтерпретація. Навчальний посібник-хрестоматія / Ідея, впорядкування та інтерпретація творів Григорія Клочка. Київ: Видавництво «Український пріоритет», 2019. 640 с.
8. Маланюк Є. Земна Мадонна: вибране / Є. Маланюк; передне сл. про поета, спогади, літ.-критич. праці про поета, прим., бібліогр. та упоряд. М. Неврлого. 1-ше вид. Братислава: Словацьке пед. вид-во, 1991. 450 с.
9. Моренець В. П. Поезія трьох десятиліть. *Діалектика художнього пошуку* (літературний процес 60 – 80-х років). Київ: Наукова думка, 1989. С. 21–80.
10. Слоньовська О. Культурологічний потенціал поезії Ліни Костенко: «з чужого поля». *Етнос і культура*. 2011-2012. № 8–9. С. 53–67.

ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Костенко – Костенко Л. В. Триста поезій: вибране; [упоряд. О. Пахльовська, І. Малкович]. [Вид. 15-те]. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. 415 с. Серія «Українська Поетична Антологія».

УДК 372.881.1

Марина САЙ

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

(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 розглядається впровадження компетентнісного підходу в середній школі, використання відповідних методів, прийомів при вивченні морфології, прикметника зокрема.

Ключові слова: компетентнісний підхід, прийоми застосування компетентнісного підходу, методи навчання прикметника, прийоми навчання прикметника.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві особливо стрімкими є зміни в системі освіти. Більшість науковців вважають традиційну систему освіти застарілою, тому останнім часом відбувається її кардинальне оновлення. Особливої уваги потребує компетентнісний підхід у навчання сучасних здобувачів освіти.



Аналіз досліджень і публікацій. Базу для творчого осмислення й розроблення механізмів впровадження компетентнісного навчання в систему шкільної мовної освіти сформулювали вітчизняні й зарубіжні вчені (Н. М. Авдєєва, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, Л. К. Гейхман, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Дж. Равен, О. В. Овчарук, Ч. Осгуд, Л. А. Петровська, О. І. Пометун, Г. К. Селевко, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, Т. М. Смагіна, С. Е. Трубачева, А. В. Хуторський та ін.). Останнім часом з'являється все більше нових творчих проєктів стосовно впровадження компетентнісного підходу в українській лінгводидактиці (І. К. Варнаєвська, М. С. Вашуленко, О. М. Горошкіна, К. Я. Климова, Н. С. Коваленко, О. А. Кучерук, В. А. Ницета, Н. В. Остапенко, М. І. Пентилюк, Г. Т. Шелехова та ін.), однак досі залишається багато ще не з'ясованих питань і не впроваджених у практику механізмів

[2, с. 4].

Теоретичні засади навчання морфології розроблені такими вченими, як О. І. Біляєв, Н. Я. Грипас, В. Я. Мельничайко, М. І. Плющ, М. Шкільник та ін. [3, с. 143]. Аналіз лінгвістичної та методичної літератури показує, що проблема вивчення прикметника знаходиться в полі зору лінгвістів і методистів А. П. Грищенка, М. А. Жовтобрюха, М. Я. Плюща, В. В. Виноградова, Г. А. Чуйко, М. С. Вашуленка, В. Я. Мельничайка, М. І. Дорошенка та інших [1].

Мета статті полягає в дослідженні компетентнісного підходу, застосування його ключових методів і прийомів під час вивчення здобувачами освіти теми «Прикметник».

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Відповідно до Закону України «Про освіту» (статті 1), у загальноосвітній школі необхідно дотримуватися компетентнісного підходу. Провідні освітянські документи визначають компетентнісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, концепція профільного навчання у старшій школі та інші базові освітянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії [7].

Компетентнісний підхід – це спрямування навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [5, с. 504]. У сучасній педагогіці й лінгводидактиці є різні дефініції поняття «компетентність». У «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» компетентність визначається «як загальна здатність, яка базується на знаннях, уміннях, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню».

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти виступає практичне формування компетентності учнів. Визначення шляхів і механізмів цього формування ґрунтуються, на наш погляд, на проєкції ідей компетентнісного підходу на структуру, закономірності та реалії педагогічного процесу [7].

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що можуть виникнути в будь-яких ситуаціях, а саме:

1) пізнання світу й формування власної картини його;

2) міжособистісна взаємодія;

3) оцінювання чужих і власних вчинків;

4) споживацьке й естетичне оцінювання;

5) виконання різних соціальних ролей (громадянина, члена сім'ї, пасажира, покупця, клієнта, глядача, жителя міста, друга та ін.);

6) здійснення певного вибору (мотиву, рішення, професії, стилю життя, способу розв'язання конфлікту тощо);

7) захист особистих інтересів та ін. [2, с. 4].

Компетентнісний підхід у навчанні формує нові вимоги до сьогоденного випускника української школи: бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання всіх життєвих проблем; генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді; вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; вміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; дбайливо ставитись до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності; бути здатним до вибору серед численних альтернатив, що пропонує сучасне життя; вміти неперервно аналізувати і корегувати свою діяльність [8].

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як особистісно орієнтований (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти); діяльнісний (тому що може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій) [5].

Згідно з компетентнісним підходом, на уроках української мови в шостому класі при вивченні прикметника як частини мови можна використовувати такі методи: робота з підручником, довідниками, додатковою літературою, метод вправ, усна розповідь, бесіда, дебати, конференції, інтерактивні, ігрові, релаксаційні, спостереження, дискусія, створення проблемної ситуації, фронтальна бесіда, демонстрація презентацій, усне опитування, метод прогнозування.

Марія Іванівна Пентилюк при вивченні частин мови вважає доцільними такі методи: слово вчителя (розповідь, пояснення); бесіда (евристична бесіда); спостереження, аналіз мовних явищ (з елементами проблемного програмованого навчання, алгоритмізації); робота з підручником; вправи. 3-поміж прийомів



навчання морфології виокремимо морфологічний розбір слова; постановка слова в потрібній формі; розмежування аналогічних слів, що належать до різних частин мови; зіставлення граматичних форм; спостереження над паралельними морфологічними формами; складання словосполучень і речень; складання таблиць; алгоритмізація, програмування [4, с. 82].

Систему вправ у навчанні морфології можна поділити на такі групи:

- 1) вправи на заміну одних форм іншими (сприяють розвитку мовлення, навчають зіставляти різні форми слів, формують вміння користуватися лексичними і граматичними синонімами);
- 2) спостереження і порівняння мовних явищ (дають змогу усвідомити, що слова мають певну форму);
- 3) морфологічного розбору (для усвідомлення морфологічних ознак слова, розуміння і застосування орфографічних правил);
- 4) тренувальні вправи (підсилюють увагу до виучуваних явищ, навчають користуватися необхідними формами слів, допомагають краще усвідомити лексичне значення слова);
- 5) вправи на переклад (забезпечують здійснення українсько-російських зіставлень, учать спостерігати за відмінностями в морфологічних формах обох мов);
- 6) творчі (збагачують словник учнів, створюють умови для застосування орфографічних правил) [4, с. 82].

Крім цього, методику й учителі-словесники під час вивчення теми «Прикметник» пропонують застосовувати прийоми, що відповідають компетентнісному підходу, а саме: «Інтрига», «Дивуй!», «Фантастична добавка», «Відстрочена загадка», заповнення кросвордів, «Альтернатива», «Світлофор», «Мозковий штурм», «Асоціація», «Зайве слово», «Назви відповідь», «Пошук загального», «Групування слів», «Лото», «Зашифровки», «Незакінчені речення», створення проблемної ситуації, використання яскравих афоризмів, порівнянь, образів, «Знаємо – бажаємо дізнатися – дізналися», «Моделі, що ожили», «Снігова грудка», «Ажурна пилка», «Акваріум», «Броунівський рух», «Два-чотири – всі разом», «Навчаючи – учусь», «Павучки», «Місткий кошак», «Асоціативний ряд», «Синтез думок», «Коментування», «Карусель», «Поєдинок», «Інтелектуальний тир», змагання, «Світлофор настрою», «Зворотний зв'язок», «Релаксаційні вправи», рефлексія, «Інтелектуальна розминка», «Одне завдання на двох», «Вірю – не вірю», «Так – ні», «Знайди помилку», «Вибери сам», «Ярмарок-подорож», «Заздалегідь», «Творче завдання», «Письмовий звіт», «Шпаргалка», «Пошта», «Перепишу параграф по-своєму», «Я – вчитель», «Інтелектуальне лото», «Ділова гра», «Аукціон ідей», «Творча робота», «Учені та їхні відкриття», «Фантастичні фігури» [5]. Вони сприятимуть зацікавленню учнів, скоординуватимуть подальшу роботу.

Рекомендовано використовувати й різноманітні форми навчання (індивідуальну, парну, фронтальну, колективну). Недоліки фронтальної (відсутність диференціації) та індивідуальної (відсутність спілкування та контактів між учнями) форм можуть бути компенсовані завдяки груповій формі організації навчальної діяльності. Правильно організована робота в парах, групах чи мікрогрупах дозволяє забезпечити активну діяльність учнів, передбачає розподіл обов'язків між ними, виконавчу та організаційну ініціативу, актуалізацію як самостійної діяльності, так і спільної роботи над розв'язанням конкретного завдання. Саме групова робота найбільш узгоджена з реаліями професійної діяльності дорослих. Визначаючи ієрархію форм організації навчальної діяльності учнів у контексті компетентнісного підходу, можна дійти висновку про пріоритетність групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності [7].

Під час вивчення учнями теми «Прикметник» учитель може використовувати наочні і технічні засоби навчання. У системі компетентнісного підходу до навчання змінюються й вимоги до засобів навчання. Формування інформаційної компетентності передбачає обов'язкове використання в навчальному процесі комп'ютерної техніки й медіазасобів і забезпечення оволодіння учнів прийомами опрацювання інформації [7]. Важливу роль відіграє зорова та слухова наочність: таблиці (таблиці-схеми, динамічні, опорні, порівняльні, узагальнювальні), схеми (зіставні, протиставні, схеми-опори; морфологічного розбору), радіопередачі; телепередачі; відеофільми; кінофільми; комп'ютер. [4, с. 82].

Висновки. Отже, у ході дослідження було з'ясовано, що компетентнісний підхід має систему прийомів та методів, які варто застосовувати під час вивчення теми «Прикметник». Учитель може вдало їх упроваджувати на уроках української мови.

Перспективи подальших досліджень. Виокремлення та аналіз найбільш ефективних методів і прийомів навчання української мови в закладах середньої освіти, що відповідають компетентнісному підходу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вивчення теми «Прикметник» як засобу формування пізнавальної активності школярів/[Електронний ресурс] – Режим доступу: https://sinref.ru/000_uchebniki/03800pedagog/000_lekcii_pedagog_01/140.htm;
2. Голуб Н. Б., Новосолова В. І., Шелехова Т. Т., Ярмолюк А. В./ Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посібник. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
3. Пентиліук М. І./ Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів пед. університетів та інститутів. К.: Ленвіт, 2011. 368 с.
4. Пентиліук М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2006. 134 с.
5. Реалізація компетентнісного підходу через систему завдань з української мови/[Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/realizacia-kompetentnisonogo-pidhodu-na-urokah-ukrainskoi-movi-31430.html>;
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. К.: Грамота, 2012. 186 с.
7. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес [Електронний ресурс] / І. Родигіна. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1963>
8. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zaknppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.



УДК 821.161.2. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦЬКИЙ

Юлія ТАРАН

ПРОБЛЕМИ РУСИФІКАЦІЇ У ПОВІСТІ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «ХМАРИ»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті на матеріалі повісті І. Нечуя-Левицького «Хмари» прокоментовано авторське бачення специфіки розвитку національної культури в 30-60-і роки XIX століття. Наголошено, аналізований твір спрямований проти насильницької русифікації українців, гнобительської політики царату в Україні, нівелювання національної культури як такої.

Ключові слова: національна ідентичність, українофіл, народолобець, зросійщення, українська інтелігенція.

Проблема національної ідентичності є актуальною для українців не одне десятиліття і навіть не одне століття. Наполегливу, довгу і виснажливу боротьбу з політикою русифікації, яку активно і планомірно впроваджувала Російська імперія протягом усього XIX століття, здійснювали представники національної культури. Серед активних популяризаторів українського слова у XIX ст. найвідомішими є Б. Грінченко, І. Карпенко-Карий, Н. Кобринська, О. Кониський, М. Кропивницький, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний, М. Старицький, Олена Пчілка, І. Франко та інші. У доробку цих талановитих митців є і поезія, і проза, і драматургія, і публіцистика. Талановиті майстри слова стояли на засадах реалізму, прагнули правдиво змалювати національні і загальнолюдські проблеми. Коментуючи здобутки тогочасного красного письменства, І. Франко зазначив: «Література доти не стане справді національною, доки не буде правдиво людською, т. є. доки не буде в національній формі, т. є. рідною мовою, без ніяких патріотичних чи націоналістичних оглядів, зображувати дійсних людей, яких виплоджує наш край з його географічними, кліматичними, етнографічними та суспільно-політичними особливостями» [11].

На сьогодні, у розрізі переосмислення пройденого шляху, потреба нового прочитання та ґрунтовного кваліфікованого аналізу художнього доробку письменників 70-90-х років XIX століття знову набула **актуальності**. Особливо це стосується творів на тему ролі української інтелігенції. Отож у пропонованій розвідці ми ставимо собі за мету проаналізувати повість «Хмари», автором якої є один із найвидатніших митців XIX століття – Іван Семенович Нечуй-Левицький.

Творчий доробок І. Нечуя-Левицького не раз ставав предметом літературознавчих досліджень. Серед перших критиків, які присвятили свої праці текстам письменника, були О. Білецький, О. Грушевський, Є. Кирилюк, І. Франко, А. Шамрай. У другій половині XX століття з'явилися розвідки Н. Крутікової, І. Непорожного., Р. Міщука, М. Мандрики, М. Тараненко та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 11].

Традиційно увага дослідників концентрувалася на творах соціально-побутового жанру: «Кайдашева сім'я», цикл повістей «Баба Параска та баба Палажка», «Микола Джеря». Отож, на нашу думку, повість «Хмари» і на сьогодні залишається малодослідженою і ми **ставимо перед собою завдання** детально прокоментувати авторське бачення специфіки розвитку національної культури в 30-60-і роки XIX століття, роль національної інтелігенції у цьому процесі.

У XIX столітті Східна Україна входила до складу Російської імперії. Політика цієї держави стримувала духовний поступ нашого народу, що негативно позначалося на мистецько-літературному процесі. Усе частіше прототипами героїв тогочасного українського письменника стають герої українській дійсності, вихідці різних суспільних шарів – від неписьменного селянина до представника українофільської інтелігенції.

Тогочасна прогресивно налаштована українська еліта стає основною силою народницького руху. Але такі тенденції насторожували царизм, який був і без того стурбований навіть тією скупю культурно-просвітницькою роботою, яку провадили українофіли. Польське повстання 1863 року спровокувало ще більше заборон проти представників національної культури. З'являлися царські укази, що унеможливлювали розвиток українського мистецтва в межах імперії.

У цій складній атмосфері й написав І. Нечуй-Левицький свою повість з життя інтелігенції, яка отримала символічну назву «Хмари». І якщо в літературі північного сусіда такі тексти вже не були чимось новим, то в українській прозі це був своєрідний дебют. Критики були здивовані, їх тексти були, у своїй більшості, негативними, оскільки ламалися шаблони – герої-інтелігенти говорили українською! Наприклад, М. Костомаров у своїй статті «Задачи украинофильства» зазначив: «Наша украинская литература есть исключительно мужицкая, так как и народа малорусского, кроме мужиков, почти, можно сказать, не осталось. А поэтому эта литература должна касаться только мужицкого круга» [2, с. 896].

Головною ідеєю повісті І. Нечуя-Левицького «Хмари» є протест проти насильницької русифікації українців, нівелювання української культури. Русифікаторська політика Російської імперії уявлялася авторові у вигляді «чорних хмар» (такою була й перша назва твору). За задумом митця, саме хмари є «символ національного гноблення, символ усіх темних сил, які намагаються денационалізувати українську молодь, відірвати її від рідного народу, перетворити на прислужників російського царизму, душителей української національної культури» [1, с. 354].



На початку повісті письменник акцентує увагу на двох емоційних моментах: розкішній панорамі Києва з його «золотоверхими церквами» [8, с. 102], схожими на «букет золотих квіток» та любові до здобутків «давньої невмираючої української історії» [8, с. 102].

На нашу думку, сама назва повісті «Хмари» загострює увагу на національному гніті царизму, настійливих обмеженнях проявів національної ідентичності, це певною мірою й існуюча тоді хибна система освіти (бурси, семінарії, жіночі інститути, реакційна адміністрація й професура університетів). Сама система сприяла викривленню свідомості українців, відволікала її від праці на користь національної культури й освіти «малоросійського» народу. Письменник намагався знайти й показати саме ті надійні сили, які здатні всупереч царизму й офіційним шовіністичним колам розігнати «хмари» русифікації. Тому, як зазначає у своїй статті Крутікова Н. С., «у пошуках “нових людей” письменник звернув увагу на інтелігенцію» [3].

Устами своїх героїв автор зауважує, що колишня слава України минула; у Київській духовній академії (раніше – Могилянській) запанував великоросійський дух. Імперія втілювала у життя ідею русифікації, присилаючи в Київ на навчання представників з різних губерній держави: «Великоруський Синод це попереду, ніж уряд, спостеріг ідею русифікації, і для того він велів в академіях мішати українців з руськими студентами» [8, с. 103], а українців змушував здобувати освіту в Москві й Петербурзі, хоча вони не мали «охоти туди їхати» [8, с. 103]. Академія перетворилась у знаряддя великоросійської централізації. Життя Київської академії автор «Хмар» змальовує саркастично, відчувається більш і жаль за втрату колишніх достоїнств закладу.

У повісті І. Нечуй-Левицький значно розширив межі української реалістичної прози і тим самим викликав нові спроби відтворити настрої української інтелігенції. Наскільки це йому вдалося, ми можемо зрозуміти тільки після предметного вивчення ідей і образів його повісті.

Зі сторінок «Хмар» перед нами постає два покоління інтелігентів. Перше представлене двома контрастними посталями 30 – 40-х років XIX ст. – професорами Дашковичем і Воздвиженським. Ці статечні чоловіки свого часу навчалися в духовній академії, але у подальшому їхні шляхи розійшлися.

На нашу думку, образу Дашковича автор приділив особливу увагу. Можна навіть сказати, що письменник симпатизує своєму персонажу. Професор Дашкович – українець, він родом із Черкащини. Якщо детально розглянути цей персонаж, можна зауважити, що він був гарним чоловіком, зі спокійним виваженим виразом обличчя, на якому закарбувалися «думи й розум і завзятість». Але однією фразою митець інтригує читача «не було тоді ні навкруги його, ні в його самого матеріалу для правдивої, широкої думи та широкого погляду» і це спонукає до зацікавлення і роздумів [8, с. 107].

Як професор з історії філософії, який викладає в університеті, Дашкович має авторитет серед студентів. Учений, подібно до тургенівського Рудіна, своїми емоційними і змістовними лекціями спрямовує думки в слухачів у певному руслі. Але «ахіллесовою п'ятою» Дашковича є його практична безпорадність і повна відсутність уявлення про життя простого народу. Цю думку про героя автор особливо виразно змалював у сцені приїзду цього високоосвіченого чоловіка до своєї малої батьківщини (у село, де він народився і пройшло його дитинство). Статечний професор відкриває для себе інший світ: «...Після города, після кабінету, після філософії все здалося таким новим, таким оригінальним, таким живучим, що він сам собі здався мерцем серед тисячі пульсів сільського життя» [8, с. 180].

Професор Дашкович визнає, що він «втопив усіх своїх дітей, одбив їх од свого народу...», тобто на шляху до великої мети, втратив дещо більше [8, с. 413].

Усі ці пошуки, прагнення та вболівання за розбитими ілюзіями зовсім непотрібні професорові Воздвиженському. Він родом із Тули, тому, є абсолютно байдужим до долі простих українців. Більше того, зневажливо ставиться до всього українського. Воздвиженський є грубою і деспотичною людиною. Ще із юнацьких років кар'єризм та підлабузництво стануть основою його поведінки. Тут варто згадати сатирично забарвлений діалог між реакціонером-митрополитом і нахабним неуком Воздвиженським. Останній запобігає ласки «його високопреосвященства» і охоче згоджується з тим, що «Гегель був дурень» (свого часу, царська цензура висрєслувала з тексту цю влучну сцену екзамєну в Київській духовній академії).

Ставши професором, Воздвиженський зовсім не любить науки, на кафедрі перечитує застарілі аркуші лекцій і зовсім не зважає на пусту аудиторію. Професорство для нього, так само як і одруження, лише засіб прокласти шлях у житті до грошей і всякого добра. При цьому нездара-професор є гуру підлабузництва до начальства і є вірним слугою ідей царизму. Не дивно, що він відверто глузує з прагнення Дашковича виробити власні переконання: «Нащо тобі ті пересвідчення? Чи ти з їх чоботи пошиєши, чи ти їх на гроші переведеши, чи ти їх з їси або вип'єши?» [8, с. 172]. Становище народу зовсім не цікавить цього типового представника реакційної професури 1840–60-х років. Байдужий він і до національних та інших розумових питань: «Воздвиженський – прямий попередник тих чорносотенних київських професорів, які особливо розплодилися на кінець XIX і початок XX століття» [1, с. 325].

На початку XX століття, а саме – літературознавстві 1930-х років, не раз відзначались «прояви тенденційного націоналізму» І. Нечуй-Левицького в повісті «Хмари», зокрема в контрастному протиставленні українця Дашковича і росіянина Воздвиженського. Чи є для цього підстави? Згадаємо, що в своїй статті «Сьогочасне літературне прямування» письменник ставив вимогу обмежити сферу відтворення дійсності в українській літературі «етнографічною границею української нації, щоб не перелазити в чужі городи», і якщо й малювати представників інших націй, то в «одкидному плані» [7].

Прояви національної обмеженості в «Хмарах» виявляються у змалюванні інтелігентів неукраїнської національності, в наголошенні не на соціальному аспекті при висвітленні цих персонажів, а в підкресленні моментів національного характеру. Можна вважати, що боротьба І. Нечуй-Левицького-художника і



публіциста кладе певний відбиток на створення системи образів у повісті. Сам собою Воздвиженський є досить виразним представником тупого реакційного професорства часів самодержавної реакції (до того ж «філософія» українця Кованька, виведеного в цьому романі, за своєю суттю мало чим відрізняється від його поглядів).

Наявність у романі поряд з неуком великорусом вчених-українців – Дашковича і Радюка можливо б і не акцентувала увагу читача, якби не значна кількість авторських коментарів на тему про «чужий великоруський дух», «чужу науку» і «чужу мову», які витісняють залишки ідеалізованої козацької старовини та давньої національної культури. Соціальні ж питання не зникають в повісті, але явно відходять на задній план у порівнянні з іншими творами митця на теми народного життя.

Отож, типом «нової людини» на сторінках «Хмар» виступає представник другого покоління національної інтелігенції – молодий українофіл Павло Радюк. Він - син дрібного поміщика з Полтавщини, зростає серед простих людей: наймитів, чабанів, змолоду знає їхню мову, пісні й казки. Ставши студентом Київського університету, Радюк наполегливо читає й поширює заборонені твори Т. Шевченка, вивчає Бюхнера, Прудона, Фейєрбаха. Його ідеї позначені протестом проти царського деспотизму, нещастя і народної темряви.

До появи повісті «Хмари» теми зросійщення та її наслідків в українській літературі не торкалися взагалі. І. Нечуй-Левицький зробив спробу показати не тільки інтелігента-українця «нового типу», а й його/їх відірваність від реальності життя. Незаперечним є той факт, що в основу тексту лягли авторські враження і спостереження за життям та діяльністю професорів і студентів Київської духовної семінарії, гуртка «хлопоманів» при місцевому інституті.

Отож, змалювання у повісті несприятливої імперської політики для розвитку української культури на прикладі Київської академії, яка «стояла дуже низько і не давала нічого для мислі» [8, с. 108], стало каталізатором не тільки для літературних критиків, а й для інтелігенції як такої. Автор показав ідейне розмежування українського суспільства, коли частина його ставала опорою буржуазно-поміщицького ладу. І. Нечуй-Левицький звернувся також до змалювання представників різних верств і прошарків населення. Більшість образів твору постають як індивідуалізовані характери. Повість має як історико-пізнавальну, так і художню цінність, що є благодатним ґрунтом для подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецький О. І. Іван Семенович Левицький (Нечуй). Зібрання праць: у 5 т. Т. 2. К., 1965. С. 318–367
2. Вестник Европы. Г. 1 1866 (9 марта Г. 53 1918. – Санкт-Петербург, 1866 – 1918. URL: <https://www.prlib.ru/item/323406>
3. Крутікова Н. Є. «Повісті з життя інтелігенції». URL: <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/N/Nechuj-LevyckyI/Studies/Krutikova/7.html>
4. Лист І. Нечуя-Левицького до О. Кониського від 1 травня 1876 р. Зібрання творів: У 10 т. К., Т. 10. С. 264.
5. Мандрика М.Л. До творчої історії повісті «Хмари» І.С. Нечуя-Левицького. *Питання текстології*. К.: Наукова думка, 1968. Вип. 1. С. 122-170.
6. Мішук Р. С. Співєць душі народної: До 150-річчя від дня народження І. С. Нечуя-Левицького. К., 1987. 48 с.
7. Нечуй-Левицький І. Сьогоднішнє літературне прямування або непотрібність великоруської літератури для України і для слов'янщини. URL: <https://ukrclassic.com.ua/katalog/n/nechuj-levitskij-ivan/432-ivan-nechuj-levitskij-sogochasne-literaturne-spryamuvannya>
8. Нечуй-Левицький І. С. Твори в двох томах. Т.1. К.: Наукова думка, 1985. 640 с.
9. Походило М. У. Іван Нечуй-Левицький. Літературний портрет. К.: Дніпро, 1966. 128с.
10. Хропко П. П. Романи І. Нечуя-Левицького з життя інтелігенції. *Українська мова та література в школі*. 1988. №11. С. 3-10.
11. Франко І. Зібрання творів: у 50 т. К.: Наукова думка, 1976–1986.

УДК 811.112.2 (072)(045)

Ірина ТКАЧЕНКО

НЕОДНОРІДНІСТЬ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПРИЧИНА ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянкоська І. В.

Стаття присвячена аналізу застосування диференційованого підходу в неоднорідному учнівському колективі. Визначено ключові терміни «внутрішня диференціація», «зовнішня диференціація». На основі аналізу переваг та недоліків неоднорідності учнівського колективу визначено цілі диференціації, запропоновано деякі підходи до диференціації учнів у класі та зображено зв'язок окремих варіантів диференціації між учнями.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, диференційований підхід у навчанні, внутрішня диференціація.

Постановка проблеми. Відмінності між учнями в межах групи за характеристиками, які стосуються їхньої навчальної діяльності, визначають як гетерогенність або неоднорідність. З метою ефективного залучення усіх учнів у навчальний процес, незалежно від їхніх здібностей та рівня підготовки, доцільним є використання диференційованого підходу. Ідея диференціації учнів у класі не нова, але вона підпорядковується різноманітним сучасним тенденціям, розвивається, набуває нових форм та підходів до її реалізації. Якщо у 1970-х роках диференційований підхід був орієнтований здебільшого на зміни в технологічних процесах, то в даний час він передбачає залучення сучасних концепцій педагогічних реформ.



Хоча керівний принцип структурування уроків диференційованим чином сам по собі не є новим, дискусія про нього все ще актуальна і відкриває перспективи для подальшого наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Елементи диференційованого підходу у навчанні простежувалися ще у традиціях Львівської братської школи. Особливої актуальності ця проблема набула в ХХ столітті. Зокрема фундаментальні дослідження в цій галузі здійснювали такі вчені як С. Гончаренко, Н. Ничкало, П. Сікорський, І. Унт, М. Шахмаєв та ін. Диференційований підхід до навчання розглядався науковцями як окрема науково-методична проблема, а також у комплексі з індивідуальним підходом. Зокрема ці підходи досліджували в своїх роботах Ю. Бабанський, В. Давидов, А. Кірсанов, І. Лернер, М. Скаткін та інші.

Мета статті. Метою пропонованої статті є розкриття особливостей використання диференційованого підходу в неоднорідному учнівському колективі. Для реалізації поставленої мети необхідно виконати такі завдання: детально розглянути переваги та недоліки неоднорідності, провести аналіз ключових дефініцій диференційованого підходу, встановити критерії диференціації осіб у неоднорідних класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Неоднорідність учнівського колективу стосується насамперед тих відмінностей між учнями, які можуть впливати на процес навчання. Відзначимо деякі з них, які на думку Р. Гебеля є найважливішими, але цей перелік не є повним: «відмінності в успішності учнів та їхньому рівні знань, відмінності у вихідних мовах, відмінності в навчальній поведінці, відмінності цілей навчання, відмінності в інтересах» [2; с. 23].

Окрім вищезгаданих аспектів неоднорідності, інші автори вважають також важливим «бажання та здатність навчатися самостійно, ставлення до мови перекладу, стать, інтелект, бажання вчитися, стратегії навчання, особистісні риси, соціальне походження, здатність до вивчення мови, досвід вивчення мови» [8; с. 27]; «попередні знання, культурне та соціальне походження, стан розвитку, стиль навчання» [9, с. 116].

Детального розгляду потребують переваги та недоліки неоднорідності, а також питання, яким чином неоднорідність впливає на процес навчання, чи створює певні проблеми у роботі вчителя, чи все ж таки корисна для навчання.

Недоліки неоднорідності зазвичай виникають тоді, коли окремі учасники слідує лише власним інтересам і не виявляють кооперативної поведінки. В цьому випадку більш швидкі учні можуть нудьгувати, повільніші відчувають себе перевантаженими.

Р. Гебель наголошує також на додатковій неоднорідності, коли відмінності між учнями позитивно впливають на навчання. Гетерогенність також може бути стимулом для спілкування один з одним або для надання допомоги один одному [2, с. 59]. Можна стверджувати, що неоднорідність позитивно впливає на успішність навчання та перебіг уроків, які можна організувати цікавішими та поживними, стимулюючи таким чином цікавість та учнів до предмету.

Диференціація вважається універсальним рішенням проблеми боротьби з неоднорідністю і розглядається як багатогранна відповідь на питання про різноманітність учнів.

Перш за все розглянемо термін диференціації та відмінності між внутрішньою та зовнішньою диференціацією. «Зовнішня диференціація – це просторове відокремлення учнів відповідно до певних критеріїв, при цьому групи повинні бути максимально однорідними. Внутрішня диференціація – всі ті заходи, які сприяють у навчальній групі врахуванню різних вимог до навчання» [3, с. 213].

Не звертаючись до загальної дидактики чи науково-дослідницьких досліджень, С. Деміг розуміє основи диференціації двома різними способами: перший орієнтований на вчителя, оскільки диференціація свідомо спрямована вчителем, другий орієнтований на учня, зважаючи на те, що диференціація значною мірою виходить від самих учнів. Цей другий аспект диференціації характеризується реформаторсько-педагогічними лейтмотивами, які беруть початок у 1980-х та 1990-х роках, оскільки з того часу планування уроків завжди було більш орієнтованим на дії та на учнів [1, с. 34].

С. Деміг заявляє, що досягнення максимально можливої рівності для всіх учнів є першочерговою метою диференціації [1, с. 21].

У процесі визначення цілей, яких слід досягти за допомогою диференційованих заходів, виникає питання, чи повинні цілі навчання, яких необхідно досягти в класі, бути однаковими для всіх учнів. Мета диференціації – вдосконалити навички та знання якомога більшої кількості учнів, завдяки чому не всі вони мають досягати однакового рівня. Е.В. Мюллер ставить питання про те, чи мають зменшуватися відмінності між окремими учнями, тобто чи буде їхня гармонізація метою диференціації [7, с. 61].

Р. Вінкелер виходить з багатовимірної цільової концепції, яка, окрім різних вимог до навчання та індивідуальних потреб у навчанні, також повинна враховувати всі виміри особистості. Тому слід згадати кілька цілей: «надавати перевагу індивідуальним можливостям у навчанні, розвивати соціальні навички, сприяти емоційному навчанню, самосвідомості та незалежності, розвивати усі виміри особистості з їх відповідними особливостями» [10, с. 20].

Потрібно окреслити конкретні заходи, які можна вжити для протидії неоднорідності учнів та реалізації внутрішньої диференціації.

Нами проаналізовано найважливіші або часто згадувані варіанти диференціації, на думку вчених. Варто зауважити, що існує певний зв'язок між окремими заходами, які не завжди можна чітко відокремити один від одного.

Розглянемо диференціацію за темою, інтересами, мотивацією та бажанням вчитися. На думку Р. Гебеля, немає чіткого розмежування між інтересами та навчальними цілями, оскільки обидва терміни пов'язані між собою, але дослідник виступає за гіпотетичний поділ цих понять з можливістю розгляду різних тем з



однаковою мовною структурою [2, с. 132]. Для Р. Гебеля мотивація та інтерес тісно пов'язані між собою, оскільки щодо уроку мотивація виникає з трьох ключових сфер інтересів, про які автор говорить: «Інтерес до справи» (що означає мовну систему та її правила), «Інтерес у змісті» (що стосується тем) та «зацікавленості у діяльності» (що означає не саму мовну діяльність, а, наприклад, гру у навчальному процесі) [2, с. 133]. Диференціація навчального матеріалу, а також діяльності в класі можлива стосовно цих трьох координаційних центрів, які відірвані від цілей навчання. Р. Гебель зазначає, що, наприклад, ігри можуть бути ефективними на уроці, незважаючи на відсутність інтересу до мови та змісту, якщо є інтерес до діяльності [2, с. 133].

Інша можливість диференціації залежить від продуктивності, рівня та ступеня складності. Б. Міхаель виступає за диференціацію відповідно до результатів; завдання повинні відповідати рівню складності для учня, при цьому він підкреслює, що будь-які заходи внутрішньої диференціації завжди ситуативно зумовлені [6, с. 8]. В. Клафкі та Г. Штокер називають цей аспект диференціації ступенем складності. У разі необхідності вчитель має поділити завдання на складні та менш складні [5].

Р. Гебель має певні сумніви щодо корисності диференціації відповідно до рівня успішності, оскільки завжди існує ризик неправильного оцінювання учнів. Існує кілька варіантів для того, щоб зрівняти успішність учнів при виконанні завдання. Р. Гебель наводить приклад того, як це можна зробити за допомогою тексту для читання. Він підкреслює важливість створення матеріалів для обох навчальних груп, тобто для тих, хто має кращі успіхи в навчанні, і для тих, хто має менші. Менш успішні учні повинні отримати диференційований матеріал перед тим, як попрацювати з текстом для читання, щоб мати можливість підготуватися до читання в класі [2, с. 120–124]. Р. Вінкелер вважає, що якщо вимоги не відповідають можливостям учнів, вони часто мають невдачі у навчанні, відчувають себе перевантаженими та мають проблеми з мотивацією. Р. Вінкелер наводить приклад можливої диференціації на основі диктанту: більш повільним учням буде в цьому випадку надаватися допомога. Спочатку клас ділиться на групи. Найслабші учні отримують текст і просто копіюють його, тоді як дещо сильніші учні можуть лише заповнювати пропущені слова під час диктанту. Окрім того, учням, які мають лише незначні орфографічні помилки під час диктанту, дозволяється прочитати текст безпосередньо перед самим виконанням цього виду роботи. Найкращі учні пишуть звичайний диктант [10, с. 35].

Аналізуючи диференціацію за часом, темпом навчання, кількістю та обсягом завдань та визначенням завдання потрібно зазначити, що важливо враховувати різну швидкість навчання та кількість завдань, які можна засвоїти за певний час. За словами В. Клафкі та Г. Штокера, час, необхідний для виконання завдання, корелює з кількістю завдань, які учні можуть виконати. Однак тут також вирішальними є інші аспекти, такі як ступінь складності завдання та необхідна допомога під час виконання того чи іншого завдання [5, с. 191]. Б. Міхаель припускає, що при однаковому рівні продуктивності учні, які швидше опановують новий матеріал, повинні мати додаткові завдання [6, с. 8]. І.С. Швердтфегер також рекомендує мати для учнів, які швидше завершують роботу над завданнями, підготовлені додаткові завдання [8, с. 112].

На думку Р. Вінкелера, той факт, що учні можуть виконувати різну кількість завдань за певний період часу, є результатом різної швидкості навчання учнів та їх наполегливості та здатності зосереджуватися. Кількість завдань потрібно змінювати так, щоб ніхто не був перевантажений чи недооцінений. Учитель також може вживати диференційовані заходи під час виконання домашнього завдання, призначаючи менш швидким учням більше завдань, щоб зробити можливим досягнення навчальних цілей. Р. Вінкелер також зазначає, що такий розподіл має бути тактовним [10, с. 33]. Як уже згадувалося, кожному учню потрібен різний час для набуття знань та навичок, відповідно вчитель повинен дати кожному учневі час, необхідний для окремих етапів навчання. Диференціація в цьому плані можлива на кожному етапі навчання [10, с. 34].

Ф. Кіліан згадує два конкретних етапи, коли мова йде про аспект обсягу тексту. Він бере до уваги різні можливості, коли учні мають працювати з текстами різної довжини та складності. Однією з можливостей було б запропонувати базовий текст для всього класу, при цьому лише деякі учні отримуватимуть продовження цього тексту. Однак це неможливо зробити з кожним типом тексту. Найкраще для цього пасуватимуть інтерв'ю, звіти чи різні короткі тексти на певну тему. Другою можливістю було б дати учням різні варіанти тексту з однаковим змістом на вибір, при цьому тексти повинні відрізнятися за довжиною та ступенем складності [4, с. 49–54]. Р. Гебель рекомендує відкриті завдання для внутрішньої диференціації. Він розрізняє формально відкриті завдання, змістовно відкриті завдання та змістовно-формальні відкриті завдання [2, с. 135, 138].

У формально відкритих завданнях зміст лінгвістичних висловлювань надається учневі, завдяки чому лінгвістичні форми залишаються відкритими під час виконання завдання, тобто учень сам вирішує, як реалізувати зміст лінгвістично [2, с. 138].

Мета змістовно відкритих завдань полягає в тому, щоб зосередитися на мовних структурах, дозволяючи учням диференціюватися з огляду на зміст та застосувати свій досвід. За допомогою таких типів завдань можна передбачити, як учні відповідатимуть, але не те, що вони скажуть [2, с. 141].

Змістовно-формально відкриті завдання мають на меті дати можливість учню реалізуватися в мовленні, але воно має бути детально спланованим. Оцінка вчителем інтересів учнів відіграє важливу роль у мотивації учнів вільно володіти мовою. Якщо у учня є кілька тем на вибір для мовлення, збільшується шанс стимулювати його до цієї діяльності [2, с. 145].

Далі пропонуємо розглянути диференціацію за методом, стилем навчання, шляхами навчання та стратегіями навчання. Метод навчання кожного окремого учня повинен максимально відповідати методу навчання вчителя, щоб уроки відповідали навчальним вимогам кожної окремої людини та були адаптовані



до відповідних потреб у навчанні. Учні мають індивідуальні стилі навчання, методи обробки, а також різні когнітивні схеми та стратегії. Р. Вінкелер стверджує, що вчитель має можливість вибирати між різними методами, щоб навчити якомога більше учнів [10, с. 36]. Р. Гебель підкреслює, що важливо визнати різні стилі навчання серед учнів та вибрати відповідні методи навчання. Завдяки використанню різних форм презентації, таких як аудіовізуальні або аудіо-мовні презентації, або за допомогою комунікативних методів навчання, учнів можна значною мірою заохочувати. Навчальні ігри, підібрані відповідно до рівня складності та цілей, є ще одним варіантом розширення кількості методів та досягнення диференційного ефекту. За таких умов підвищується самостійна діяльність учнів, під час гри учні мають працювати безпосередньо один з одним, що збільшує можливості для диференціації. Ще однією перевагою навчальних ігор є емоції учнів, які виникають під час навчальної діяльності (наприклад, бадьорість або напруженість), які можуть сприяти покращенню соціальних стосунків між учнями [2, с. 152, 155].

Зміна соціальних форм – це ще одна можливість внутрішньої диференціації. За словами Р. Вінкелера, у цьому випадку акцент робиться не на вимогах когнітивного навчання, а на соціальному навчанні. Залежно від соціальної форми, учні мають застосовувати різну соціальну поведінку, соціальний статус та соціальні ролі, оскільки соціальні форми відрізняються за своєю структурою [10, с. 38]. Першочерговою метою є просування індивідуальних інтересів та навичок учасників [8, с. 111]. Важливим принципом є розгляд і підтримка всіх соціальних форм однаковою мірою [4, с. 63]. Вибір відповідної соціальної форми має узгоджуватися з цілями завдання [1, с. 35].

Варто згадати такі форми:

1. Індивідуальна робота: це дозволяє самостійно займатися змістом навчання, індивідуальною допомогою вчителя у разі труднощів у навчанні, а також навчанням, адаптованим до різної швидкості навчання та вимог. Однак при такій формі диференціації ступінь соціального навчання дуже малий.

2. Партнерська робота: цей вид соціальної форми можна розробити як систему допомоги, оскільки більш здібний учень працює разом з менш здатним учнем, завдяки чому обидва отримують користь.

3. Робота в групах: внутрішній диференційований ефект цієї соціальної форми ґрунтується на тому факті, що учні можуть робити внески відповідно до своїх різноманітних навчальних вимог та потреб. Окрім того, запускається процес індивідуалізації та учні набувають соціальних навичок, що стає можливим завдяки спільному вирішенню проблем у групі та взаємній підтримці під час навчання [10, с. 42].

Висновки. Намагання уникнути проблеми неоднорідності є утопічним, тому що навіть спроба утворення однорідної групи зазнала б поразки, оскільки такі аспекти як зацікавленість та мотивація можуть змінюватися протягом всього навчального процесу, і навіть спочатку однорідна група, з часом може стати неоднорідною. Неоднорідність можна ігнорувати, але організація уроку, заснована на принципі лінійності, є ілюзією, яка не дає змоги кожному успішно вчитися, оскільки навчання відбувається дуже індивідуально, і тут береться до уваги унікальність кожного учня. Як наслідок, учні можуть успішно навчатися лише в рамках своєї структури особистості та своїх стилів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Demmig S. Gütekriterium. In: Barkowski Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, 2010. S. 112.
2. Göbel R. Verschiedenheit und gemeinsames Lernen: kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Königstein/ Ts.: Scriptor, 1981.
3. Kaufmann S. Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susann (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Ismaning: Hueber, 2007. S. 186–214.
4. Kilian V. Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. München/Wien: Langenscheidt, 1995. S. 42–66.
5. Klafki W., Stöcker H. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 2007. S. 173–208.
6. Michael B. Innere Differenzierung. In: Preuß Eckhardt (Hg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1976. S. 7–9.
7. Müller E. W. Lehrberdingte Formen der Differenzierung. In: Wolff Armin, Zindler Horst (Hg.): Heterogene Lernergruppen. Regensburg: AKDaF, 1991. S. 57–67.
8. Schwerdtfeger I.C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. München: Langenscheidt, 2001.
9. Skiba D. Heterogenität. In: Barkowski Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, 2010. S. 116.
10. Winkler R. Innere Differenzierung: Begriff, Formen u. Probleme. Ravensburg: Maier, 1979.

УДК 378.147

Дарія ФИСЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 11 КЛАСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

У статті проаналізовано види писемної діяльності, етапи навчання письма та види вправ, спрямованих на розвиток писемної компетентності. Навчання креативного та академічного письма є важливим чинником у розвитку творчого потенціалу учнів і формуванні інішомовної компетенції.

Ключові слова: академічне письмо, креативне письмо, мовні вправи, умовно-комунікативні вправи, комунікативні вправи.



Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбуваються динамічні перетворення в усіх сферах життя. Зростає потреба суспільства в людях, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування. Необхідність навчити школярів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур різних країн спонукає науковців-методистів і вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення.

Здатність до спілкування іноземною мовою передбачає формування в учнів якостей, що роблять процес оволодіння мовою як засобом міжкультурної комунікації ефективним. В цих умовах важливе значення надається комунікативному навчанню, тобто підготовці учня до іншомовного спілкування в умовах іншомовного спілкування, створеного в класі. Саме тому важливе місце серед мовних компетенцій учня займають навички письма.

Метою нашого дослідження є створення вправ для більш глибокого оволодіння навичками письма та збільшення інтересу щодо вивчення англійської мови учнями.

Предметом дослідження є розробка лексико-граматичних вправ для навчання письма на уроках англійської мови для учнів старших класів закладів середньої освіти.

Об'єктом лінгвістичного дослідження є писемне мовлення.

Термін „письмо” вживається у вузькому та широкому значеннях у методичній літературі. Цей поділ пов'язаний з особливостями механізму письма, що складається з таких етапів: графіка, граматики, мовленнєва творчість.

У вузькому значенні письмо – означає техніку використання графічної та орфографічної систем іноземної мови. Письмо у широкому розумінні, або писемне мовлення, – специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає уміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку. Це – спосіб формування і формулювання думки у письмовій формі [4, с. 109].

Виділяють наступні основні види письма, які суттєво впливають на зріст мисленнєвих та мовленнєвих навичок учнів: практична та академічна писемна діяльність.

До **практичної писемної діяльності** відносять написання приватних та ділових листів, анотацій і рефератів, різних видів документів.

Академічне письмо включає написання творів та есе та спрямоване на розвиток умінь без прагматичного застосування у подальшій практиці. З академічною писемною діяльністю пов'язане так зване **креативне** письмо, завданням якого є написання мовою, що вивчається, невеличких творів (оповідань, віршів), з опорою виключно на власну фантазію, уяву та досвід [2, с. 62].

Необхідність застосування даних видів письма під час навчання пов'язана з виконанням завдань з креативного та академічного письма, котрі створюють майже найліпше підґрунтя для загального запуску творчого потенціалу учнів, стимуляції творчого процесу саме іншомовними засобами.

Академічне та практичне письмо мають важливе значення як у розвитку комунікативних вмінь школярів в усіх видах комунікативної діяльності, так і у започаткуванні і покращенні їх лексичних та граматичних комунікативних вмінь, опиняючись у ролі одного із дієвих прийомів індивідуалізації навчального процесу.

Індивідуалізація процесу навчання має обумовити розвиток їх припустимих перспектив з одного боку та забезпечення передумов для зростання особливих вмінь і можливостей з іншого.

Навчання писемного мовлення на уроці англійської мови покращує запам'ятовування при закріпленні лексичних та граматичних навичок. Письмо підтримує процес навчання аудіювання, говоріння та читання, дозволяє залучати до роботи одночасно всіх учнів класу і здійснювати індивідуальний контроль їх навичок та умінь, вчить самоконтролю і самокорекції [1].

Все вище згадане вимагає найбільш щільного застосування академічного, практичного та креативного письма навчаючи іноземної мови у загальноосвітніх школах України, оскільки писемна комунікація значно впливає на розвиток усіх мовленнєвих навичок та умінь школярів, їх позитивної навчальної мотивації та творчого потенціалу.

Відтак навчання іншомовного комунікативного письма потрібно організувати на просунутому етапі, зокрема для учнів старших класів. Також доцільно звернути окрему увагу на вікові особливості школярів та на певні психолінгвістичні особливості процесу навчання та виховання.

Завершальний етап є найважливішим під час засвоєння школярами іноземної комунікації. У навчанні англійської мови чинними є такі стандарти:

- Державний стандарт початкової загальної освіти (2011);
- Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011).

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» входить до освітньої галузі „Мова і література”. Змістове наповнення цієї галузі передбачає розвиток особистості учня, формування у нього комунікативної компетентності (КК) та загальне уявлення про мову як систему та літературу як вид мистецтва.

Головною метою навчання англійської мови, згідно з Держстандартом, є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) з урахуванням їхніх комунікативних умінь, сформованих на основі відповідних знань і навичок, розвиток умінь спілкуватися в усній та письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Державним стандартом визначається базовий рівень сформованості ІКК на рівні В1 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003), документ, який спрямований на покращення вивчення, викладання, оцінювання та забезпечення ефективного спілкування між європейцями, які мають різні мови та культуру. Базовий рівень є комунікативно достатнім і



може слугувати надійною основою для подальшого удосконалення комунікативної компетентності. Державний освітній стандарт з іноземної мови є основою для укладання програм і підручників з англійської мови та визначення концепції навчання англійської мови.

Вивчення англійської мови в старшій школі здійснюється за навчальною програмою: «Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи», Київ, 2018 р.

Згідно з цією навчальною програмою з іноземних мов учень 11 класу має вміти повідомляти новини та викладати власну думку в письмовій формі, зіставляючи її з думками інших людей, а також:

- Пише листи, передаючи відтінки емоцій, та наголошуючи на особистій значущості подій і досвіду; коментує новини й думки, висловлені співрозмовником; правильно оформлює особисті та ділові листи відповідно до контексту.

- Пише офіційні електронні/традиційні листи: запрошення, подяки або вибачення, оформлюючи їх відповідно до усталених норм.

- Пише ділові листи по суті справи, оформлюючи їх відповідно до усталених норм. Отримує звичайним чи електронним листом необхідну інформацію, опрацьовує її та пересилає іншим людям. Записки, повідомлення; приймає або залишає складні особисті або ділові повідомлення, може за можливості попросити роз'яснення або удосконалення [5, с. 19].

Творче письмо включає вміння писати:

- чіткі, детальні описи на різноманітні теми, пов'язані зі сферою інтересів;
- відгук на фільм, книгу або п'єсу;
- есе або доповідь, де наводиться аргументи за чи проти певної точки зору, пояснюються переваги та недоліки різних варіантів [5, с. 20].

Обсяг письмового повідомлення в 11 класі в словах (у межах) 180-200 слів [5, с. 21].

Згідно Державному освітньому стандарту з іноземних мов, оволодіння письмом передбачає досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма. Випускники шкіл повинні вміти:

- робити нотатки,
- складати план,
- заповнювати анкету, опитувальний лист,
- вміти написати лист,
- повідомлення,
- автобіографію,
- писати твори в межах визначених сфер спілкування, висловлюючи власне ставлення до проблем, які порушуються [3].

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати відповідні комунікативні завдання.

Метою навчання писемного мовлення є формування елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в типових ситуаціях. Для навчання писемного мовлення пропонують такі типи вправ:

- підготовчі (мовні й умовно-комунікативні);
- комунікативні (мовленнєві). Вони можуть бути репродуктивними, репродуктивно-продуктивними і продуктивними.

Підготовчі вправи використовують для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні та для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок. У цих вправах письмо є засобом навчання і вдосконалення граматичних і лексичних навичок і вмінь усного мовлення. До підготовчих вправ належать усі види мовних і умовно-мовленнєвих вправ, які виконують у письмовій формі [4, с. 112]. Наприклад, для засвоєння мовного матеріалу виконують такі підготовчі вправи, як: зміна граматичної форми, добір лексичних одиниць, складання речень, об'єднання простих речень у складні, підстановка, трансформація, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Підготовчі вправи для розвитку вмінь логічного і послідовного викладення думок проводять на основі текстів для читання, серії тематичних ілюстрацій або з опорою на ситуацію. Вони можуть бути мовного і умовно-комунікативного характеру [4, с. 112].

Вправи з опорою на текст можуть включати таке:

- *випишіть із тексту ключові слова до теми;*
- *складіть план до тексту (у вигляді запитань);*
- *напишіть заголовки до кожного абзацу тексту;*
- *випишіть із кожного абзацу речення, які є найголовнішими за змістом;*
- *скоротіть текст до десяти речень, використовуючи кліше;*
- *перекажіть письмово текст згідно з планом;*
- *придумайте та запишіть кінцівку розповіді.*

Приклади вправ з опорою на ілюстрації:

- *зробіть підписи до картини;*
- *дайте відповіді на запитання до картини;*
- *опишіть картину з опорою на ключові слова.*

Приклади вправ з опорою на ситуацію:



- складіть і запишіть перелік того, що потрібно купити до святкового столу;
- дізнайтесь про дні народження однокласників і складіть календар днів народження усього класу;
- проведіть соціологічне опитування учнів класу з приводу професій їхніх батьків і оформите отримані результати у вигляді таблиці.

Комунікативні вправи мають продуктивний характер і спрямовані на написання учнями творів, тобто власних письмових висловлювань за темою, на рівні тексту, без використання опор. Комунікативні письмові вправи виконують у середніх і старших класах, за винятком написання листа і листівки, до якого, згідно з програмою, залучають учнів з 3 класу. Написання творів здійснюється у три етапи:

1. Підготовчий етап (етап планування) – учні збирають фактичний матеріал для твору, розробляють його план, продумують композицію.

2. Мовленнєвий етап (етап формулювання і оформлення задуму) – робота учнів пов'язана із добором слів, кліше, граматичних структур відповідно до змісту твору.

3. Етап контролю – учні перечитують написане, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію тощо [4, с. 112].

Навчальні посібники з англійської мови, якими користуються в загальноосвітніх школах містять різноманітні завдання, спрямовані на навчання письма. Наприклад, посібник Pioneer містить завдання: написати офіційний і не офіційний лист, електронний лист, статтю, есе тощо. Оскільки тест ЗНО включає відкрите завдання написати лист, важливим є доповнити завдання на розвиток письма, що пропонує посібник, завданнями спрямованими на навчання та розвиток написання листа. Для цього пропонуються такі групи вправ:

1 група вправ – вправи для вдосконалення вмінь читання і розуміння текстів листів та ознайомлення учнів з позамовними стандартами написання офіційних та неофіційних листів: учні знаходять і розпізнають структурні елементи листів, їх коректне розташування.

2 група вправ – вправи для формування вмінь побудови текстів листів: учні вчать репродукувати вступну та заключну частини листа, його основну частину, користуючись поданим логічним планом і мовленнєвими зразками, типовими для кожного жанру. Крім того, сюди входять вправи на розпізнавання засобів між фразового зв'язку та їх включення до тексту листа.

3 група вправ – на розвиток умінь побудови текстів листів, визначених жанрів: тут передбачається продукування текстів власних листів учнями.

Таким чином, використання умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ на уроці дозволяє закріпити лексику та граматичний матеріал за темою, розвивати усне та писемне мовлення.

Перспективою подальших досліджень може бути аналіз вправ, спрямованих на підвищення ефективності спілкування англійською мовою та розгляд ефективності застосування відеоматеріалів з для розвитку комунікативної компетенції учнів у закладах середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков [Текст] / В.А.Бухбиндер – К.: Вища школа, 1996. – 364 с.
2. Глазунова Т.В. Види письмових висловлювань як об'єкт навчання [Текст] / Т.В.Глазунова // Іноземні мови. - 1997. - №1. - С.61-62
3. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392 zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text
4. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. – Умань : Візаві, 2018. – 165 с.
5. «Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи», Київ, 2018 р. mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf

УДК 821.161.2. НЕЧУЙ-ЛЕВИЦЬКИЙ

Карина ХАРЧЕНКО

МІСЦЕ ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО В ШКІЛЬНІЙ ПРОГРАМІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті проаналізовано місце історичної прози в творчому доробку І. Нечуя-Левицького та стереотипну інтерпретацію письменника як автора соціально-побутової повісті «Кайдашева сім'я». Визначено ключові проблеми відсутності історичної прози в шкільній програмі та шляхи впровадження творів на історичну тематику у факультативному літературному курсі сучасного навчального закладу середньої освіти.

Ключові слова: історична проза, І. Нечуй-Левицький, шкільна програма.

Постановка проблеми. У методиці викладання української літератури існує важлива потреба у трансформації підходу до вивчення творчого доробку деяких письменників, оскільки низка митців залишаються авторами «одного тексту», що презентує одну грань творчої особистості. Одним із таких авторів є Іван Нечуй-Левицький.

Н. Сологуб зазначає, «Микола Джеря», «Кайдашева сім'я»... З цими хрестоматійними творами насамперед асоціюється ім'я І. Нечуя-Левицького. У шкільній практиці відомий він як автор повістей, оглядово роману «Хмари» про інтелігенцію 40-60-х рр. XIX ст., за який звинувачували письменника в



буржуазному націоналізмі, проте майже невідомий він як історик і етнограф [5, с. 15]. Так, як автор історичної прози І. Нечуй-Левицький знаний у вузькому колі читачів, у зв'язку з цим проблема висвітлення місця історичної прози І. Нечуй-Левицького у шкільній програмі є **актуальною** у нашому дослідженні.

Постановка завдання. Мета статті – визначити місце вивчення історичної прози І. Нечуй-Левицького у шкільній програмі.

Виклад основного матеріалу. Згідно чинних програм, які діють з 1 вересня 2018 року творчість І. Нечуй-Левицького у шкільному вивченні має вузький діапазон, що презентує митця лише з одного художнього напрямку – соціально-побутова проза. Із художньою спадщиною І. Нечуй-Левицького учні знайомляться лише в 10 класі. Так, Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи (рівень стандарту) пропонує дві години на вивчення і таку змістову лінію: «Іван Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я». Життя і творчість письменника як новий імпульс української літератури («Колосальне всеобіймаюче око України» (І.Франко)). «Кайдашева сім'я» – соціально-побутова повість-хроніка. Реалізм твору, сучасна (вічна) актуальність проблеми батьків і дітей. Колоритні людські характери в повісті. Українська ментальність, гуманістичні традиції народного побуту й моралі. Ствердження цінностей національної етики засобами комічного» [3].

Більш поглибленим є зміст навчального матеріалу Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи (профільний рівень), згідно якої на вивчення учнями творчої постаті пропонується три години: «Іван Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я». Життя митця і його творчість як новий імпульс української літератури (І.Франко: «Колосальне всеобіймаюче око України»). «Кайдашева сім'я» – соціально-побутова повість-хроніка. Реалізм твору, сучасна (вічна) актуальність проблеми батьків і дітей. Колоритні людські характери в повісті. Українська ментальність, гуманістичні традиції народного побуту й моралі. Ствердження цінностей національної етики засобами комічного. «Сміх крізь сльози» як ідейна домінанта твору. Сценічне життя повісті» [7].

Зауважимо, що чинна редакція Програми не пропонує вивчення історичних творів І. Нечуй-Левицького як окремої підтеми, незважаючи на те, що зразки історичної прози – різножанрові, розкривають багатоаспектні події, достовірні факти української історії, охудожнюють життя історичних діячів.

І. Нечуй-Левицький є автором низки наукових праць з історії України, а саме: «Татари і Литва на Україні», «Руїна на Україні. Українські гетьмани Дорощенко, Многогрішний та Самойлович», «Унія і Петро Могила, Київський митрополит», «Українські гетьмани Іван Виговський та Юрій Хмельницький» тощо; а також художніх творів – казка «Запорожці», історичний роман «Князь Єремія Вишневецький» драми «Маруся Богуславка», «В диму та полум'ї» та інші.

За дослідженням Г. П. Калантаєвської [1], казка «Запорожці» протягом певного часу була забороненою в царській Росії, оскільки цензор усвідомив, що основна думка казки – те, що період козаччини був для життя людей набагато кращим і вільнішим. Лоцман Карпо Летючий, головний герой казки, розбивши байдака на дніпрових порогах, опиняється на дні річки та бачить там існування Запорозької Січі, проте козаки в ній були тінями. У ході спілкування з запорожцями Карпо розповідає про те, як в Україні царські посіпаки роблять усе, щоб люди забули своїх героїв, стирають із пам'яті істинне героїчне минуле. На плечах характерника, що обернувся орлом і виніс юнака на світ, герой підіймається в небо та бачить з висоти пташиного польоту, як тіло України обліпили гадюки, черви, що уособлюють чужинців, які безперешкодно господарюють на українській землі. На питання, де ж поділися люди, характерник-орел відповідає: *«Їх і татари не полонили, і турки не вирізали! Вони зачаровані так само, як і наша січ. То, бач, схопилось таке страшне повітря і навіяло страшний сон на Україну, і люде разом так і поснули та й будуть спати, поки знов не повіє теплий вітер з теплого краю, поки він не принесе з марами цілющої та живучої води і покропить тією водою землю і людей»* [3, с. 352].

У радянський час твір «Гетьман Іван Виговський» не друкувався, оскільки в ньому автор показав гетьмана як позитивного персонажа, який категорично не сприймав Переяславську угоду з Москвою, тому що розумів її підступність, віроломство та лицемірство. І. Нечуй-Левицький ілюструє це історичним фактом, коли Москва, не узгодивши дій із козаками, уклала з Польщею мир та обіцяла захищати її силами козаків. Така підлість вразила тоді і Хмельницького, і Виговського, який зрозумів: *«Коли Москва вже тепер, тільки що прийнявши Україну в підданство, проганяє наших посланців і не шанує їх, що ж буде потім, як Москва забере нас в руки та насадить свого війська отут, в нас дома, по наших містах?»* [2, с. 19]. І. Нечуй-Левицький підтримує бажання гетьмана відірватися від Москви, водночас уважно аналізує причини, через які його не підтримало козацтво, що небезпідставно боялося повернутися до старих часів шляхетського свавілля. В елементах-роздумах про трагічну долю І. Виговського і про братовбивчу війну між українцями письменник наголошує на тому, що гетьман був патріотом України, чоловіком європейського розуму, тонким політиком, ставить його в один ряд із Хмельницьким і Мазепою, проте вважає його політику несвоечасною й антинародною. Таким чином, І. Нечуй-Левицького позиціонуємо не лише, як оповідача історичної дійсності, а й конструктивного критика історії України.

Зауважимо, що роман «Князь Єремія Вишневецький» – один із найкращих творів історичної тематики, що за життя письменника не був надрукований, оскільки автор постійно працював над ним, редагував, дописував до кінця життя.

У романі «Князь Єремія Вишневецький» охоплено події козаччини, національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького 1648–1654 рр. Проте автор акцентує не на самій боротьбі, а прагне більш глибоко осягнути причини національної зради, «одступництва», моральної деградації пристосування та



кар'єриста Єремії Вишневецького. Особливим актуальним у творі є ключовий мотив – нескореності українського народу.

У романі показана особистість відомого магната, зрадника своєї батьківщини і віри, жорстокого ката власного народу Яреми Вишневецького, що походив із знатного козацького роду. І. Нечуй-Левицький акцентує на особливостях формування світогляду, час фізичного змужніння Єремії, історичні факти злочинів проти України, здійснених розумною, сміливою, проте негідною та підступною людиною. За позицією Єремії, до України відчуває ненависть, проте Польща теж для нього не є батьківщиною, вона – ласий шмат, якого герої хочуть проковтнути.

На відміну від інших авторів творів про Вишневецького, І. Нечуй-Левицький не змальовує Єремію фанатиком католицької віри: «...йому було байдуже, чи він українець, чи поляк: віра була задля нього формальність, без котрої не можна було досягти визначеної для себе високої мети» [2, с. 37].

Ставлення Єремії до батьківщини та до віри було байдуже. Йому імпонує козацький звичай, за яким гетьман позбавлявся влади рішенням козацької ради, оскільки більш спокійно мати гарантовану королівську корону, здобуту зброєю власного війська. Вишневецький – герой жорстокий і трагічний, він – перевертень (такою була і первісна назва твору), тому польська шляхта вважає його чужим, зрадником своїх, але змушена рахуватись із його казковим багатством. Козаки його ненавидять за ренегатство, а він платить їм тим же. Ця ненависть до козаків не дає Вишневецькому серйозно і об'єктивно оцінити ситуацію, коли Богдан Хмельницький після кількох перемог над польським військом пропонує шляхті мирні переговори. Автор наголошує, що, відкинувши пропозиції українського гетьмана, Єремія прирік Польщу і Україну на страждання і розорення. Після того, як Єремія втік від козаків, просить у Бога, щоб він «дав силу шляхті й неволю Україні, щоб не попустив волі козакам, щоб вернув панам паничину. Грішна була та молитва. То була молитва убійника, злодія і великого проступця, котрий баблявся в проступствах, убійництвах та в українській крові все своє життя, не дійшла вона до неба» [4, с. 101].

Налякані успіхами війська Хмельницького, українські перевертні Кисіль, Сельський, Тишкевич та інші магнати їдуть просити захисту у Єремії. Автор про це говорить так: «Поїхали сини українських перевертнів до українського перевертня з славного давнього роду вкупі з польськими магнатами на пораду, як запагубити і знищити свою Україну» [4, с. 101]. Однак письменник наголошує, що своїм козацьким генам Єремія не зрадив: він зневажав показну розкіш, незважаючи на те, що був багатший за самого короля. Розкіш польських магнатів – весілля, бенкети, навіть битви – була безглузда, криклива, із потужним духом марнотратства, оскільки впадала у вічі на тлі жахливих злиднів народу. І. Нечуй-Левицький наводить переконливе порівняння двох таборів: табір поляків, що у походах возили за собою срібний посуд, діаманти, ванни, буфети, перини, тощо) й табір Єремії, в якому було «просто, навіть убого», а сам Єремія в бою був сміливим, запальним та упертим, як і його героїчні предки-козаки.

У центрі уваги письменника також було ставлення Єремії до жінок – матері Раїни, дружини Гризельди, коханки-козачки Тодозі. Так, мати приходиться до нього у снах, докоряючи відступництвом; Гризельда захоплюється його лицарством, багатством, прагненням воїнської слави; натомість Тодозі любить його і страждає від того, що покохала ворога свого народу. Вона мимоволі стає ніби зрадницею інтересів повсталого козацтва, оскільки зі співчуття до Єремії та його сім'ї мовчить там, де мовчати не варто, рятує життя Гризельді та її сину, які повинні були загинути від козацьких рук, у зв'язку з чим почуття провини приводить її до монастиря.

Працюючи над романом, І. Нечуй-Левицький використав монографію М. Костомарова «Богдан Хмельницький», біографічний нарис О. Левицького «Раїна Могилянська, княгиня Вишневецька», розвідку О. Лазаревського «Лубенщина и князь Вишневецкий».

Зазначимо, що особливість поетики історичних романів письменника визначається не тільки сюжетно-композиційною своєрідністю, характером співвіднесення точки зору автора та персонажа, хронотопічною організацією сюжету, але й пошуками характеротворення образів, які значною мірою ґрунтуються на засобах реалістичного зображення. І. Нечуй-Левицького можна вважати основоположником нової прози кінця XIX – початку XX ст.: він обирає складні моменти у житті людей минулого, знаходив нові засоби для розкриття внутрішнього світу персонажів, зокрема використовував прийом роздвоєння свідомості.

Окреслена сюжетно-тематична поліфонія творів дає можливість стверджувати, що І. Нечуй-Левицький був не лише письменником, а й істориком. У зв'язку з цим, вважаємо, що доречно у шкільній програмі застосувати бінарні уроки – з української літератури та історії України. Такий підхід сприятиме комплексній роботі над певним історичним етапом.

Програмові години на вивчення текстів досить обмежені, проте на факультативних заняттях можна організувати проектну роботу, що залучить найбільш зацікавлених учнів до аналізу, наприклад, образ Єремії:

- в історії України;
- у прозі І. Нечуя-Левицького;
- у творах інших митців.

Вважаємо, що успішним варіантом може бути урок-колоквиум. Бінарне інтегроване заняття, що поєднує матеріал української літератури та історії України. Мета уроку полягатиме в ознайомленні старшокласників із історичним твором І. Нечуя-Левицького, колом висвітлених історичних проблем. На практичному рівні дане заняття формуватиме вміння характеризувати образи твору, зокрема розкриття образу Єремії Вишневецького через достовірні історичні дані та як зрадника і лютого ката українського народу, при цьому



паралельно розкрити велич образу народного месника та сподвижника Богдана Хмельницького, Максима Кривоноса.

Така робота формуватиме навички інтерактивного та інтегрованого аналізу, учні сприйматимуть текст не як ізольовану одиницю, а як органічну частину комплексу культури – історії та літератури.

Висновки. Таким чином, історична проза презентована багатьма творами, що варті уваги не лише літературознавців, широкого загалу читачів, а саме учнів, які завдяки художнім текстам зможуть більш свідомо зрозуміти історичні події та місце історичних постатей у ході становлення України як держави та українців як нації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калантаєвська Г. П. Українська література XIX століття : навчальний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2016. С. 89-98.
2. Нечуй-Левицький І. Гетьман Іван Виговський. К.:
3. Нечуй-Левицький І. Твори: У 10 т. Т. 2. К.: Наукова думка, 1965. С. 352.
4. Нечуй-Левицький І. Твори: У 10 т. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1966. С.5-259.
5. Сологуб Н. Незнаний Іван Нечуй-Левицький у праці "Світогляд українського народу". Культура слова. 2013. Вип. 79. С. 15-19.
6. Українська література. 10–11 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту). / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України / [укладачі програми: Р. В. Мовчан, С. Р. Молочко, Д. І. Дроздовський, Л. Т. Коваленко, А.М. Фасоля, В.І. Цимбалюк] / Навчальні програми для 10-11 класів. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 13.06.2021).
7. Українська література. 10–11 класи : програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль – українська філологія) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України / [укладачі програми: Г.О. Усатенко, А.М. Фасоля] / Навчальні програми для 10-11 класів. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 13.06.2021).

УДК 808 + 808.5

Ірина ЦАРЕНКО

АНАЛІЗ МОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ВИРАЖЕННЯ ХАРИЗМАТИКИ У ВИСТУПАХ ОРАТОРІВ TED

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті проаналізовано мовні елементи вираження харизматики успішних промовців з платформи TED. Встановлено використану типологію мовних актів, виділені найефективніші комунікативні стратегії мовців, визначено лексичні засоби як інструменти реалізації комунікативних стратегій у харизматичному мовленні.

Ключові слова: харизматичне лідерство, комунікативні стратегії, мовні акти, лексичні засоби, харизматика, оратори TED.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці увагу привертають питання можливості крізь призму мовлення та жестів людини виявити у неї харизму і сформувати мовленнєвий портрет харизматика, зрозумівши наскільки залежать ці ознаки від специфіки лінгвокультурного коду кожної окремої особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Як переконаний італійський соціолог А. Менегетті, харизма притаманна кожному лідеру або людині, у котрої є лідерські задатки [2, с. 20-21]. В сучасному світі дослідники підкреслюють, що харизма має кілька структурних елементів: психологічний, комунікативний, образний (іміджевий), містичний. З точки зору філологічних наук, комунікативний компонент можна посилити, розвиваючи мовленнєві навички. Наприклад, навчаючись публічним виступам, опановуючи майстерність ораторства та будуючи стосунки в колективі, використовуючи мовні акти та ефективні комунікативні стратегії працювати для того, щоб покращити свій комунікативний компонент. Характеристики харизматичних лідерів у своїх працях розглядали такі вчені як Т. Бендас, М. Вебер, С. Каспе, Н. Петлюченко, але наразі проблема розвитку та становлення харизматичних лідерів малодосліджена. Харизма розглядалася лише теоретично, і жодне джерело не виокремлює конкретні специфічні риси ораторів, що роблять їх лідерами. Сучасна англомовна платформа TED стрімко збільшує свою аудиторію та вплив по всьому світу, ще на початку свого шляху вона вже була визнана британською газетою Guardian інформативним джерелом лекцій на будь-яку тему та багатим матеріалом для розвитку власної риторики. Педагоги рекомендують залучати на уроках відеоматеріали з лекцій та промов TED. Все це підтверджує актуальність теми нашого дослідження для галузі філологічних наук, які вивчають харизматичні компоненти як засоби впливу привабливих мовців та розглядають механізм впливу мовних актів на загальну соціальну атмосферу будь-якого колективу [1, с. 151-163].

За визначенням Н.В. Петлюченко, публічною харизматичною особистістю вважається та, яка може грамотно пропагандувати ідеї від час своєї промови та заражати ними свою публіку [3, с. 55-57]. Отже, вивчення поняття харизматичного лідерства і нині залишається актуальним, оскільки потребує нових наукових розробок у частині обґрунтування теоретичних засад. **Метою** нашої статті є порівняння та аналіз як універсальних, так і специфічних рис харизматичного лідера на прикладі найкращих промов, підготовлених ораторами платформи TED. Основним завданням є виділити ключові компоненти для аналізу успішних виступів і висвітлити найбільш ефективні елементи вираження харизматики, а саме:

- висвітлити елементи вираження харизматики;



▪ встановити зв'язок між мовними актами, комунікативними стратегіями та лексичними засобами як інструментами їх реалізації під час спілкування;

▪ виокремити найефективніші комунікативні стратегії та невербальні риси англомовних мовців.

Виклад основного матеріалу. Згідно теорії мовленнєвих актів, запропонованої англійським філософом і логіком Дж. Остіном, існують три рівні їх аналізу. Перший рівень передбачає розгляд мовних актів як висловлювань. На другому рівні розглядається, наскільки мовний акт відповідає та досягає поставлену перед собою мету, щоб досягти конкретного результату. Тобто він вивчається з боку аспектів наслідків від обрання комунікативних стратегій, і виступає вже у ролі перлокутивного мовного акту. Останній проаналізований нами рівень мовних актів вивчав їх як іллокутивні акти. На цьому рівні аналізується структура та номенклатура дій таких актів, як питання, відповідь, інформування, запевнення, попередження, призначення, критика, тощо. Іллокутивні мовні акти характеризуються своєю метою, але саме тією, які має розпізнати об'єкт мовлення, тобто аудиторія [5, с. 61-62].

Відповідно до цієї схеми аналізу, мовні акти можуть бути розділені згідно їх класифікації на п'ять основних типів:

- репрезентативний, що спрямований на відображення стану справ у світі та включає відповідну позицію мовця щодо них (наприклад, осуд, обіцянки, кваліфікації, визнання, тощо);

- директивний, який орієнтується на спонукання об'єкта до роботи чи навпаки бездіяльності, а зміст таких мовних актів завжди буде полягати у кінцевому результаті, який вдасться отримати від аудиторії (наприклад, прохання, заборони, поради, інструкції, заклики);

- комісивний, що використовується мовцем з метою пов'язати себе гарантуванням виконання роботи (наприклад, клятва, обіцянка);

- експресивні, що мають на меті вразити психологічний стан суб'єкта або ступінь його емоцій щодо певної події (наприклад, привітання, подяка, компліменти, вибачення);

- декларативний, що має як основну мету проголосити стан справ існуючими (наприклад, оголошення о завершенні чи початку війни, призначення на посаду, прийом у партію, тощо) [3, с. 178-190].

Проаналізувавши корпус TED виступів нашого матеріалу, ми дійшли висновку, що найбільш типовий тип мовних актів, який був використаний неодноразово у кожній промові або лекції – експресивний. Експресивний тип мовного акту переважає у виступі Сера Кена Робінсона «Чи школа вбиває креативність?», Саймона Сайнека «Як видатні лідери впливають на наші дії», Брен Браун «Сила вразливості», Джуліана Трежера «Як говорити так, щоб люди хотіли вас слухати» [4].

Експресивність мовлення дозволила ораторам утримувати увагу та інтерес своєї аудиторії шляхом використання комунікативних стратегій і тактик маніпуляції емоціями та почуттями. Наприклад, Білл Гейтс вдається до такої апеляції до емоцій: «*If anything kills over 10 million people in the next few decades, it's most likely to be a highly infectious virus rather than a war*», «*And a large epidemic would require us to have hundreds of thousands of workers. There was no one there to look at treatment approaches*», «*We could have taken the blood of survivors, processed it, and put that plasma back in people to protect them. But that was never tried*». Апелювання до емоцій забезпечується через використання лексичних одиниць *kill, a highly infectious virus, hundreds of thousands, never*, які підсилюють емоційність сприйняття промови. Для досягнення цілі найбільш вдалою комунікативною стратегією є маніпуляція у всіх їх проявах. Як показало наше дослідження, чим складніша та суперечливіша тема промови, тим більше маніпуляцій вживали мовці.

Другими розповсюдженими техніками маніпулювання задля успішного досягнення мети експресивних мовних актів стали надання гарантій, звернення до потреб, цінностей чи інтересів об'єкта, ідеалізація предмета комунікації, посилення на авторитетні особистості [5, с. 59-65]. Наприклад до авторитету відомої людини - *a quote from Mark Twain: «I'd like to close with a quote from Mark Twain. More than a century ago, he was looking back on his life, and he wrote that there wasn't time, so brief was life, for bickerings, apologies, heartburnings, callings to account. There was only time for loving, and but an instant, so to speak, for that»*.

Матеріал показує, що характерним елементом харизматики є комбінування експресивних та репрезентативних мовних актів на початку та наприкінці промов, використовуючи такі комунікативні стратегії як надання гарантій, звернення до потреб, цінностей чи інтересів об'єкта, ідеалізації предмета комунікації, посилення на авторитетні особистості, тощо [5, с. 59-65].

Прикладом використання подібної комбінації цих мовних актів слугує промова Кена Робінсона, де прослідковується комбінування з комунікативною стратегією розширення і пояснення інформації з використанням емотивного компоненту. Наприклад, простежуємо надання власної оцінки судженню у формі риторичних запитань та експресивних стверджень: «*it's been great, hasn't it?*», «*one is the extraordinary evidence of human creativity in all of the presentations that we've had and in all of the people here; just the variety of it and the range of it*», «*actually, what I find is, everybody has an interest in education*». Дана стратегія дозволяє харизматичному мовцю заручитися авторитетом об'єкта свого виступу, а у подальшому і здійснити вплив на нього, апелюючи до інших відомих особистостей та використовуючи техніку економії лексичних одиниць задля спрощення інформації.

Отже, проаналізувавши топ-10 виступів на платформі TED, ми дійшли висновку, що харизматичний лідер може розвивати свою ораторську майстерність саме за допомогою роботи над ефективними комунікативними стратегіями, вмінням їх доречно застосовувати та поводитися при цьому природно, щоб впливати на аудиторію. Досліджений матеріал показує, що харизматичні мовці вдаються до директивних, репрезентативних та експресивних мовних актів та використовують такі комунікативні стратегії як



звернення до потреб, цінностей чи інтересів об'єкта, ідеалізації предмета комунікації, посилань на авторитетні особистості, тощо.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Проаналізувавши десять топ-промов TED за думкою самої редакції платформи та кількістю переглядів, ми змогли виокремити головні елементи вираження харизматики успішного мовця. Наша увага була звернена на мовні акти, комунікативні стратегії (за допомогою яких досягається поставлена мета промов), а також на лексичні засоби як притаманний інструмент тій чи іншій комунікативній тактиці. Згідно цим критеріям аналіз промов дозволив нам висвітлити найефективніші комунікативні стратегії та вербальні риси англомовних харизматичних мовців. Дослідження свідчить про те, що головним чином впливати на аудиторію можна за допомогою викладення інформації так, щоб за допомогою неї спонукати об'єкт до роботи чи навпаки бездіяльності, а також змусити його повірити оратору, відчувачи до нього емпатію. Домінуючою тактикою є розширення та пояснення інформації, яка є складовою багатьох стратегій та спрямована на логічно викладених аргументах або емотивних уявленнях щодо предмету виступу. Перспективою подальших досліджень є розроблення комплексу вправ для розвитку в учнів старших класів лідерського потенціалу та харизми, а також апробація і експериментальна перевірка ефективності цього комплексу на уроках англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андерсон К. Успішні виступи на TED: рецепти найкращих спікерів // пер. О. Асташова, літ. ред. О. Рудь – Київ : Наш формат, 2017. – Дод.: с. 249.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. – СПб, 2009. – 448 с.
3. Петлюченко Н.В. Харизматика: мовна особистість і дискурс: [монографія] // Наталія Володимирівна Петлюченко. – Одеса: Астропринт, 2009. – 464 с.
4. Проаналізовані промови – www.ted.com/tedtalksbook/playlist.
5. Старовойтова Г.М. Специфіка й особливості становлення та формування харизматичного лідерства // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М.Туган-Барановського. – 2013. – 2(58). – С. 59–65.

СПИСОК МАТЕРІАЛІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Amy Cuddy. Your body language may shape who you are. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
2. Bill Gates. The next outbreak? We're not ready. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/bill_gates_the_next_outbreak_we_re_not_ready?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
3. Brene Brown. The power of vulnerability. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
4. Cameron Russell. Looks aren't everything. Believe me, I'm a model. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/cameron_russell_looks_aren_t_everything_believe_me_i_m_a_model?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
5. Julian Treasure. How to speak so that people want to listen. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/julian_treasure_how_to_speak_so_that_people_want_to_listen?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
6. Pamela Meyer. How to spot a liar. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/pamela_meyer_how_to_spot_a_liar?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
7. Robert Waldinger. What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
8. Simon Sinek. How great leaders inspire action. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
9. Sir Ken Robinson. Do schools kill creativity? – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.
10. Tim Urban. Inside the mind of a master procrastinator. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all.

УДК 811.111'255'19'44

Дар'я ШИШАЦЬКА

СТИЛІЗАЦІЯ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛ ДЖ. Р. Р. МАРТИНА «ЛИЦАР СІМОХ КОРОЛІВСТВ»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.

Дану статтю присвячено дослідженню особливостей україномовного художнього перекладу на матеріалі новел Дж. Р. Р. Мартіна «Лицар сімох королівств». Завдяки теоретико-методологічному аналізу ми виявили особливості художнього перекладу та розглянули їх. Запропонували методи та шляхи удосконалення художнього перекладу.

Ключові слова: художній переклад, методи та шляхи удосконалення художнього перекладу, перекладацька стратегія.

The article is devoted to the study of the peculiarities of the Ukrainian translation on the material of G. R. R. Martin's novellas "A Knight of the Seven Kingdoms". After applying theoretical and methodological analysis of the literary translation the features of their Ukrainian literary translation were identified and considered as well as methods and ways to improve the literary translation were suggested.

Keywords: literary translation, methods and ways to improve literary translation, translation strategy.



Актуальність дослідження. Художній переклад залежить від вибору такого способу передачі вихідної інформації, що призводить до появи перекладеного тексту з достатнім початковим впливом на одержувача. Основним предметом цього методу перекладу є не мовне оформлення вихідного тексту, а його емоційно-естетичний зміст. І такий переклад не пропонує ні скорочень, ні спрощення вихідного матеріалу. Оскільки синтаксичні структури української та англійської мов істотно відрізняються, повністю передати оригінал дуже важко, майже неможливо. Крім того, у сфері точності навіть замінюють одне слово та фразу.

При перекладі творів з англійської на українську виникають проблеми через відмінності у граматичній структурі мов. Як відомо, англійська та українська належать не тільки до різних гілок індоєвропейської мовної сім'ї (перша – до германської, друга – до слов'янської), а й до різних структурних типів мов: перша – переважно аналітична мова, в якій передаються граматичні відношення в реченні, вільні граматичні морфеми, а друга – флексійна мова, в якій граматичні значення та відношення передаються через споріднені граматичні морфеми – флексії. Саме відмінності в структурі мов, у кількості їхніх граматичних категорій, форм та конструкцій ускладнюють переклад.

Практична робота перекладача пов'язана і з проблемами, які можна назвати стилістичними. Це випадки, коли засоби виразності свідомо використовуються для того, щоб зробити текст образним і описовим, щоб досягти значного емоційного впливу на читача. Досягти цієї мети можна за допомогою використання лексичних засобів і стилістичних засобів, а також за допомогою спеціального поєднання виразів чи речень.

Метою дослідження є вивчення стилізації в художньому перекладі (на матеріалі новел Дж. Р. Р. Мартіна «Лицар сімох королівств»).

Об'єкт дослідження даної роботи – об'єкти стилізації в українських перекладах новел Дж. Р. Р. Мартіна «Лицар сімох королівств».

Предметом дослідження є функціонування стилізованих елементів у художньому перекладі на матеріалі новел Дж. Р. Р. Мартіна «Лицар сімох королівств».

Методи роботи. Методологічну основу роботи складають наукові праці провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, концептуальні положення художнього перекладу.

Нами було використано наступні методи дослідження: діалектичний підхід до вивчення процесів і явищ; системний підхід – для аналізу умов виконання перекладу; метод узагальнення – для систематизації теоретичних даних; метод порівняння – для аналізу показників діяльності.

Стилізація або стилістична ідентифікація – це наявність у мовній одиниці додаткової конотативної інформації емоційного, експресивного, судимого чи стилістичного характеру, що визначає здатність цієї одиниці, певний стилістичний ефект, мовлення, залежне від комунікативно-прагматичної установки мовця, різноманітні відтінки: урочистість, піднесеність, легкість, фамільярність, іронія, гумор, комічність, грубість.

I could find another hedge knight in need of a squire to tend his animals and clean his mail... [7, с. 14]

Можна пошукати іншого лицаря-бурлаку, якому потрібен зброєносець, ходити за кіньми й чистити кольчугу... [4, с. 9]

His mail – кольчуга.

Кольчуга – обладунок у вигляді сорочки з металевих кілець, просмикнутих одне в одне та скріплених маленькими клепами. Іноді кольчуга мала стоячий комір, підбитий шкірою або тканиною і розриси на подолі, щоб зручніше було керувати конем.

At this hour, he would have expected the tavern to be crowded... [7, с. 16]

У таку годину він очікував побачити чимало людей, але харчевня ... [4, с. 11]

Tavern – харчевня.

Харчевня – їдальня, застаріла назва закусочної, трактир «нижчого розряду».

A young nobleman in a fine damask mantle was passed out at one table, snoring softly into a pool of spilled wine [7, с. 16]

За одним столом відключився юний дворянчик у вишуканій адамашиковій манті – стиха похрюпував у калюжу вина [4, с. 11]

Nobleman – дворянчик.

Дворянство – привілейований стан, який виник у феодальному суспільстві і стало державно-твірною основою цього суспільства в середні століття історії Європи.

Dunk would have liked nothing better than a soft straw mattress and a roof above his head [7, с. 17]

Дунк мріяв про м'який солом'яний тюфяк і дах над головою [4, с. 12]

Straw mattress – солом'яний тюфяк.

Тюфяк (по-німецьки – «матрац») – набитий соломною, мачулою, вовною, великий мішок, зазвичай простьобаний, для ліжку.

The hostess cast a curious glance at Dunk: the sword and shield told her one thing, the rope belt and the rough camisole quite another. [7, с. 17]

... з цікавістю роздивляючись Дунка: меч і щит казали одне, а очкур і камзол – інше. [4, с. 12]

Camisole – камзол

Камзол (фр. *camisole* – «кофта») – чоловічий одяг, пошитий в талію, завдовжки до колін, іноді без рукавів, одягається під каптан. З'явився у Франції в першій половині XVII століття.

I could squire for you. [7, с. 20]

Я можу бути твоїм зброєносцем. [4, с. 15]

Squire – зброєносець.



Зброєносець – благородний учень лицаря, сеньйора, рідше батька, якщо він був крупним сеньйором, або в разі відсутності таких учнів простолюдін-сержант.

But as beautiful as these tents were, Dunk knew there was no place for him among them. A well-worn woolen cloak is all he has for an overnight stay. Lords and knights dine on capons and suckling pigs, Dunk's supper would be a hard, stringy piece of salt beef. [7, с. 27]

Але які б гарні не були ці **шатри**, Дунк знав, що йому серед них місця немає. Поношений вовняний плащ – ось і все, що в нього є для ночівлі. Лорди і лицарі обідають каплуном і молочними поросятами, а у Дунка тільки і є що шматок **жорсткої, жилявої солонини**. [4, с. 16]

Шатро в архітектурі – перекриття у вигляді високої багатогранної піраміди над центричною у плані спорудою або її частиною. Солонина – м'ясний продукт, отриманий шляхом тривалого витримання м'яса в кухонній солі. Процес отримання солонини називається посолом м'яса.

Although Dunk never mastered the art of reading and writing, in heraldry the old man trained him mercilessly, even on the road. [7, с. 25]

Хоча мистецтвом читання і письма Дунк так і не опанував, в **геральдиці** старий натаскував його нещадно, навіть і в дорозі. [4, с. 15]

Геральдика – особлива історична дисципліна, що вивчає герби, кольорові емблеми, що належать окремим особам, сім'ям чи громадам; досліджує історію виникнення та розвитку традиції герба, закони складання гербів та їх використання.

Формувальна функція власного імені дає змогу мовцям усвідомити накопичені знання через визначення. Виразність мовної одиниці взагалі і власної назви зокрема – «є мірою змісту цієї одиниці в конкретній реалізації». Змістом власного імені стає вся інформація про його носія. У художньому тексті вона представлена терміном, зміст якого залежить як від змісту тексту, так і від загальних знань мовця. Особливість перекладу власних назв в художньому творі пов'язана з тим, що вона не має концептуального значення поза текстом.

Таблиця 1

<i>Лукас Нейланд з Відьомського Болота</i> [6, с. 242]	<i>Lucas Nayland is down from Hag's Mire</i> [7, с. 329]
<i>Мортимер Богза з мису Ломиклішня</i> [6, с. 242]	<i>Ser Mortimer Boggs, of Crackclaw Point</i> [7, с. 329]
<i>Лорд Сандерленд</i> [6, с. 255]	<i>Lord Sunderland</i> [7, с. 349]
<i>Косгроув</i> [6, с. 257]	<i>Cosgrove</i> [7, с. 351]
<i>Сер Аргрейв Зухвалий</i> [6, с. 259]	<i>Ser Argrave the Defiant</i> [7, с. 353]
<i>Сер Джейв Касвел, сторож Бродів</i> [6, с. 261]	<i>Ser Joffrey of House Caswell, Defender of the Fords</i> [7, с. 356]
<i>Червонотрависта Дженні</i> [6, с. 277]	<i>Redgrass Jenny</i> [7, с. 375]
<i>Кларенс Чарлтон</i> [6, с. 284]	<i>Clarence Charlton</i> [7, с. 382]
<i>Квентин Бол</i> [6, с. 286]	<i>Quentyn Ball</i> [7, с. 384]
<i>Роланд Крейкол</i> [4, с. 30]	<i>Ser Roland Crakehall</i> [7, с. 47]

Як бачимо, Дж. Р. Р. Мартін використовує різні засоби сучасної англійської мови та використовує історизми, не тільки позначаючи незвичайні предмети та явища вигаданої дійсності, а й просто увиразнюючи псевдоісторичність фентезійного світу.

Сюжет зазнає постійних змін, наприклад характер героїв часто непередбачуваний та не має чіткої візуальної мови. Автор намагається зробити так, щоб вигадані реалії виглядали автентичними, певним чином нагадували когось із реального світу, створювали правдоподібні реалії світу фантазій, автор використовує існуючі моделі словотворення у мові.

Використання архаїзмів та історизмів є диференціатором жанру фентезі, і новели Дж. Р. Р. Мартіна, безперечно, багаті на застарілі слова та лексику, пов'язану із Середньовіччям.

Результати дослідження можуть бути використаними для подальшого аналізу інших творів автора, перекладених українською мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с. (Серия «Библиотека переводчика»).
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Казакова Т. А. Художественный перевод. Учебное пособие / Т. А. Казакова. – СПб, 2002. – 112 с.
4. Мартін Дж. Р. Р. Лицар-бурлака / пер. з англ. Н. Тисовської. Київ: Видавнича група КМ-БУКС.
5. Мартін Дж. Р. Р. Присяжний меч / пер. з англ. Н. Тисовської. Київ: Видавнича група КМ-БУКС.
6. Мартін Дж. Р. Р. Таємничий лицар / пер. з англ. Н. Тисовської. Київ: Видавнича група КМ-БУКС.
7. George R.R. Martin, A Knight of the Seven Kingdoms



ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК-796.035(045)

Тетяна АКИМЕНКО

ІГРОВИЙ СТРЕТЧИНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ЧИРЛІДИНГОМ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту Бур'яноватий О. М.

У статті проаналізовано пошук нових засобів і методів підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи та створення оптимальних умов для розвитку гнучкості у дітей 5-6 років та збереження їх здоров'я за допомогою занять чирлідінгом.

Ключові слова: рухова активність, розвиток гнучкості.

Постановка проблеми. Рухова активність є природною біологічною потребою дітей, ступінь задоволення якої визначає подальший структурний і функціональний розвиток їх організму. Недостатня рухова активність, є однією із причин погіршення стану здоров'я дошкільників, низького рівня фізичного розвитку [4]. Виховання інтересу до активної рухової діяльності та формування потреби в систематичних заняттях фізичними вправами слід починати з дошкільних років. Позитивний вплив на організм дитини досягається лише тоді, коли вони виконуються регулярно. Обов'язковою умовою для вирішення цього завдання є регулярні заняття фізкультурою при позитивному та активному ставленні до них дітей. Дошкільники мають біологічну потребу в рухах, вони одержують насолоду від самого процесу виконання фізичних вправ. Позитивні емоції, інтерес та задоволення, які викликають у дітей заняття фізичними вправами, поступово переходять у звичку систематично займатися фізкультурою, брати участь в рухових іграх. Потім ця звичка стає стійкою потребою, яка продовжує зміцнюватися в шкільні роки [3].

Аналіз досліджень і публікацій показав, що фахівцями також доведений тісний взаємозв'язок рухової активності та психічного благополуччя дошкільників [2]. У своїх напрацюваннях вони неодноразово наголошують на тому, що діти, які систематично займаються руховою діяльністю, відрізняються бадьорістю, життєрадісністю, оптимізмом, високою працездатністю, витривалістю як до фізичних, так і до розумових навантажень.

Мета статті: теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо особливостей фізичної підготовки дітей 5-6 років, які займаються чирлідінгом.

Результати досліджень. На основі теорії пізнання розробляються найбільш раціональні методи навчання рухових дій та розвитку фізичних якостей дітей [3]. У сучасних наукових дослідженнях акцентується увага на важливих аспектах змін в організації фізичного виховання дітей дошкільного віку. По-перше, у контексті реалізації гуманістичного принципу виховання віри в дитину, її можливості, перспективи прогресивних досягнень мають складати основу взаємовідносин у процесі організації рухової діяльності. По-друге, оцінка рівня рухової підготовленості має базуватися не тільки на кількісних та якісних показниках, а й на індивідуальних можливостях кожної дитини [2].

Сучасні тенденції розвитку фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку відображують збільшення ролі науково обґрунтованих ідей педагогіки та модернізації змісту й організації діяльності дошкільного навчального закладу що до здоров'я збереження. Важливими є принципи міркування, що запровадження особистісного орієнтовного підходу забезпечення оптимальної реалізації особистісного потенціалу дитини, варіативності і доцільності використання інноваційних та оздоровчо-профілактичних технологій мають стати пріоритетами у роботі дошкільного навчального закладу, щоб оздоровчі завдання носили прерогативний характер, а здоров'я становило якісну передумову життєдіяльності дітей [2].

Сучасна практика фізичного виховання дошкільників накопичила значний досвід адаптації різних напрямів фітнесу до можливостей дітей. Проте, як показує його аналіз, чіткої системи впровадження різних видів фітнесу майже не існує. Адаптовано до можливостей дітей переважно танцювальну аеробіку, степ-аеробіку, фітбол-гімнастику. На думку дослідників та педагогів-практиків, які активно запроваджують фітнес у роботу з дошкільниками, дитячий фітнес – це щось середнє між фітнесом взагалі, ЛФК та ігровими вправами. Дійсно, у комплексах з фітнесу нині використовується більш ніж 30 різновидів оздоровчої гімнастики. Вони виникли на основі традиційних видів в результаті модернізації або стилізації останніх [11].

Також, пропонується класифікувати програми дитячого фітнесу за напрямками, що обумовлені спрямованістю засобів, які використовуються. До гімнастично-атлетичного напрямку відносяться: ритмічна гімнастика та її напрями: ритмопластика, степ-аеробіка, аерофітнес, силові напрями аеробіки (з гантелями, еспандерами), стретчинг, сімейна гімнастика (побудована на основних рухах гімнастики), фітбол-гімнастика, елементи шейпінгу, калланетики, художньої гімнастики, креативна гімнастика та ін. Заняття



цими видами гімнастики є основою для освоєння різних видів рухів, чинять комплексну дію на організм, сприяють розвитку рухових здібностей – сили, гнучкості, витривалості, координації рухів [10].

Чирлідінг – спорт який розвивається високими темпами та привертає увагу все більшої аудиторії. Як вид спорту в Україні був визнаний у 2004 році. Чирлідінг відноситься до складних-координаційних видів спорту, для рухової діяльності, якій характерні занадто високі вимоги до техніки рухів та якості спритності. Не дивлячись на те, що чирлідінг включає в себе елементи інших видів спорту (акробатики, спортивної та художньої гімнастики, спортивні танці і т.п.), має свою специфіку та направленість. Виконання чирлідінгових стрибків, оригінальність в складанні програм виступів використання специфічної атрибутики – саме ці особливості чирлідінгу відрізняються від існуючих видів спорту. Важлива якість спортсменів чирлідінгу являється здатність утримувати високий рівень майстерності в змагальних умовах м'язової діяльності. У процесі тренування у спортсменів чирлідінгу формується великий арсенал рухових навичок, та розвиток силових можливостей: динамічна, статична та вибухова сила, швидкісно-силова витривалість. Спортсменам в чирлідінзі при виконанні змагальних програм приходиться виконувати значну кількість рухових дій: махи, присідання, стрибки, повороти, падіння. При цьому знаходячись у постійному русі, спортсмен повинен уміти із самих різноманітних положень тіла виконати ціле направлені рухові дії, основними із яких являються перешикування і взаємодія у команді, точні кидки і своєчасно впіймані помпони, обов'язкові елементи складності та базові рухи чирлідінгу [8].

Рівень спортивної майстерності у багатьох видах спорту визначає гнучкість. Недостатність гнучкості ускладнює та уповільнює процес засвоєння рухових навичок, обмежуючи прояви сили, швидкісних та координаційних здібностей, знижує економічність роботи, підвищуючи вірогідність виникнення травм рухового апарату спортсменів. У кожного виду спорту специфічні потреби до гнучкості, що передбачено передусім, біомеханічною структурою змагальних вправ. Важко переоцінити значення гнучкості для людини взагалі і для спортсмена особисто. Спеціалістам в області спорту: тренерам, організаторам фізичної культури та спорту, спортивним лікарям необхідно володіти достатніми знаннями про рухливу якість – гнучкість [1].

Гнучкість характеризує ступінь рухливості в різних ланках опорно-рухового апарату людини. Вона залежить від форми і будови суглобів, еластичності м'язів і зв'язок, а також від функціонального стану центральної нервової системи і рухового апарату. Багато дослідників цілком справедливо вважають, що гармонійність фізичного розвитку людини багато в чому залежить від рухливості в суглобах і еластичності м'язово-зв'язкового апарату. Оптимальний рівень розвитку гнучкості забезпечує необхідну свободу рухів дитини в повсякденному житті [11].

Гнучкість, як фізична якість дуже специфічна так, як прояви не завжди позитивно впливають на рівень спортивних досягнень. Дуже важливо визначити місце гнучкості в учбовій та тренувальній діяльності. Гнучкість для нормальної життєдіяльності важлива практично для кожної людини. Дослідження про розвиток гнучкості в різних ситуаціях продовжуються [10].

Гнучкість, являється фізичною якістю людини, яка виражається в ступені рухливості суглобів опорно-рухового апарату та можливістю виконання рухів з більшою амплітудою. Гнучкість необхідно систематично розвивати з народження [11].

На практиці гнучкість дуже часто визначають здатність людини досягти певного положення. Наприклад, торкнутися чолом колін при випрямлених ногах, виконати поперечний та поздовжній шпагат, здатність стати на гімнастичний міст [10].

Виділяється поняття спеціальної гнучкості, що означає значну рухливість в суглобах, яка відповідає модельним нормативним потребам та визначає ефективність діяльності у відповідному виді спорту [9].

Результати досліджень вказують на специфічність гнучкості, характерну як для відповідних суглобів, так і для напрямку рухів частин тіла. Програми розвитку гнучкості забезпечують якісні чи кількісні переваги: зняття стресу та напруги, м'язове розслаблення (релаксація), розвиток самодисципліни, покращення рівня фізичної підготовленості, постави та симетричності, позбавлення м'язових судом, болочих відчуттів у м'язах, зниження ризику травм нижньої частини спини. Оптимальний рівень гнучкості збільшує ефективність рухів [1].

Гнучкість – це здатність виконувати рухи з найбільшою амплітудою. Отже, гнучкість характеризує ступінь рухливості різноманітних ланок опорно-рухового апарату людини. Вона залежить від форми та побудови суглобів, від еластичності м'язів та зв'язок, а також від функціонального стану центральної нервової системи та рухового апарату [5].

Досліджуючи гнучкість в дітей 3-7 років встановили, що, її показники у порівнянні з іншими руховими якостями, не мають чіткої тенденції до поступового збільшення. Однак, вік 6 років має самі високі показники приросту гнучкості [6].

Поздовжній ріст кісток людини відбувається за рахунок епіфізарного хряща разом з розвитком м'язів тканин, таких, як м'язи і сухожилля. У той же час, в періоди швидкого скелетного росту може відбуватися збільшення щільності сухожиль навколо суглобів і зниження гнучкості. На думку деяких фахівців, це збільшення щільності сухожиль і м'язів обумовлено тим, що кістки розвиваються значно швидше, ніж розвиваються і розтягуються м'язи [10].

Оскільки м'язи і відповідні їм сполучні тканини відстають в розвитку, їх напруга зростає. Це пасивна напруга в подальшому стимулює виробництво додаткових саркомерів (функціональних одиниць м'язів) і подальше зниження туго рухливості. Саме тому рекомендується дітям постійно виконувати вправи на розтягування, щоб зберегти гнучкість і запобігти можливі травми [1].



Термін «гнучкість» зазвичай використовує для інтегральної оцінки рухливості ланок тіла. Для оцінки амплітуди рухів в окремих-них суглобах потрібно говорити про їх рухливість. Під гнучкістю розуміється таку властивість опорно-рухового апарату, як рухливість ланок. Дане фізичне якостей характеризується еластичністю м'язів, зв'язок, котрі детермінують амплітуду рухів. Зовні гнучкість проявляється у величині амплітуди (розмаху), згинань-розгинань. Показниками гнучкості є граничні амплітуди рухів, які оцінюються в кутових градусах або лінійних величинах (сантиметрах). Гнучкість характеризує ступінь рухливості в різних ланках опорно-рухового апарату людини. Вона залежить від форми і будови суглобів, еластичності м'язів і зв'язок, а також від функціонального стану центральної нервової системи і рухового апарату [9].

Багато дослідників цілком справедливо вважають, що гармонійність фізичного розвитку людини багато в чому залежить від рухливості в суглобах і еластичності м'язово-зв'язкового апарату. Оптимальний рівень розвитку гнучкості забезпечує необхідну свободу рухів дитини в повсякденному житті [3; 6; 7].

В якості засобів розвитку гнучкості використовують вправи, які можна виконувати з максимальною амплітудою. Їх інакше називають вправами на розтягування. Основними обмеженнями розмаху рухів є м'язи-антагоністи. Розтягнути сполучну тканину цих м'язів, зробити м'язи податливими і пружними – завдання вправ на розтягування. Серед вправ на розтягування розрізняють активні, пасивні та статичні [3].

Активні рухи з повною амплітудою (махи руками і ногами, ривки, нахили і обертальні рухи тулубом) можна виконувати без предметів і з предметами (гімнастичні палиці, обручі, м'ячі і т.д.). Пасивні вправи на гнучкість включають: рухи, що виконуються за допомогою партнера; рухи, що виконуються з обтяженнями; рухи, що виконуються за допомогою гумового еспандера або амортизатора; пасивні рухи з використанням власної сили (притягання тулуба до ніг, згинання кисті іншою рукою і т.п.); рухи, що виконуються на снарядах (як обтяження використовують вага власного тіла). Статичні вправи, що виконуються за допомогою партнера, власної ваги тіла або сили, вимагають збереження нерухомого положення з граничною амплітудою протягом визначеного часу (6-9 с). Після цього слід розслаблення, а потім повторення вправи. Вправи для розвитку рухливості в суглобах рекомендується проводити шляхом активного виконання рухів з поступово збільшується амплітудою, використання пружних «самозахоплень», погойдувань, махових рухів з великою амплітудою [3].

Основні правила застосування вправ в розтягуванні: не допускаються больові відчуття, рухи виконуються в повільному темпі, поступово збільшуються їх амплітуда і ступінь застосування сили помічника [11].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. При тренуванні гнучкості слід використовувати широкий арсенал вправ, що впливають на рухливість всіх основних суглобів, оскільки не спостерігається позитивний перенос тренувань рухливості одних суглобів на інші. Фактором, що впливає на рухливість суглобів, є також загальний функціональний стан організму в даний момент: під впливом втоми активна гнучкість зменшується (за рахунок зниження здатності м'язів до повного розслаблення після попереднього скорочення), а пасивна збільшується (за рахунок меншого тону м'язів, протидіючих розтяганню).

Позитивні емоції і мотивація покращують гнучкість, а протилежні особистісно-психічні фактори погіршують.

З огляду на це особливої актуальності набуває пошук нових засобів і методів підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи та створення оптимальних умов для всебічного фізичного розвитку дітей 5-6 років та збереження їх здоров'я під час занять чирлідінгом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтер Дж. Наука о гибкости / Дж. Алтер. – К. : Олимпийская литература, 2001. 3 с.
2. Богиніч О.Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. Випуск XVII-XVIII. Івано-Франківськ, 2008. С. 191-199.
3. Вільчковський Е.С. « Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» підручник Львів:ВНТЛ, 1998. 336с.
4. Гуменюк М., Дмитренко Т., Рунова М., Калуський З. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / автори-упорядники: Л.В.Калуська, З.В.Калуський, М.М.Гуменюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. 184 с.
5. Дмитренко Т.І «Руховий режим у дитячому садку» підручник /Тетяна Дмитренко. К: Рад.школа,1980. 96 с.
6. Замрозович-Шадрина С. Рухова активність як основа всебічного розвитку дитини дошкільного віку. Обрії. 2016. № 1(42). 47 с.
7. Келлер В.С. Теоретико-методические основы подготовки спортсменов /В.С. Келлер В.Н. Платонов – Львів,1993. 270 с.
8. Манько Л.Г. Целенаправленное развитие гибкости у гимнасток 10-12 лет с использованием сопряжённой физико-технической подготовки / Л.Г. Манько // Материалы итоговой науч.-практ. конф. проф.-препод. состава НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 67-68.
9. Москаленко Е.А. Общая характеристика гибкости как физического качества и факторы, влияющие на развитие гибкости / Е.А. Москаленко // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014.№ 11. С. 125-128.
10. Художественная гимнастика. Учебная программа. М.: Федерация художественной гимнастики, 1991. 121 с.
11. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2000. 480 с.



УДК 796.035(045)

Вадим ВЕЛКОВ

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ
ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.*

У статті обґрунтовано важливість та пріоритетність сучасних засобів фізичного виховання школярів. Визначено, що серед учнівської молоді популярними є види фізкультурно-рекреаційної діяльності, які дають можливість дітям активно спілкуватися з однолітками, отримувати необхідний рівень рухової активності, розвиватися фізично, а також активно відпочивати. Проаналізовано різні форми рухової активності оздоровчого спрямування, а саме: воркаут, паркур (вуличні види рухової активності), роликовий спорт, скейтбординг, стренфлекс, кросфіт, функціональне багатоборство, танцювальна аеробіка та ін.

Ключові слова: фізкультурно-рекреаційна діяльність, рухова активність, здоров'я.

Здоров'я кожної людини визначається співвідношенням зовнішніх і внутрішніх впливів на її організм з одного боку, і можливостями самого організму протистояти небажаним впливам, захищатися від них, по можливості підсилюючи впливи корисних для здоров'я факторів з іншого. Ступінь успішності цієї діяльності – усунення шкідливих впливів (коректування оточуючого середовища) і підвищення стійкості до них (тренування, підвищення адаптаційних можливостей організму) – визначає напрям зусиль по збереженню і зміцненню здоров'я молодого покоління [2, с. 404].

Поряд з такими факторами, як генетична обумовленість, несприятливі соціальні, екологічні умови розвитку та інші їм подібні, несприятливі і суттєві впливи на здоров'я школярів здійснює друга група факторів – «внутрішньошкільні», які мають безпосереднє відношення до проблеми здоров'язбережувальних технологій. З негативними впливами саме цих факторів, до яких належать інтенсифікація і нераціональна організація освітнього процесу, невідповідність методик навчання віковим можливостям школярів тощо, спеціалісти пов'язують до 40% патологій, які є загрозою для здоров'я учнів [1, с. 298].

Сьогодні у освітян пріоритетними є не тільки питання навчання і виховання, а й зокрема проблеми фізичного здоров'я учнівської молоді. У рекомендаціях парламентських слухань щодо становища молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя» зазначено, що питання формування і зміцнення здоров'я школярів залишається складним і навіть загрозливим для національної безпеки України.

У Національній стратегії з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2017) представлено аналіз сучасного стану вітчизняної системи оздоровчої рухової активності. Подано данні про те, що на початку XXI століття достатній рівень оздоровчої рухової активності мали лише 3% населення віком від 16 до 74 років (це не менше 4-5 занять на тиждень тривалістю одного заняття не менше 30 хвилин), середній рівень – 6% (2-3 заняття на тиждень), низький рівень – 33% населення (1-2 заняття на тиждень). Визначено, що для більшої частини дорослого населення характерною є гіпокінезія. Серед дітей зростає популярність малорухомого способу проведення дозвілля.

Дослідженнями визначено що рухова активність школярів України не відповідає нормативним фізіологічним показникам. Достатній рівень рухової активності оздоровчої спрямованості має лише кожна п'ята дитина шкільного віку і кожен десятий студент [4, с. 104].

Отже, стан здоров'я учнівської молоді, низький рівень рухової активності стали поштовхом для розширення можливостей використання засобів фізичної культури в закладах загальної середньої освіти. Одним з важливих кроків до вирішення цієї проблеми є впровадження інноваційних технологій, валеологічної освіти і оздоровчих стратегій з використанням набутого вітчизняного і зарубіжного досвіду. Для сучасних школярів впровадження сучасних фізкультурно-рекреаційних форм рухової активності в освітній процес може позитивно впливати на якість підготовки підростаючого покоління, їхній фізичний розвиток та рухову підготовленість.

Провідними науковцями зазначається, що *фізична рекреація* є органічною частиною фізичної культури, специфічним змістом якої є рухова діяльність, спрямована на задоволення потреб людини в активному відпочинку з метою адаптації, відновлення, переходу, а також вдосконалення особистої конституції як фізичної, так і духовної. Або, *фізична рекреація* як процес використання фізичних вправ, ігор, розваг, а також природних факторів для активного відпочинку, перехід на інші види діяльності, відсторонення від процесів, що спрощують фізичну, психічну та інтелектуальну втому, отримання задоволення, насолоди від занять фізичними вправами [5, с. 6].

Проаналізуємо деякі із сучасних видів фізкультурно-рекреаційної діяльності, що є популярними серед молоді в процесі рухової активності.

Нині серед молоді існує культ здорового і активного тіла. Говорячи просто, модно бути здоровим і вміти володіти своїм тілом. До молодіжної моди відносять різні форми рухової активності оздоровчого спрямування, найбільш відомі й поширені серед них – це різні види фітнесу, воркаут, паркур (вуличні види рухової активності), роликовий спорт, скейтбординг, стренфлекс, кросфіт, функціональне багатоборство,



брейкданс, капоэйра та ін. Вони виникли на непрофесійних вуличних фестивалях і конкурсах та поступово все більше набувають популярності.

Слід зазначити, що майже всі означені види базуються на гімнастичних та акробатичних рухах та елементах, які донедавна сучасну молодь практично не цікавили, проте останнім часом ситуація кардинально змінилася.

Зупинимося більш детально на окремих із зазначених видів фізкультурно-рекреаційної діяльності. Одним із популярних молодіжних видів фізкультурно-рекреаційної діяльності є воркаут. Багато спортивних елементів у воркауті запозичено з вуличних тренувань, базової гімнастики та акробатики і загальної фізичної підготовки.

Рухова активність відбувається у процесі тренувань на вуличних спортивних і інших майданчиках з використанням інвентарю та обладнання або взагалі без їх використання. Впроваджуються різні варіанти традиційних вправ, таких, як підтягування, відтискання, присідання, випади, планки та інші. Варіативність виконання основних вправ має широкий діапазон. Можливість комбінувати складні елементи з простими і об'єднувати їх у зв'язки дозволяє будувати багатофункціональне тренування і дозувати навантаження, спрямоване на розвиток всіх основних груп м'язів тіла. Вправи воркауту дозволяють розвивати різні фізичні здібності людини (силу, спритність, витривалість, швидкість, гнучкість). В воркауті виділяють такі напрямки – фрістайл, батли, силове триборство, джимбарр, дворова гімнастика. Основною перевагою таких занять є доступність занять, можливість отримання сильного, красивого і здорового тіла без фінансових затрат [3].

Охарактеризуємо основні найбільш поширені за популярністю серед молоді напрямки воркауту.

Вільний стиль, або фрістайл характеризується вільним виконанням довільної програми, яку кожен складає з декількох елементів на турніку або брусах за довільною схемою.

Батли 1x1 – у даному форматі беруть участь одночасно або по чергово два спортсмени у вільному стилі. Змагання здійснюються на вибування.

«Силове триборство» передбачає виконання максимальної кількості повторень силових вправ на приладах (підтягування, віджимання на брусах, віджимання від підлоги, вихід силою на дві руки, підйом-переворот та ін.). Переможцем визнають того, хто зміг виконати найбільшу кількість повторів.

Джимбар – це вуличний вид, що базується на динамічних вправах на турніку, які передбачають показ силових вправ, гнучкості та рухливості в суглобах, а також спритності. Джимбар зародився в Колумбії (м. Богота). Це видовищний вид рухової активності, але травмонебезпечний, тому широкого розповсюдження не отримав.

Вулична гімнастика (дворова гімнастика) – обумовлена складністю виконання і високою динамікою. Передбачає вивчення та виконання гімнастичних елементів. При виконанні складних елементів, наприклад обертання на перекладині («сонечко») значущість мають високі координаційні здібності та руховий інтелект.

Отже, воркаут як вид фізкультурно-рекреаційної діяльності особливо популярний серед сучасних підлітків, оскільки доступний, не вимагає особливого спортивного інвентарю, додаткових витрат для оплати використання спортзалу та інших спортивних споруд і натомість забезпечує повноцінне та гармонійне навантаження на всі групи м'язів людини. Слід зазначити, що вікових обмежень для занять воркаутом не має.

Охарактеризуємо паркур як вид фізкультурно-рекреаційної діяльності.

Паркур – це синтез гімнастичних та акробатичних вправ, бігу, різних видів стрибків. Основна філософія паркуру – долаття перешкод, потреба в русі та пошуку нових шляхів та способів вирішення рухових ситуацій.

Перешкоди, які необхідно подолати – це різноманітне нестандартне обладнання. Наприклад, архітектурні споруди: драбини, перила, пандуси, парпети, стіни добудованих та недобудованих будівель, або їх елементи; забори дахи, бордюри тощо. Також використовується сучасне обладнання або спеціально виготовлені конструкції. Появу паркуру можна розцінювати як наслідок одного із креативних способів пристосування до міського простору. Основна мета паркуру – швидко та красиво без допоміжних засобів переміщуватися на місцевості найкоротшими шляхами.

Характерною ознакою для паркуру є індивідуалізація навантаження і варіативна складність виконання рухів, урахуванням рухового досвіду і особливостей тих хто займається. Паркур має не змагальну основу, головним чином ця фізкультурно-рекреаційна діяльність спрямована на активний відпочинок та саморозвиток.

З'ясовано, що застосування засобів паркуру доцільне у підлітковий період, коли відбуваються значні зміни в емоційній і вольовій сфері особистості: зростає сміливість й водночас знижуються витримка і дисципліна, з'являється вибірковість у прояві наполегливості. Посилення розподілу пріоритетів і інтересів, прагнення до індивідуалізації та зростання потреби в комунікації є ознакою психологічного розвитку підлітків. Тому, важливим є надати можливість для виявлення і розвитку індивідуальних інтересів підлітків, проявів сміливості й розвитку внутрішньої мотивації. Засоби паркуру як сучасного і неформального виду фізкультурно-оздоровчої діяльності дають можливість формувати інтерес підлітків до занять фізичною культурою, а також попереджати вплив соціальних чинників девіантної поведінки та можливих правопорушень, викликаних участю в неформальних групах [6; 7].

Аналіз спеціальної літератури, в якій охарактеризовано різні засоби паркуру дозволив розподілити вправи з подолання перешкод на п'ять основних груп:



- перша група – балансування (balance);
- друга група – стрибки (jumps);
- третя група – приземлення або посадки (landings);
- четверта група – стрибки через перешкоди (vaults);
- п'ята група – подолання стін (wall overcoming) [8].

Техніка (спосіб) виконання основних вправ паркуру передбачає гармонійне поєднання гімнастичних, легкоатлетичних, стрибкових, акробатичних та інших вправ.

Зазначмо, що серед підлітків також популярні такі види фізкультурно-оздоровчої діяльності, які базуються на оздоровчих системах різних народів світу (хатха-йога, карате, аеробіка, східні танці тощо).

Охарактеризуємо деякі означені види фізкультурно-рекреаційної діяльності.

Базова аеробіка – це синтез загальноорозвивальних і гімнастичних вправ, бігу, підскакувань, стрибків, виконуваних без пауз потоковим методом. Характерною ознакою є використання вправ з музичним супроводом. Вправи базової аеробіки виконуються в різних вихідних положеннях: стоячи (на місці, з просуванням вперед, назад, в сторону, по діагоналі і в ін. напрямках), лежачи, сидячи, в упорах (у партері).

Степ-аеробіка розроблена у 90-х роках минулого століття відомим американським тренером Джим Міллер і є тренуванням в атлетичному стилі на спеціальних степ-платформах висотою 10-30 сантиметрів. Вправи на степ-платформі покращують діяльність серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату, сприяють розвитку важливих рухових якостей і формуванню пропорційної будови тіла (особливо ніг і нижньої частини тулуба). Використання гантелей вагою до 2 кг, а також вільних енергійних рухів руками забезпечує оптимальне навантаження на м'язи плечового поясу.

Аеробіка з використанням тренажерного взуття «Ексолоперс» (іноді іменована «кенгуробіка») – це базова оздоровча аеробіка, вправи якої виконуються в спеціальному взутті – тренажерах. Цей винахід схожий на роликів ковзани, де замість роликів є мініатюрна ресора зразок підкидного гімнастичного вистіка.

Танцювальна аеробіка (хіп-хоп, аероданс, сальса, латина, рок-н-рол та ін.) заснована на однойменних музичних і танцювальних стилях, логічно та послідовно поєднаних з елементами сучасної хореографії та естради, а також із вправами спортивного характеру. Кроки в танцювальній аеробіці видозмінюються залежно від обраного стилю, що виражається засобами популярної музики. Хіп-хоп – комбінований варіант американських танцювальних стилів хіп-хоп і кантрі з чергуванням кроків, стрибків, бігу. Модерн-данс, стріт-данс, кардіофанк, сіті-джем – напрями, засновані на однойменних музичних або танцювальних стилях, використовуються елементи сучасної хореографії, кроки змінюються залежно від обраного стилю. Аероданс – використання елементів хореографії класичного танцю та балету. Сальса, латина – заняття побудовані з комбінацій колоритних рухів, властивих латиноамериканській культурі. Сіті-джем – стиль, створений на основі негритянських вуличних танців.

Йога-аеробіка – поєднання статичних і динамічних асан (поз, положень тіла), дихальних вправ, релаксації та стретчингу. Асани спеціалізовано впливають на окремі м'язові групи і весь організм у цілому, позитивно впливають на суглоби, хребет, покращують поставу.

Слід відзначити, що на основі аналізу видів фізкультурно-оздоровчої діяльності виділимо переваги виконання рухів:

- доступність, відсутність необхідності в спеціальному обладнанні;
- сучасність, популярність серед різних верств населення;
- низька травмованість тих, хто ним займається;
- комплексна підготовка допризовної молоді;
- профілактика девіантної поведінки;
- патріотичне виховання молоді.

Отже, з вищевикладеного слід зазначити, що рухова активність школярів належить до ключових категорій і ознак життєдіяльності, диференційоється залежно від мети, завдань та функцій на види і визначається шляхом використання різними методиками. Нами також з'ясовано, що серед молоді існує культ здорового та активного тіла, існує мода бути здоровим і вміти володіти своїм тілом. До молодіжної моди відносять різні форми рухової активності оздоровчого спрямування, найбільш відомі й поширені серед них – це воркаут, паркур (вуличні види рухової активності), роликівий спорт, скейтбординг, стрендфлекс, кросфїт, функціональне багатоборство, танцювальна аеробіка та ін. Можна констатувати, що серед молоді є популярні види фізкультурно-рекреаційної діяльності, які дають можливість активно спілкуватися з однолітками, отримувати достатній рівень рухової активності, розвиватися фізично, а також активно відпочивати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Носко М. О., Архипов О. А., Омельчук О. В. Систематизація загальнопатогенних та внутрішніх факторів, що здійснюють несприятливий вплив на здоров'я учнів. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. 2021. Вип. 3К (110) 19. С. 297–302.
2. Носко М. О., Архипов О. А. Педагогічні умови впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. 2019. Вип. 3К (110) 19. С. 402–406.
3. Поліщук А. Інноваційні технології в фізичному вихованні студентів. URL : www.vtei.com.ua/doc/16.10.2015/77/7.5.pdf.
4. Шиян О. І., Кравченко Н. С. Проблеми впровадження варіативної складової навчальної програми. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХОВНКУ-ХДАДМ, 2012. № 9. С. 104–107.
5. Язловецький В. С. Рекреаційний аспект фізичного виховання : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 164 с.
6. Atkinson, M. (2009). Parkour, Anarcho-Environmentalism and Poiesis. *Journal of Sport and Social Issues*. Vol 33, Issue 2. PP. 169-194. doi.org/10.1177/0193723509332582.
7. Mould, O. (2009). Parkour, the City, the Event. *Environment and Planning Journals: Society and Space*. Volume: 27. Issue: 4. P. 738 – 750. doi.org/10.1068/d11108.
8. Saville, S. J. (2008). Playing with fear: parkour and the mobility of emotion. *Social & Cultural Geography*. Vol. 9. No. 8. P. 891 – 914. DOI : 10.1080/14649360802441440.



УДК 37.016:796.011.3

Олександр ДІДЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У STREET WORKOUT*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий курівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бондаренко С. В.*

У статті зроблена спроба науково обґрунтувати методіку самонавчання елементам вищої складності у порівняно молодому “народному” виді спорту – Street Workout з урахуванням і класифікації вправ. Виявлено особливості навчання складним технічним елементам на основі теорії самоорганізації і самовдосконалення.

Ключові слова: теорія хаосу та самоорганізації, синергетичні ефекти, Street Workout.

Постановка проблеми. Проблема здоров'я в сучасному суспільстві сьогодні є нагальною. Культура здорового способу життя виступає як один з основних складників загальної культури людини, але цим питанням приділяється вкрай недостатня увага. Ось чому проблема формування у підлітків ціннісного ставлення до свого здоров'я та оточуючих, отримання необхідних знань про активно-спортивний здоровий спосіб життя, виховання стійкості та негативного ставлення до шкідливих звичок має бути в центрі уваги влади та громадянського суспільства. Поширення та розвиток в нашій країні Street Workout може дати надію на розв'язання зазначеного комплексу підліткових та молодіжних питань.

Воркаут (англ. Workout) – сучасний молодіжний напрямок, спрямований на розвиток фізичних і розумових здібностей людини. Для виконання вправ потрібні перекладина, гімнастичний місток, гімнастичний станок, шведська стінка, чоловічі бруси і страхувальні мати. Ідея «Workout» полягає в можливості здійснення тренування в будь-яких умовах: в установі, на природі або навіть вдома. Воркаут – демократичний, ним може займатися будь-яка людина. Сама ідея спочатку мала на увазі відсутність лідерів і найсильніших. Workout виник з тією метою, щоб дати можливість самим звичайним людям долучитися до здорового способу життя, знайти однодумців і корисне проведення часу. Молодий рух, учасники якого називають себе турнікмени, готові довести всім, що головне – це прагнення і бажання, а всього іншого можна навчитися.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес навчання в спорті базується на здобутках багатьох наук: загальної та спортивної фізіології, психології спорту, педагогіки спорту та ін. Зокрема загально відомими є рефлексорна теорія умовних рефлексів І. П. Павлова, О.М. Крестовнікова, теорія функціональних систем П.К. Анохіна, теорія “оперантного рефлексу” Б.Ф. Скіннера, теорія побудови та керування рухами М.О. Бернштейна, теорія управління та формування діями П.Я. Гальперіна. Всі ці та інші теорії розкривають механізми формування рухів на основі умовних рефлексів і таким чином обґрунтовують вчення про рухові уміння та навички [2]. Але всі вони не зовсім підходять, на наш погляд, з огляду на специфіку Street Workout яка полягає в тому, що вуличний тренувальний процес проходить як правило без тренера. Саме тому методику навчання вправам має спиратися на інше теоретичне підґрунтя [3,4,5,6].

Аналіз доступної джерельної бази показує, що перспективним шляхом в цьому плані може бути достатньо нова теорія самоорганізації і самовдосконалення. Ця теорія активна і плідна розробляється зарубіжними фахівцями в галузі загальної та спортивної дидактики [7].

Згідно даного підходу спортсменів – стріт-воркаутерів можливо з певною мірою умовності ототожнювати зі складною хаотичною біосоціальною системою, яка за своїми властивостями є дійсно дуже строкатою, але здатною до високого рівня самоорганізації та самонавчання. Отже до пізнання закономірностей розвитку таких систем можливо застосувати підходи щодо вивчення синергетичних ефектів на основі теорії хаосу та самоорганізації – ТХС [3,4,5].

Принагідно нагадаємо, що у кінці ХХ століття виникла і сформувалася наука синергетика сутність якої полягає у вивченні спільних корпоративних дій в системах, що об'єднується загальними законами розвитку в різних галузях науки. Зокрема синергетика вперше сформулювала універсальні закони еволюції, які можливо застосовувати для вивчення як фізичного так і біологічного (живого) світу та соціуму [7].

Мета статті – визначити принципи особливості процесу самонавчання складних технічних елементів для спортсменів вищого рівня у Street Workout.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка спорту, яка вивчає особливості самодіяльної змагальної діяльності на основі синергетичного підходу стверджує, що високий спортивний результат може бути забезпечений на основі синергетичного потенціалу власне групи спортсменів, що займаються без тренера [9]. Зрозуміло, що в цьому випадку значення наочності в будь – якому вигляді зростає.

З позиції синергетичного аналізу візуальне сприйняття в таких тренуваннях є підтвердженням одного із основних принципів існування складно вимірних людських систем [9].

Таким чином синергетичний аналіз фізіологічних основ візуального сприйняття в процесі тренування (навчання) нових рухів включає механізми самоорганізації різного рівня, у тому числі головного мозку, що забезпечує зорове сприйняття гармонічності рухів.

Спорідненість (взаємозв'язок) функції людського організму з функціональною діяльністю мозку, детермінує особливості роботи м'язо-рухового апарату людини, характер естетичного сприйняття зоровим апаратом оточуючого світу [9].



Саме тому роль відеоматеріалів та іншої наочності, що поєднується з методом власних численних спроб (спочатку, як правило невдалих) буде тією початковою “рушійною силою” самонавчання [7].

Відмічені особливості самонавчання нових вправ в осередках воркауту можливо представити схематично як певну функціональну модель достатньо специфічного процесу оволодіння технікою елементів вищої складності.

Ступінь впливу синергетичних ефектів на кожному етапі тренувань може бути різним, в залежності від психологічного клімату в групі, характеру міжособистісних стосунків, рівня конкурентності в групі та ін.

Зазначимо також, що мотиваційний компонент має бути стабільно-високим протягом всього навчання нового елемента, що досягається теж за рахунок синергетичного ефекту групових тренувань.

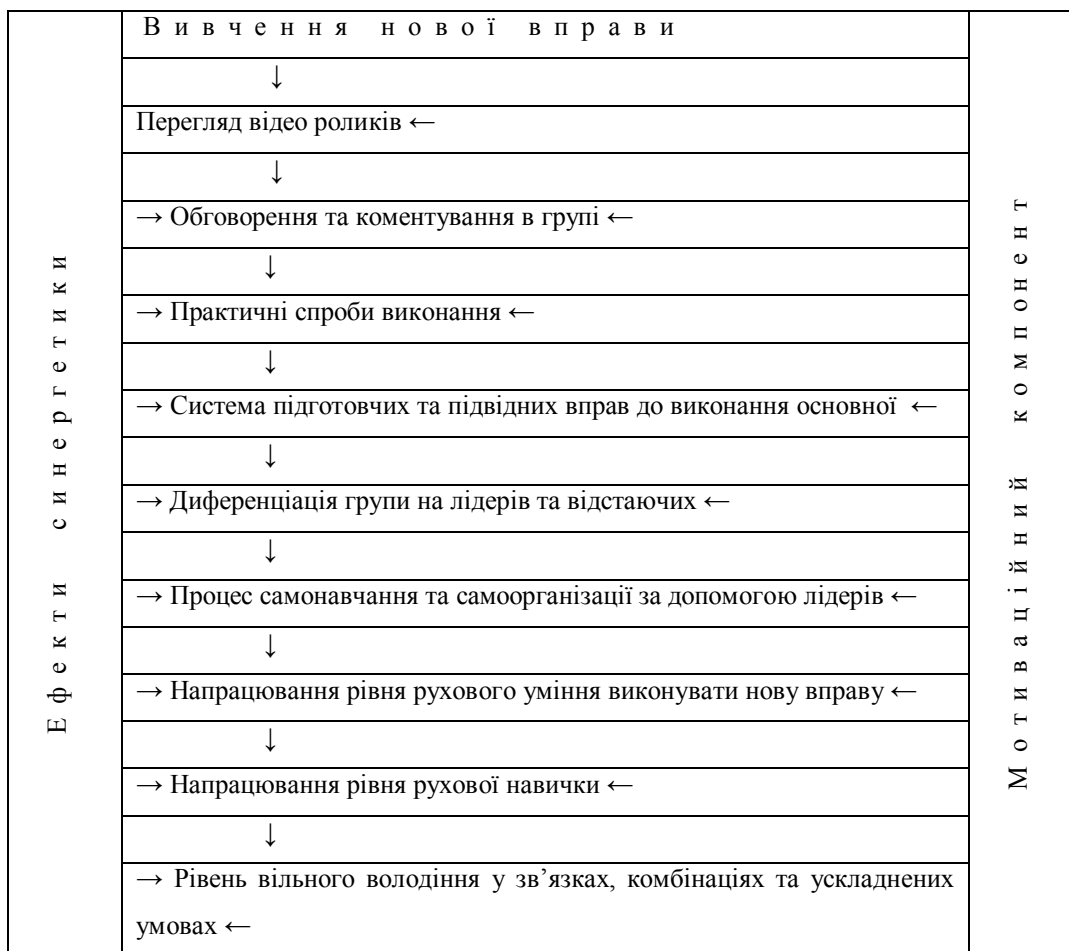


Рис. 1. Модель методики навчання новим елементам у Street Workout на основі синергетичного підходу.

Коментарі до особливостей методики виконання елементів вищої складності

Передній вис (англ. front lever — «передній вис») базовий елемент силової гімнастики. Виконується на перекладині, кільцях та інших об'єктах, на яких його можливо виконати. Виконується він наступним чином: взявшись обома руками за снаряд, підняти тіло до горизонтального положення та утримувати таке положення. Найбільше під час цієї вправи працюють м'язи спини та пресу. Найчастіше він зустрічається в спортивній гімнастиці та Street workout.

Спостерігачу здається, що прийняти таке положення просто, проте передній вис по праву вважається одним з найскладніших силових елементів на турніку. Він вимагає значної фізичної сили.

Підвідні вправи для переднього вису

1. Для початку спробуйте виконувати передній вис з ногами підібраними до живота.
2. Після успішного виконання вправи 1 - випрямити вперед одну ногу, суворо стежачи за технікою, а потім зігнути у в.п. та випрямити іншу.
3. При горизонтально фіксованому тілі можна спробувати випрямляти другу ногу.
4. З вису набути положення переднього вису без фіксації, але повторити певну кількість раз (в режимі “розкачки”)

Якщо зі статичною затримкою все ж таки виникають складнощі, слід приводити тіло в горизонтальне положення, але не затримуватися в ньому, а робити розкачку 5 раз. Взавшись за турнік, напружте тіло, на вдиху виконайте передній вис. Затримавшись не більше 2 секунд, опускайте ноги. Спочатку ніякі зусилля не зможуть ваші ноги триматися в потрібному положенні, але завзятість і практика принесуть свої плоди. Перебуваючи в напрузі в статичному положенні, люди затримують дихання, а значить, зростає

навантаження на серце. Варто пам'ятати про класичні підтягування та віджимання, а також тренуванні серцево-судинної системи - робити кардіовправи і виходити на пробіжки.

Горизонт на підлозі - силовий елемент статичного положення.

Техніка виконання не відрізняється особливою складністю (чого не скажеш про силову складову). Спортсмен повинен підтримувати своє тіло горизонтально (паралельно землі), точка опору тільки на руки.

Руки мають бути випрямлені. Плечі, стегна і п'яти переходять на одну горизонтальну лінію.

Підвідні вправи для елемента горизонт на підлозі

Методика навчання даної вправи передбачає розвиток сенсорного відчуття вправи, тобто з точки зору фізіології спорту – це потік пропріоцептивних імпульсів до ЦНС [8].

Віджимання з руками біля поясу. Ця вправа підготує дельтовидні м'язи (особливо передні пучки) і круглі м'язи спини (великі і малі). Виконується дана вправа, як і звичайні віджимання, але руки розміщуються не напроти плечей, а якомога ближче до поясу. У такому положенні навантаження в більший мірі концентруються на плечах. Так готуються до вправи м'язи - стабілізатори. Треба бути готовим до того, що це виконання буде даватися з великими труднощами, ніж звичайні віджимання.

Примітка. Оскільки виконання даного елемента потребує певного розміщення кистей рук біля поясу, що спочатку надзвичайно незручно та вимагає спеціальної гнучкості в зап'ясткових суглобах, може бути допущений розворот кистей до комфортного положення.

Техніка виконання: присідаємо, ставимо долоні на рівну поверхню, руки повинні бути напівзгнуті, коліна заводять за ліктьовий суглоб відриваючи ноги з опором на них плавно нахилиємося, переводячи всю масу тіла на руки. Це практичний розвиток чутливості балансу.

Закритий горизонт (перший варіант). Виконується також, як попередня вправа, але коліна більше не опираються на руки, вони утримуються між ними.

Закритий горизонт (другий варіант). Теж саме практичне використання з однією відмінністю: воно виконується з прямою спиною. Із-за цього зміщується центр тяжіння, і тому напруга на плечі підвищується.

Після освоєння всіх цих підвідних, можливо пробувати виконати звичайний горизонт. Його можна зробити ноги нарізно поступово зводячи ноги разом. Так само існує методика вивчення горизонту через спічаг. Після освоєння горизонту на підлозі, можна приступати до вивчення цього елемента на брусах, перекладинах або кільцях.

Горизонт – це статичний елемент і при його виконанні задіяні майже всі м'язи тіла. Основне навантаження знаходиться на наступних групах м'язів: передні пучки дельтовидних м'язи (плечі); трохглавий м'яз; грудні м'язи; м'язи преса; великі і малі м'язи тулуба; м'язи-розгиначі хребта; м'язи-стабілізатори тулуба



Рис. 1 Горизонт на турніку. Виступ автора на першому Чемпіонаті світу. Астана, Казахстан, 2017 р.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблена в результаті багаторічного автоексперименту функціональна модель методики самонавчання елементам вищої складності у Street Workout прагне розкрити особливості цього процесу на основі синергетичних ефектів, що виникають як закономірності розвитку самодіяльних молодіжних спортивних осередків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні психолого-педагогічних особливостей процесу самонавчання у Street Workout.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ажицкий К.Ю. О зависимости "доза – результат" при начальном обучении технике выполнения отдельного элемента в спорте / К.Ю. Ажицкий, М.С. Алексеев, А.В. Соколенко // Теория и практика физической культуры. – 1984. - №4. – с. 33 – 43.
2. Бюген М.М. Обучение двигательным действиям / М.М. Бюген. – М.: ФиС, 1985 – 192 с.
3. Ватамова С.Н. Теория хаоса – самоорганизации в описании функциональных систем организма человека / С.Н. Ватамова, Г.Р. Горяева, Г.С. Козупица, М.А. Филатов С.П. Шумилов // Вестник новых медицинских технологий. – 2014. – Т.21, №2 – С. 15 – 20.
4. Горбатюк В.Ф. Модель обучения на основе синергетики и метода мета – проектов / В.Ф. Горбатюк // Функциональные исследования. – 2012. – №6 – 2, с. 355 – 359.
5. Горбатюк В.Ф. Синергетика самообучения: монография/ В.Ф. Горбатюк. – Таганрог: А.П. Чехова, 2013. – 180 с.



6. Історія розвитку вуличної гімнастики в СНД / - Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Воркаут#Распространённые_элементы_уличной_гимнастики (Дата звертання 04.01.2020).
7. Хадарцев А.А. Принципы тренировки спортсменов на основе теории хаоса и самоорганизации / А.А. Хадарцев, А.А. Несмеянов, В.М. Ссыков, Н.А. Фудин, А.А. Кожемов // Теория и практика физической культуры, 2013. - №9. - С. 87 - 93.
8. Pux Street Workout як вирішення проблеми здорового способу життя. Режим доступу: https://revolution.allbest.ru/sport/00405226_0.html (Дата звертання 12.01.2020).
9. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. Синергетический подход к активации мозга, поведению и деятельности. / Г. Хакен. - М.: ПЕРСЭ, 2001. - 351 с.

УДК 796.012.3-053.5

Ігор ЗУБКО

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мельник А. О.

У статті обґрунтовано важливість фізичного виховання як частини загальної культури, яка здійснює суттєвий вплив на розвиток особистості школярів. На основі отриманого результату виявлено, що заняття фізичною культурою комплексно впливають на всі сфери життя та діяльності школярів.

Ключові слова: фізична культура, морально-вольові цінності, особистість, школярі.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань навчального закладу є формування особистості школярів шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [3].

Індивідуальність це цілісна характеристика окремої людини, її оригінальність, самобутність психічного складу. Не кожен індивід є індивідуальністю. Для цього йому необхідно стати особистістю. Це відбувається у процесі розвитку особистості - становлення та формування її під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання. Розвиток людини не можна зводити лише до засвоєння, простого накопичення нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Він полягає передусім в якісних змінах психічної діяльності, в переходах від її нижчих щаблів до вищих, у виникненні нових можливостей пам'яті, сприймання, уявлення, мислення, волі, характеру тощо, у формуванні нових якостей особистості. Всі ці психічні процеси є необхідною умовою формування особистості – становлення людини як соціальної істоти [5, с. 69].

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «розвиток людини» і «формування особистості» дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми. Насправді ж поняття «особистість», на відміну від поняття «людина», означає соціальну характеристику людини, тобто її якості, які формуються під впливом спілкування і стосунків з іншими людьми, суспільством в цілому. Проте розвиток людини і формування її особистості є цілісним процесом. У ньому велика роль належить активності людини, яка може значною мірою сприяти формуванню власної особистості, якщо перед нею будуть поставлені вихователем відповідні цілі і вона буде домагатися їх виконання, розвиваючи якості, необхідні для їх досягнення [2, с. 21].

Дуже актуальним питанням у наш час є формування особистості. Разом із крахом системи суспільного ладу і моральних ідеалів, змінилися всі традиційні норми і способи поведінки. Відбувається різка зміна життєвих цінностей. Усі ці фактори мають важливий, не завжди позитивний, вплив на особистість школярів.

Сучасна система фізичного виховання в Україні повинна враховувати особливості вітчизняної культури, забезпечуючи гармонізацію духовного і тілесного начал індивіда в єдиній і цілісній людській особистості. Маючи тисячолітню історію, підсумовує А. Цьось, «фізичне виховання в Україні розвивалося нерівномірно й залежало від багатьох політичних, економічних і географічних умов. Творче використання цієї народної скарбниці в сучасних умовах має велике виховне, освітнє і оздоровче значення» [8, с. 54].

Розвиток особистості школярів є багатограним процесом, який має у своєму підґрунті безліч умов. Однією з умов всебічного розвитку особистості є його фізична підготовленість, як результат фізичного виховання, заняття фізичною культурою та спортом. Формування особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість, стало програмою виховання у сучасному суспільстві. Фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру [4, с. 67].

Мета статті полягає у визначенні дієвих засобів впливу на школярів в процесі занять фізичним вихованням з метою формування її особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У даний час головними проблемами сучасного фізичного виховання є – адекватність фізичної підготовки індивідуальному стану дитини, гармонізація і оптимізація фізичних навантажень, свобода вибору форми рухової активності, яка б відповідала морфофункціональним особливостям і особистим здібностям дитини. При виборі засобів і методів фізичного виховання в сучасній школі недостатньо враховуються особливості дитячого організму, і часто, програмні вимоги неадекватні



фізичному розвитку та фізичній підготовленості школярів. Дана ситуація сприяє виникненню конфліктів: незадовільну оцінку, як правило, одержує дитина, а не вчитель, який не враховує особливостей дітей [6].

Специфічною основою змісту фізичної культури як особливої і самостійної галузі культури є раціональна рухова активність людини, як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану.

У процесі цілеспрямованого виховного впливу у ході занять з сучасних систем оздоровлення та інших форм навчально-тренувальної роботи повинно формуватися розуміння:

- вдячності своєму тренеру;
- самоствердженню серед товаришів;
- відповідальності перед державою.

При формуванні колективізму необхідно формувати ціннісні орієнтації:

- сприйняття цілей спортивного колективу як власних;
- не протиставлення себе колективу у будь-якій складній ситуації.

У процесі набуття рухів, удосконалення фізичних здібностей обов'язково виявляються і розвиваються вольові риси особи. Вихованню вольових якостей сприяє систематичне додання постійно зростаючих труднощів. При цьому труднощі повинні відповідати можливостям школярів [7].

Заняття позитивно впливають на інтелектуальну сферу. Рухова активність, яка лежить в їх основі і сприяє:

- формуванню уявлень про рухові можливості свого власного тіла;
- розвитку спостережливості, оскільки фізична діяльність вимагає зосередження уваги на умовах, які супроводжують рух, а також швидкого переключення уваги на різного роду подразники;
- розвитку швидкості орієнтації, так як більшість вправ формують здатність до адекватної зміни поведінки в залежності від умов, які виникли;
- розвитку мислення, оскільки тренувальна діяльність є творчою; в процесі тренувань необхідно аналізувати причини успіхів та невдач своїх досягнень, правильно оцінити ситуацію, що виникла, вести пошук шляхів раціонального вирішення рухових завдань.

У процесі занять фізичними вправами проявляються такі основні типи вольових зусиль:

- а) вольові зусилля при концентрації уваги. Вони необхідні для подолання відволікаючих чинників;
- б) вольові зусилля при інтенсивних м'язових напруженнях. М'язові напруження, які проявляються у процесі виконання фізичних вправ, як правило, перевищують рівень тих, що мають місце в побуті;
- в) вольові зусилля, пов'язані з необхідністю долати втому під час тренувань. У цих випадках вольові зусилля спрямовані на подолання труднощів, обумовлених функціональними зрушеннями в організмі (небажання продовжувати роботу: біль, потреба терпіти);
- г) вольові зусилля, пов'язані з подоланням негативних емоцій (страху, невпевненості, розгубленості тощо);
- д) вольові зусилля, пов'язані з дотриманням певного режиму життя, тренування і харчування.

Оскільки процес фізичного виховання немислимий без прояву вольових зусиль, то вже самі заняття фізичними вправами сприяють вихованню вольових якостей [1, с. 34].

Фізична культура як частина загальної культури здійснює суттєвий вплив на розвиток особистості школярів. У зв'язку з даним ствердженням метою нашого дослідження визначено вплив занять фізичною культурою на особистість школярів. Дослідження було проведено серед школярів ЗОШ № 4 м. Кропивницького. Основними завданнями дослідження є:

1. Виділити основні психологічні особливості формування особистості під час занять з дисциплін професійно-практичного циклу.
2. Визначити особливості формування особистісних якостей, що розвиваються під час певного заняття.
3. Виявити особистісні зміни, які відбулися в результаті проведення занять.

Результати дослідження певним чином залежали від різних індивідуальних особливостей, таких як стать, рівень фізичної та психічної підготовленості. Завдяки наданню школярам теоретичних знань, відбулася переоцінка впливу фізичних вправ на їх організм. За допомогою проведеного опитування більшість з них, відмітила, що відчувають покращення самопочуття, бадьорість та енергійність після занять. Учні самостійно та за допомогою вчителя розробили індивідуальні графіки режиму дня та раціонального харчування. Також, завдяки запропонованому теоретичному матеріалу, у них збільшився інтерес до практичних занять.

Під час спостереження було виявлено, що завдяки фаховій підготовці, відбувся розвиток та покращення таких фізичних якостей, як витривалість, сила, гнучкість та координація рухів. Багато в чому, результати залежали від виду діяльності. Так, на уроках фізичної культури інтерес був виявлений як серед дівчат, так і хлопців. Всі вони із зацікавленням приймали участь у тренувальній діяльності, адже вправи були комплексно спрямовані на розвиток різних якостей. На протигагу цьому факту, на заняттях з хореографії, спрямованих на розвиток координаційних здібностей та витривалості, інтерес здебільшого проявляли дівчата. Після проведеного анкетування, ми дізналися чому саме вправи на розтягнення та розвиток координації не є популярними серед хлопців. 20 % респондентів відмітили, що ці вправи не є «чоловічими», вони не дають змогу розвивати таку основну чоловічу якість, як сила, та все ж 100% хлопців зауважили, що такі якості як сила та швидкість, повинні розвиватися паралельно із гнучкістю та витривалістю.



Поряд із розвитком фізичних якостей, ми відмічали й активний розвиток таких моральних рис особистості як:

- виявлення вольових зусиль – це стосувалося кожного з занять, адже всі вони мали на меті подолання певних рівнів фізичного та морального навантаження;
- наполегливість – викликана певними труднощами серед школярів з низьким рівнем фізичної підготовленості;
- комунікабельність – школярам потрібно було пристосовуватися окремо до кожної з сучасних систем, які істотно відрізняються від традиційних;
- врівноваженість та терпимість – ці якості здебільшого розвивалися на заняттях з хореографії, що викликало певні труднощі серед хлопців.

За допомогою залучення школярів до проведення занять та розробкою ними індивідуальних систем оздоровлення було виявлено розвиток таких особистісних якостей як:

- самостійність;
- ініціативність;
- почуття особистої відповідальності;
- вимогливість до себе.

Під час проведеного опитування, ми дізналися, що заняття з фізичної культури комплексно впливають на всі сфери життя та діяльності школярів.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного дослідження та отриманих даних, ми можемо зробити висновки:

- особистісні якості на заняттях фізичними вправами розвиваються комплексно на рівні розвитку фізичних якостей;
- особистісні якості розвиваються у відповідності з особливостями виду занять;
- спостерігається відчутна залежність між розвитком особистісних якостей та індивідуальними особливостями школярів (вік, стать, рівень фізичної та психічної підготовки);
- різні групи особистісних якостей розвиваються в залежності від виду виконуваного фізичного або психічного навантаження;
- вольові якості особистості особливо активно розвиваються внаслідок виконання тренувальної роботи, яка викликала потребу у подоланні різних труднощів (фізичних або психологічних).

За допомогою проведення систематичних занять практичного циклу було виявлено пряму залежність розвитку особистісних якостей від виду виконуваної тренувальної роботи. Заняття фізичною культурою і спортом впливають на моральні якості, розвиток вольової та емоційної сфер студентів, естетичних і етичних уявлень і потреб. Вони впливають на формування характеру, тобто тих особливостей особистості, які відбиваються на вчинках і відносинах з іншими людьми та зовнішнім світом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акімова Л.М. Психологія спорту. Одеса: Студія «Негоціант», 2004. 127 с.
2. Гогун Є.М. Психологія фізичного виховання і спорту. М.: Видавничий центр «Академія», 2000. 288 с.
3. Закон України «Про вищу освіту», 2014. С. 7–28
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
5. Расвський Р.Т. Фізичне виховання як складова частина освіти учнівської молоді. 2002. С. 31-37.
6. Теорія і методика фізичного виховання [підручник] / За редакцією Т.Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література. 2012. 391 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. С. 44 – 50.
8. Цюсь А.В. Витоки фізичного виховання на Україні. К.://Фізичне виховання в школі. 1997. №3. С. 52-54.

УДК 373.51.034

Олексій КРАВЧЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФУТБОЛУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

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

Стаття присвячена проблемі особистісно-орієнтованого підходу до забезпечення освітнього процесу в предметній залузі «Фізична культура». Висвітлено педагогічні умови підвищення ефективності проведення уроків фізичної культури і фізичного виховання підлітків в цілому. Виокремлено чотири педагогічні умови особистісно-орієнтованого підходу засобами футболу: вільний вибір кожним учнем виду фізичних вправ відповідно до фізкультурно-спортивних інтересів та рухових здібностей; включення до змісту фізичного виховання змагальної діяльності; освітня спрямованість фізичного виховання; єдність інваріантного та варіативного напрямів фізичного виховання.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, підлітки, педагогічні умови, засоби футболу.

Постановка проблеми. Вирішити в рамках урочної форми заняття фізичною культурою все коло завдань, сформульованих в навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів, практично неможливо. Тому, в традиційній практиці фізичного виховання увага вчителя фізичної культури та учнів, за потребою, акцентується на розвитку тілесності: зміцненні та збереженні здоров'я, розвитку фізичних



якостей, озброєнні руховими вміннями та навичками виконання фізичних вправ. При реалізації такого підходу учні, з одного боку, не добиваються значних результатів у вирішенні цих завдань в зв'язку з очевидною недостатністю навчального часу для їх вирішення, з іншого, що важливіше, виявляються вочевидь не готовими до самостійного вирішення певних завдань в позаручний час.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз навчальної програми державного стандарту та науково-методичної літератури [2, 5, 7], здійснений нами, вказує, що одним із стратегічних напрямів удосконалення фізичного виховання школярів виступає реалізація особистісно-орієнтованого підходу до цільового та змістовного забезпечення освітнього процесу в предметній галузі «Фізична культура» [1, 3, 6, 7].

Основним принципом розробки особистісно-орієнтованої системи фізичного виховання стає визнання індивідуальності кожного учня, унікальності та неповторності його психологічних особливостей та створення соціокультурної ситуації для її розвитку. Особистісний розвиток учня порушує програмовість навчального процесу, створюючи можливість вибирати необхідний шлях саморозвитку [4].

Метою даної статті є визначення педагогічних умов особистісно-орієнтованого підходу, що підвищать ефективність фізичного виховання підлітків засобами футболу.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з цим першою педагогічною умовою, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні в загальноосвітній школі, виступає вільний вибір кожним учнем виду фізичних вправ відповідно до індивідуальної своєрідності своїх фізкультурно-спортивних інтересів та рухових здібностей.

Специфіка навчальної дисципліни «Фізична культура» полягає в тому, що досягнення мети його вивчення – високого рівня фізичної культури особистості, можливе через заняття різними видами спорту за обов'язкового засвоєння мінімуму базового змісту, визначеного освітніми стандартами. Завдяки цьому фізичне виховання в загальноосвітній школі найбільшою мірою дозволяє реалізувати синергетичний підхід до освітнього процесу, коли перед учнями ставиться та сама мета, і надається певна свобода у виборі способів її досягнення.

Однією із значних причин, які спонукають людини до занять фізичною культурою і спортом, виступає фізіологічна потреба у руховій активності. У молодшому шкільному віці задоволення цієї потреби здійснюється різними видами фізичних вправ. У підлітковому віці спостерігається вікова диференціація фізкультурно-спортивних інтересів та рухових здібностей.

Оскільки в умовах загальноосвітньої школи неможливо створити умови для занять більше ніж з 3-4-х видів спорту, слід орієнтувати дітей на заняття групами видів спорту, споріднених за своїм психологічним змістом (бо саме ця сторона виду спорту і визначає насамперед його емоційну привабливість).

З урахуванням особливостей психологічного змісту (особливостей взаємодії між суперниками і партнерами) виділяються 9 груп видів спорту, що якісно розрізняються [3, 6]. Найбільш популярними серед дітей та найбільш відповідними спортивній базі звичайної загальноосвітньої школи є 4 групи видів спорту (рис. 1.1).



Рис. 1.1 Класифікація видів спорту з урахуванням психологічних особливостей учня

Тому при визначенні видів спорту у загальноосвітній школі, в рамках реалізації особистісно-орієнтованого підходу, слід обирати по одному виду спорту з кожної наведених вище 4-х груп. Тоді й створюються сприятливі умови для вибору усіма учнями видів спорту, які найповніше відповідають їх властивостям темпераменту. Зокрема, всі діти, для яких привабливі спортивні ігри, будуть із задоволенням займатися футболем. При цьому зовсім не обов'язково створювати у школі спортивні спеціалізації з інших ігор: баскетболу, волейболу, гандболу тощо. Футбол, як спортивна гра, є одним із популярних серед підлітків видом спорту. Тому у кожній школі можна сформувати навчальні групи відповідної наповнюваності. З іншого боку, заняття футболем не вимагають дорогого спортивного обладнання та інвентарю.

Одним із перспективних напрямів удосконалення фізичного виховання школярів є реалізація філософсько-культурологічного підходу до визначення переважної спрямованості освітнього процесу [1, 3, 6, 7]. Суть цього підходу полягає у зміщенні акцентів від завдань, пов'язаних із розвитком тілесності до завдань формування духовної складової фізичної культури особистості учнів.

У зв'язку з цим нами виділено другу та третю педагогічні умови, що забезпечують реалізацію філософсько-культурологічного підходу у фізичному вихованні школярів:

- включення до змісту фізичного виховання змагальної діяльності;
- освітня спрямованість фізичного виховання.

У підлітковому віці у зв'язку з розвитком самосвідомості в мотиваційній структурі особистості починає яскраво виявлятися прагнення до досягнення успіху, спочатку, як до способу, засобу зовнішнього самоствердження в значимому для неї середовищі однолітків, а потім і як самостійна потреба вищого порядку. Одним із способів задоволення цієї потреби виступає спортивна діяльність, насичена ситуаціями



досягнення успіху. Це визначає емоційну привабливість занять спортом: підлітки бажають займатися фізичними вправами, насамперед, щоб пережити азарт змагальної боротьби, радість успіху та гіркоту поразки.

В умовах кожної загальноосвітньої школи існує принципова можливість організації та регулярного проведення змагань з видів спорту, що включені до змісту базового компонента навчальної програми з предмету «Фізична культура»: спортивних ігор, легкої атлетики, лижного спорту, гімнастики, плавання. Ці змагання мають проводитися як на рівні окремого класу, так і класів однієї паралелі. Проведення цих змагань має узгоджуватися з послідовністю вивчення учнями окремих розділів і тем навчальної програми: вони мають бути способом оцінки учнями досягнутих ними результатів проти своїми однолітками. І тут діяльність учнів під час уроків фізичної культури розглядатиметься ними як безпосередня підготовка до майбутніх змагань.

Щоб стимулювати навчальну активність як слабких, так і сильних учнів, слід віддавати перевагу командному заліку: коли змагаються між собою окремі учні, а шкільні класи, як єдина команда. Наприклад, учні 6-х класів вивчають баскетбол на серії уроків. Учням повідомляється, що після вивчення цього розділу командами програми проводитиметься змагання з баскетболу між командами шостих класів. У кожному класі формуються дві команди хлопчиків та дві команди дівчат. З урахуванням рівня спортивної підготовленості одна команда формується з сильніших учнів, друга – менш підготовлених. Змагання проводяться окремо серед сильних та слабких команд. За загальнокомандного заліку враховуються результати виступу всіх чотирьох команд класу. Наявність мотивації змагань якісно змінює ставлення учнів до засвоєння учнями навчального матеріалу з баскетболу під час уроків фізичної культури: в умовах результату навчального процесу стають не тільки особистісно-значущими, а й значущими для колективу шкільного класу. Прагнення проявити себе у змаганнях з баскетболу та почуття відповідальності за рівень спортивної підготовленості перед класом спонукають учнів до прояву високої активності не тільки на уроках фізичної культури, а й у позаурочний час.

Додатково до змагань з видів спорту, включених до змісту інваріантного компонента навчальної програми, організовуються та проводяться змагання для учнів навчально-тренувальних груп з обраних для поглибленого вивчення видів спорту, зокрема з футболу. Календар цих змагань визначається заздалегідь, на весь навчальний рік і включає, стосовно футболу, ігри з міні-футболу між командами, сформованими з учнів однієї групи, товариські матчеві зустрічі з футболу з командами інших шкіл та ДЮСШ, участь у дитячо-юнацьких змаганнях з футболу, що проводяться місцевими федераціями.

Таким чином, реалізація другої педагогічної умови вільний вибір кожним учнем виду фізичних вправ, відповідно до індивідуальної своєрідності своїх фізкультурно-спортивних інтересів та рухових здібностей, забезпечує виникнення та розвиток спортивної мотивації, що спонукає учнів до активного включення до фізкультурно-спортивної діяльності.

Реалізація третьої педагогічної умови – освітньої спрямованості фізичного виховання, забезпечує учнів знаннями, вміннями та навичками творчого здійснення фізкультурно-спортивної діяльності.

У розробленій нами експериментальній програмі виділено два розділи.

Розділ «Знання» включає у свій зміст теоретичні, методичні та практичні знання.

Розділ «Уміння» включає у свій зміст рухові вміння та навички виконання фізичних вправ, методичні вміння здійснення фізкультурно-спортивної діяльності.

Теоретичні та методичні знання, методичні вміння засвоюються учнями під час уроків фізичної культури. Практичні знання про орієнтовну основу фізичних вправ, що розучуються, рухові вміння і навички виконання цих вправ засвоюються на уроках фізичної культури, що проводяться в традиційній формі.

Загалом включення змагальної діяльності з обраного учнями виду спорту у зміст фізичного виховання та реалізація освітньої спрямованості фізичного виховання сприяють формуванню трьох компонентів фізичної культури особистості: мотиваційного (спортивна мотивація), когнітивного (знання) та операційного (уміння та навички). Високий рівень розвитку цих компонентів забезпечує готовність особистості до фізичного самовиховання та самовдосконалення.

Четвертою педагогічною умовою вдосконалення фізичного виховання на основі реалізації розробленої нами експериментальної навчальної програми є єдність інваріантного та варіативного напрямів фізичного виховання. Традиційно єдине завдання формування фізичної культури особистості кожного учня вирішуються загальноосвітньою школою та установами додаткової освіти дітей (спортивні клуби, ДЮСШ, СДЮСШОР та ін.) за мінімальної взаємодії між собою.

Відсутність взаємозв'язку діяльності цих освітніх установ виступає однією з причин низької ефективності фізичного виховання. Відповідно до методології системного підходу фізичне виховання розглядається нами як педагогічна система, яка має свої структурні та функціональні компоненти. Удосконалення фізичного виховання на основі засвоєння змісту розробленої нами експериментальної навчальної програми передбачає як педагогічну умову їх інтеграцію в єдину цілісну педагогічну систему на рівні структурних (мета, зміст, суб'єкт та об'єкт навчання, результат навчання) та функціональних компонентів.

По-перше, це передбачає єдність мети та досягнутих результатів. Засвоєння інваріантного та варіативного компонентів спрямовані на вирішення специфічних завдань: на формування універсального, на рівні мінімуму вимог освітнього стандарту, досвіду у галузі фізичної культури та на поглиблене вивчення футболу. Разом їх об'єднує загальна стратегічна спрямованість формування фізичної культури особистості



учнів. По-друге, це передбачає єдність змісту освіти, яке проявляється у наступності змісту обох компонентів як на рівні знань, умінь та навичок, так і на рівні фізичних якостей. Учні повинні мати широкий руховий досвід і всебічну фізичну підготовленість (базовий компонент змісту) для того, щоб перенести його в специфічні техніко-тактичні прийоми гри та спеціальну фізичну підготовленість (варіативний компонент).

Наприклад, щоб швидко перемішуватися футбольним полем і високо вистрибувати у боротьбі за м'яч, учні повинні володіти основами техніки бігу, стрибків, що вивчаються під час проходження розділу «Легка атлетика», що входить у зміст базового компонента. Ефективність оволодіння техніко-тактичними прийомами футболу багато в чому визначається загальним рівнем розвитку координаційних здібностей, що забезпечується надзвичайною різноманітністю рухових дій, що засвоюються щодо базового компоненту змісту. З іншого боку, поглиблене вивчення футболу сприяє збагаченню рухового досвіду учнів.

Єдність змісту інваріантного і варіативного компонента дозволяє планувати їх спільне вивчення у структурі одного уроку: коли частина уроку присвячена, наприклад, вивченню акробатичних вправ, інша – оволодінню якимось технічним прийомом, наприклад – ударом внутрішньої стороною стопи. Створюються сприятливі передумови для узгодженого застосування занять різної спрямованості серії уроків, наприклад, протягом тижня чи місяця.

Висновки.

Таким чином, аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволили виявити та обґрунтувати основні педагогічні умови вдосконалення фізичного виховання школярів на основі поглибленого вивчення футболу. До них відносяться:

- 1) вільний вибір кожним учнем виду фізичних вправ відповідно до індивідуальної своєрідності своїх фізкультурно-спортивних інтересів та рухових здібностей;
- 2) включення до змісту фізичного виховання змагальної діяльності;
- 3) освітня спрямованість фізичного виховання;
- 4) єдність інваріантного та варіативного напрямів фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безверхня Г. Фактори, що впливають на формування мотивації рухової активності школярів. Спортивний вісник Придніпров'я. 2008. №3-4. С. 99-102.
2. Дубогай О. Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. К.: Шкільний світ, 2006. 126 с.
3. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання. Черкаси: Відлуння-Плюс, 2003. 352 с.
4. Навчальні програми для загальноосвіт. навч. закл. України. 5-9 класи. К.: Видавничий дім «Освіта», 2017.– 96 с. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/trudove-navchannya-tehnichni-vydy-pratsinaskrizni-zmistovi-liniji/>
5. Пасічник В. Сучасний стан фізичного виховання учнів основних шкіл Польщі. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2004. №4. С. 130-133.
6. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтованого уроку. Завуч. 2001. № 20-21. С. 29-31.
7. Фирсин С. Инновационные формы и методы современного физического воспитания. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 12. С. 132-136.

373.5.015.3:796.12(045)

Юрій КУРЯЧИЙ

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

(студент I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.

У статті теоретично обґрунтовано особливості використання засобів рухової активності учнівської молоді. Досліджується необхідність використання засобів оздоровчого тренування у процесі фізичного виховання учнів, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я молоді, покращення фізичного стану молодих людей, оптимізацію їхньої рухової активності.

Ключові слова: *вправи, оздоровче заняття, рухова активність, учні.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття особливо гостро постала проблема здоров'я людини. Високий темп життя, постійні інформаційні перевантаження, дефіцит часу все більше впливають на психіку й здоров'я, як дорослих так і дітей. Реальний стан здоров'я громадян свідчить про те, що недбале ставлення до здоров'я має місце серед населення. Ураховуючи, що прояв більшості відхилень у стані здоров'я зростаючого покоління пов'язаний із значними розумовими навантаженнями на фоні зниженого обсягу рухової активності, одним з альтернативних підходів до підвищення рухової активності молодих людей є активне використання засобів оздоровчого тренування [1; 2; 5]. Це свідчить про необхідність пошуку, вивчення, розробки і експериментальної апробації інноваційних засобів рухової активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень Г. Глоби, Л. Кириленко, В. Маринич, І. Когут, С. Трачука, В. Язловецького та ін. вказують на те, що в режим дня учнівської молоді, крім уроків фізкультури, необхідно планово включати різні види рухової активності, що й передбачає оздоровча робота з учнями. Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо окресленої проблеми доводить необхідність використання засобів оздоровчого тренування в організації рухової активності учнів, спрямованих на позитивний результат покращення стану здоров'я і фізичного розвитку сучасної молоді [1; 3; 5].

Виклад основного матеріалу. Проблема підвищення рівня рухової активності учнівської молоді є важливим завданням фізичної культури. У наукових розвідках низки авторів досліджується необхідність



використання засобів оздоровчого тренування у процесі фізичного виховання учнів, представлений аналіз сучасних підходів до організації, програмування оздоровчих занять, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я молоді, покращення фізичного стану молодих людей, оптимізацію рухової активності учнів [2; 5].

Так, у пошуках підходів до організації оздоровчих занять Ю. Менхін [4] обґрунтовано доцільність використання гімнастичних вправ, які представляють собою безперервно виконувані рухи, об'єднані в комплекс або оформлену композицію. Це різні нахили, повороти тулуба, обертання, упори, сіди, махи тощо. Вони відрізняються характером, напруженістю, ступенем активності «робочих» ланок і м'язових груп та іншими параметрами. Загальною ознакою є достатня тривалість виконання.

Крім вправ загальнорозвивального характеру можуть успішно використовуватися різного роду лазіння, танцювально-хореографічні рухи, стрибки, підскоки тощо. При цьому вправи можуть виконуватися як вільно (без додаткового навантаження), так і з предметами, що утруднюють рухи або координаційно ускладнюють умови їхнього виконання.

Одним з варіантів виконання вправ можуть стати «поліметричної» умови, при яких використовується попередня підготовка опорно-рухового апарату – розтягування, напруження основної групи м'язів.

Розвиваючий ефект вправ залежить від інтенсивності їхнього виконання і ступеня складності. Вони можуть використовуватися під час розминки або в основній частині заняття, мати як релаксуюче, так і «буферне» (зниження навантаження при переході від одного виду вправи до іншого) значення.

З метою досягнення і підтримання високого рівня аеробних спроможностей використовують вправи на тренажерах: біговій доріжці, веслувальному тренажері, велотренажері тощо. Вони дозволяють регламентувати обсяг і інтенсивність навантаження, використовувати точний контроль за реакціями організму на циклічне навантаження, оцінити адекватність фізичного впливу та потенційні можливості тих, хто займається [4].

Силові вправи, що використовуються в оздоровчому тренуванні, мають анаеробний характер – невелика тривалість виконання і середня величина навантаження. Вони спрямовані на підвищення м'язового тону, зміцнення м'язів, корекцію тілобудови. Базовими є вправи з обтяженнями:

- з використанням у якості обтяження масу власного тіла;
- з використанням стандартних обтяжень (гир, гантелей, штанги);
- з еластичними предметами (гумовими бинтами, еспандерами, надувними м'ячами тощо);
- з подоланням опору партнера;
- на тренажерах з постійним і змінним подоланням опору.

Незалежно від обсягу даних вправ, на заняттях слід дотримуватися певних правил [4].

1. Необхідно визначити для кожного хто, займається максимальне навантаження (повторний максимум), яке відповідає їхнім індивідуальним можливостям і характеру силових вправ (для збільшення м'язової маси, або підвищення силових витривалості, або поліпшення рельєфності мускулатури).

2. Комплекс зазвичай включає 4–5 вправ, вони виконуються в 2–3 підходи з інтервалами відпочинку 30–60 с. При цьому орієнтуватися слід на 10–12 повторень кожної вправи.

3. Деякі вправи можуть виконуватися в різному темпі.

4. Фази дихального циклу чергуються без затримок: при підніманні ваги – вдих, при опусканні – видих (тільки з малою вагою).

5. При появі негативних відчуттів або об'єктивних ознак втоми виконання вправ слід припинити.

У порівнянні з вправами на тренажерах вільні рухи з обтяженнями мають більш широкий діапазон вихідних положень і траєкторій рухів, більш універсальні, безпечні і доступні (незалежно від будови тіла, антропометричних даних і потенційних можливостей).

Важливим компонентом сучасних оздоровчих тренувань є вправи на гнучкість (стретчинг) – система положень певних частин тіла, що спеціально фіксуються з метою покращення еластичності м'язів та розвитку рухливості у суглобах. Організовані після основної розминки, після закінчення аеробної або силових частин тренування, а також у вигляді самостійного заняття, вправи стретчингом знижують надмірне нервово-психічне напруження, ліквідують синдром відстроченого болю у м'язах після навантажень, є профілактикою травматизму [2; 4].

Фізіологічні основи стретчингу – міотонічний рефлекс, який викликає активне скорочення волокон у примусово розтягнутому м'язі й підсилення в ньому процесів обміну. В результаті систематичних занять значно збільшується еластичність м'язової тканини, зв'язок, зростає амплітуда рухів у суглобовому комплексі [2; 4]. У виконанні вправ на гнучкість беруть участь нижні кінцівки (тазостегнові, колінні і гомілковостопні суглоби) та спина – як ланки, що зазнають максимального навантаження.

Раціональний варіант стретчингу передбачає використання двох типів тренувальних комплексів. Перший тип (вибіркової спрямованості) характеризується застосуванням ряду вправ (5–7) за участю одних і тих самих м'язових груп, який викликає локальний, проте значний за дією ефект. Другий тип комплексу формується із вправ, кожна з яких спрямовується на певну м'язову групу. Тривалість щоденних занять стретчингом складає 15–30 хв, при цьому чергують різні за спрямованістю варіанти. Основні вправи стретчингу виконуються у положенні стоячи, з випадками тіла, сидячи і лежачи. Тривалість утримування позицій (від 5 до 30 с) залежить від рівня підготовленості тих, хто займається [2; 4].

При виконанні вправ стретчингом дуже важливо дотримання методичних правил [2; 4].

1. Необхідна розминка і попередня підготовка «робочих» ланок тіла.



2. Доцільне виконання повільних і точних рухів на розтягнення у поєднанні з фіксацією окремих положень, розслабленням у проміжних і кінцевих положеннях.

3. Виключаються різкі рухи, оскільки вони підвищують тонус м'язу, що розтягується, тому його важче розтягувати, при цьому можливі надриви м'язів.

4. Рухи повинні поєднуватись з довільним (але без затримок) диханням, розслабленням, без травмування м'язово-зв'язкового апарату.

5. У стретчингу не допустимі вправи, що призводять до асиметричної активації м'язів спини.

6. Біль – критерій граничної межі розтягнення і вправляння м'язу.

Релаксаційні та рекреаційні вправи сприяють розв'язанню основних завдань фізичного розвитку та оздоровленню дітей. До них належать [2]:

– вправи для активного відпочинку й загального розслаблення, які виконуються у положенні сидячи, лежачи, у мішаному висі (на килимі, гімнастичній стінці, лаві, похилій опорі тощо);

– дихальні вправи з акцентом на різні фази дихання та із зміною просторової орієнтації;

– завдання на відновлення функціонального стану із включенням комплексу прийомів: речитативи, зміна ритму дихання, образні уявлення тощо;

– формування «сенсорної впевненості» з метою створення позитивних відчуттів як у процесі виконання вправ, так і під час розслаблення;

– формування навичку «прогресуючого розслаблення» окремих частин тіла, а саме, уміння розпізнавати та розрізняти відчуття, що викликані розслабленням у зручних позах із заплещеними очима, напруженням окремих ланок тіла (до 20 с) з подальшим їхнім розслабленням.

За допомогою таких вправ створюються умови для активного та пасивного відпочинку, відновлення після надмірного навантаження, переключення з одних вправ на інші.

Рационально організоване оздоровче тренування має потужний позитивний вплив на організм молодих людей. Воно здатне покращити здоров'я і психічний стан учнів (зниження ризику багатьох захворювань, регуляція роботи організму, покращення життєвого тону, активності і працездатності), фізичні кондиції (сили, витривалості м'язів, розвитку гнучкості й координаційних здібностей) та фігуру (зниження кількості жиру, корекція постави й пропорцій тіла) тощо. Однак, заняття фізичними вправами можуть мати і негативні наслідки, якщо вони проводяться [4]:

– з порушенням наукових принципів і методичних правил організації;

– при неадекватному виборі засобів і методів, змісту та оптимальних режимів самих занять з недостатнім для відновлення відпочинком;

– при некоректному керуванні фізичними навантаженнями;

– при нераціональному розподілі завдань і засобів для їхнього розв'язання у процесі вдосконалення – у відповідності з віковими особливостями тих, хто займається;

– при відсутності постійного медико-педагогічного контролю.

Висновки. Отже, комплексне, раціональне використання різноманітних засобів фізичного виховання у фізкультурно-оздоровчій роботі з учнями, систематичні заняття фізичними вправами дозволять швидко та ефективно покращити самопочуття молодих людей, усі види їхньої працездатності й повсякденної активності, стійкості до захворювань, психічну стабільність.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з науковим обґрунтуванням засобів оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глоба Г. В. Соціально-психологічна структура чинників рухової активності та здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл в системі розробки інноваційних фізкультурно-оздоровчих технологій. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: матеріали наук. моногр. / за ред. проф. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (XXIII), 2006. № 2. С. 28–31.
2. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навч. посіб. Київ : Олімпійська література, 2010. 248 с.
3. Маринич В., Когут І. Аналіз інноваційних підходів організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. Спортивний вісник Придніпров'я. 2013. № 1. С. 28–35.
4. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика: учеб. для вузов. Москва: Физкультура и спорт, 2009. 432 с.
5. Язловецький В. С., Жданова В. С., Турчак А. Л. Організація та методика оздоровчої фізичної культури : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. 204 с.

УДК-796.332.015.134-053.6(045)

Андрій КУЧЕРЕНКО

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту Бур'яноватий О. М.

У статті проаналізовано пошук нових засобів і методів підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи та створення оптимальних умов для всебічного фізичного розвитку дитини 6-7 років, збереження її здоров'я за допомогою занять футболом.

Ключові слова: фізична підготовка, рухова активність, координаційні здібності.



Постановка проблеми. Сучасний напрямок розвитку освіти вказує на необхідність використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного вдосконалення з метою збереження здоров'я громадян як найбільшої суспільної цінності. Було зазначено, що одним із головних напрямів удосконалення системи фізичного виховання є пошук і наукове обґрунтування ефективних засобів і методів розвитку рухових якостей і особливо координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Можна констатувати, що за останні роки помітно знизився рівень фізичної підготовленості молодого покоління, що негативно впливає на ефективність навчальної, професійної, військової та інших видів діяльності молоді. Тому, на сьогоднішній день, тривогу викликає фізична підготовленість дітей молодшого шкільного віку [4; 7].

Аналіз досліджень і публікацій показав, що одним із важливих завдань фізичного виховання є розвиток рухової функції і вміння керувати своїми рухами, а молодший шкільний вік має сприятливий період для розвитку та вдосконалення рухових і координаційних здібностей. У цьому віці у дітей відбувається швидке зростання, активне вдосконалення функцій організму, настає сенситивний період для розвитку фізичних здібностей, серед яких чільне місце посідає загальна фізична підготовка. У молодшому шкільному віці закладаються основи культури рухів, успішно засвоюються вправи, формуються нові рухові навички. Показники більшості рухових здібностей дітей демонструють високі темпи приросту. В показниках координаційних здібностей спостерігається більш інтенсивний приріст [1; 8; 9].

Мета статті: теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо особливостей фізичної підготовки юних футболістів 6-7 років.

Результати досліджень. Футбол є природним продовженням всіх інших сфер людської діяльності, і все те, що відбувається у глобальному світі, знаходить своє відображення у світі футболу, технології все більше впливають на кожен сферу людської діяльності. Швидкість, з якою змінюється оточуючий світ, тільки продовжує рости, як наслідок – це проявляється у футболі. Згідно дослідженням проведеними ФІФА, сучасний футболіст на 35% швидше і точніше віддає паси ніж гравці 1960-х років. Спортивний психолог збірної Німеччини професор Ханс-Дітер Герман відмічає, що середній показник часу володіння м'ячем гравця збірної Німеччини на Чемпіонаті Світу 2006 року був 2,9 секунди, а вже через вісім років, на переможному для німців Чемпіонаті Світу в Бразилії 2014 року, цей же показник знизився до 0,9 секунди, тобто за 8 років гравці стали розлучатися з м'ячем в 3 рази швидше [13].

Можна сказати, що у сьогоденному футболі робиться чіткий акцент на мисленні гравців. Відбувається багато нововведень для прискорення швидкості мислення. В командах працюють психологи, але їх функції відрізняються від звичних, вони працюють разом із тренерським штабом для розробки вправ направлених на прискорення мислення гравців на полі, швидкість прийняття оптимального рішення, яке можна натренувати. Як говорить один із психологів Ян Майер: «Їх ціль зробити так, щоб у гравців буквально паморочилося в голові» [14].

В наш час привертають до себе увагу такі поширені відхилення в стані здоров'я малюків, як деформації хребта, грудної клітини та порушення постави, які становлять близько 34%. Понад 38% дітей мають неврологічну симптоматику. Тим часом відомо, що лише 7-10% дітей займаються спортом, а 43% дітей займаються фізкультурою тільки на заняттях з фізичного виховання. Проведені дослідження у 2003 році засвідчили, що у більшості обстежених дітей мали місце прояви хронічної інтоксикації у вигляді скарг на підвищену втомлюваність у 55%, емоційна лабільність у 11%, неспокійний сон у 14%, підвищена пітливість у 30%, головний біль у 55%, артралгії у 22%, міальгії у 26% [5; 9].

Велике значення у житті дитини має фізична підготовка. Опорно-рухова система складається із скелету і м'язів, що визначають його стан. Коли м'яз активний, добре розвинутий, сильний – скелет не втрапить своїх основних функцій, а слабкі м'язи не можуть утримувати його в належному стані. М'язи необхідно тренувати від народження до глибокої старості. Кожен м'яз безпосередньо пов'язаний з певним внутрішнім органом, тому покращити роботу внутрішніх органів можна через м'язи. Коли дитина займається спортом, тренує м'язи, у неї підвищується інтелект, увага, пам'ять, настрої – практично всі компоненти самопочуття і психологічного стану [1; 2; 3].

Планування і контроль навантажень у футболі проводиться з використанням наступних характеристик. Перша з них – спеціалізованість вправ, відповідно до якої всі вони поділяються на дві групи: специфічні (ігрові) і неспецифічні (неігрові). У свою чергу специфічні (футбольні) вправи поділяються на командні, групові та індивідуальні. Друга характеристика - спрямованість вправ на розвиток фізичних якостей футболістів. Є вправи змішаної спрямованості, при виконанні яких удосконалюються відразу декілька проявів різних фізичних якостей футболістів. Це відбувається, як правило, при виконанні командних та групових вправ. Є вправи виборчої спрямованості, при виконанні яких удосконалюється переважно якась одне фізична якість. Це, як правило, неспецифічні вправи [10].

Всі ці засоби фізичної підготовки реалізуються в рамках тренувальних занять, форма яких може бути наступною. Розминка. Вона складається з двох частин. Перша частина – ігрові вправи у поєднанні зі стретчингом (3 хвилини гра і 2-3 хвилини стретчинг і т.д.). Або вправи «школи футболу» (передачі м'яча в парах, трійках і т.п.) у поєднанні зі стретчингом. Або біг підтюпцем у поєднанні зі стретчингом. Або переміщення по полю груп гравців, узгоджені за часом і простору, в поєднанні зі стретчингом. Крім стретчингу можна у всіх цих випадках використовувати махові рухи. Друга частина розминки – це координаційні, бігові та стрибкові вправи; групові вправи, при виконанні яких вирішуються конкретні ігрові завдання; командні вправи, застосовувані для освоєння тактичної схеми гри; вправи фізичної підготовки; вправи розминки [8].



Є заняття, в яких планують повний набір всіх цих вправ. Але цілком можливі заняття, в яких окрім розминки є тільки вправи фізичної підготовки, або різні вправи груповий тактики і т.д. Удосконалення фізичної підготовленості відбувається при виконанні змагальних і тренувальних вправ. Кожне з цих вправ характеризується певним тренувальним ефектом, і правильне управління цими тренувальними ефектами дозволяє цілеспрямовано впливати на розвиток тих чи інших фізичних якостей. Змагальні вправи (ігри) проводяться за єдиними для всіх команд правилами футболу і тому їх строкові тренувальні ефекти можна досить точно прогнозувати заздалегідь. При великому числі ігор можна заздалегідь прогнозувати і ступінь впливу навантаження змагальних ігор на розвиток фізичних якостей [11].

Інша річ з тренувальними вправами. У них величина і спрямованість термінових тренувальних ефектів (а отже, і ступінь впливу на фізичні якості гравців) залежить від ряду причин, в тому числі і від методу виконання тренувальних вправ. У практиці фізичної підготовки існує 2-а методу виконання вправ: 1) безперервний і 2) з перервами. Безперервний метод виконання тренувальних вправ характеризується тим, що тренер, який готує тренувальне заняття, задає в ньому тривалість та інтенсивність вправи, і після цього футболіст виконує його без перерви. Два заздалегідь запланованих параметра компонентів навантаження вправи (його тривалість і інтенсивність) визначають величину і спрямованість термінових тренувальних ефектів [8].

Різноманітність змісту ігрової діяльності у футболі вимагає комплексного розвитку основних фізичних якостей і функціонального вдосконалення всіх систем організму того, що займається. А це можливо лише в процесі різносторонньої фізичної підготовки, коли, разом з розвитком основних фізичних якостей, приділяється увага і розвитку спеціальних якостей для футболу. Розвиток у футболістів-початківців фізичних якостей і оволодіння різноманітними руховими навиками роблять безпосередній вплив на всі сторони їх підготовки, але понад усе сприяють підвищенню рівня технічної і тактичної підготовленості. Фізично підготовлені майбутні спортсмени, як правило, володіють і стійкішою психікою і здібністю до подолання психічних напружень. У них спостерігається більша впевненість в своїх силах, наполегливість у діях. Високі функціональні можливості дозволяють їм легше справлятися із стомленням, зберігати ефективність діяльності ефективних систем і на цій основі добиватися переваги в тактичній діяльності. Фізична підготовка розділяється на загальну і спеціальну [8].

Загальна фізична підготовка забезпечує повноцінний фізичний розвиток і всебічну фізичну підготовленість футболістів-початківців. Вона є процесом, направленим на розвиток основних фізичних якостей і вдосконалення життєво необхідних рухових навиків. Мета загальної фізичної підготовки – створення у футболістів рухової підготовленості, фундаменту спеціальної підготовки. Як засоби розвитку фізичної підготовленості рекомендується використовувати фізичні вправи загальної дії, вправи з інших видів спорту. Така різноманітність вправ направлена на розширення у футболістів-початківців рухових можливостей. При цьому потрібно враховувати закономірності перенесення і взаємодії різних якостей і навиків. Вони можуть бути позитивними, негативними або нейтральними. Наприклад, із збільшенням сили у тих, що займаються, збільшується швидкість, поліпшується координація рухів, точність ударів. Позитивне перенесення забезпечують близькі по структурі основним ігровим прийомам навиків, які співпадають з ігровим режимом м'язової роботи. Загальна фізична підготовка досягне своїх цілей тільки тоді, коли в роботі тих, що тренуються, дотримується постійність і безперервність. Вона вимагається як обов'язкова складова частина учбово-тренувальних занять на всіх етапах і у всі періоди підготовки футболістів. Звичайно, найбільшу питому вагу загальна фізична підготовка займає на початкових етапах процесу багаторічної підготовки. З віком і підвищенням рівня спортивної майстерності її частка зменшується і, навпаки, частка спеціальної підготовки збільшується [11].

Необхідною умовою розвитку координаційних здібностей є тренування вестибулярного апарату. Його основи слід закладати у дітей молодшого шкільного віку. При підборі вправ необхідно враховувати ступінь зрілості центрального апарату регуляції рухових і вегетативних функцій, особливості вікового розвитку фізіологічних систем організму. Тренування функцій аналізатора вестибулярної стійкості за допомогою фізичних вправ, особливо пов'язаних із збереженням рівноваги тіла та обертальними рухами, знижує поріг вестибулярної чутливості та підвищує стійкість організму до обертальних навантажень й угойдувань, що сприяє кращому опануванню та засвоєнню практичного матеріалу. Узгодженість тренувальних засобів (комплексів вправ) дозволяє досягти конкретних запланованих результатів, щодо підвищення рівня фізичної підготовленості; крім того, використання розроблених тренувальних комплексів, що спрямовані на підтримку досягнутого рівня фізичної підготовленості та стійкості вестибулярного апарату, покращує координаційні здібності [3].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Ще донедавна вважалося, що оптимальним віком для занять футболом є 5-6 років, але все більшої популярності набирають футбольні школи, де дітей починають тренувати від 2,5-3 років. Кожен сприймає це по-різному, дехто говорить, що дитині ще зарано займатись в такому віці, інші, що в дитини нічого не буде виходити та вона отримає перші розчарування і т.д. Перші роки життя дитини є найважливішими в її розвитку, адже саме в цей час формується здатність до спостереження, координації й рівноваги у просторі і часі. Маленькі діти дуже енергійні, усе сприймають як веселу гру, вони є щирими та відвертими [10; 11; 12].

Вимоги до рівня фізичної підготовленості футболістів постійно зростають. Грунтуючись на динаміці розвитку гри в останні десятиліття, можна вважати, що футбол стане ще більш швидко-силовим. Збільшиться число ігрових епізодів, в яких гравець буде приймати м'яч в умовах жорсткого опору суперника. Зменшиться час на прийняття рішень. Зросте ефективність групових дій в кожному ігровому



епізоді. Стануть набагато більш важкими дії гравців у початковій фазі атаки, так як підвищиться число спроб відібрати м'яч саме цій фазі на половині поля суперника. Швидкісна техніка стане основним чинником вирішення ігрових завдань, і особливо завдань завершення атаки в штрафному майданчику суперника. Все це призведе до того, що підвищиться значення фізичної підготовленості гравців, особливо таких фізичних якостей, як швидкість реагування та прийняття рішень, швидкість пересування по полю, вибухова сила, координація рухів. Закладати і розвивати ці якості і здібності потрібно з дитячого та юнацького віку.

З огляду на це особливої актуальності набуває пошук нових засобів і методів підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи та створення оптимальних умов для всебічного фізичного розвитку дитини 7-8 років та збереження її здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашанін В. С., Подоляка А. Є. Диференційний підхід з використанням інформаційних технологій у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Слобожанський науково-спортивний вісник [Текст]. Харків: ХДАФК, 2010. № 3. С. 120-123.
2. Антипов А. В. Диагностика и тренировка двигательных способностей в детско-юношеском футболе : науч.-метод. пособие / А. В. Антипов, В. П. Губа, С. Ю. Тюленьков. М. : Сов. спорт, 2008. 152 с.
3. Воропай С. М., Бур'яноватий О. М. Вплив занять військово-спортивним багатоборством на рівень фізичної підготовленості юних спортсменів 6-7 років у групах початкової підготовки // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2012. № 8. С. 21-24.
4. Годик М. А. Физическая подготовка футболистов / М. А. Годик. М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2006. 272 с.
5. Друзь В. А., Артем'єва Г. П., Нечитайло М. В. Особливості індивідуального фізичного розвитку дітей дошкільного віку. Слобожанський науково-спортивний вісник. Харків: ХДАФК, 2014. № 6 С. 41-46.
6. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / за ред. М. Д. Зубалія. 2-ге вид., переробл. і доповн. К. : [б. в.], 1997. 36 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013.
8. Николаенко В. В. Многолетняя подготовка юных футболистов. Путь к успеху: учеб.-метод. пособие / В. В. Николаенко, В. Н. Самардин. Киев: Саммит-книга, 2015. 360 с.
9. Москаленко Н. В., Єліссєва Д. С. Аналіз рівня соматичного здоров'я дітей старшого шкільного віку Спортивний вісник Придніпров'я: [науково-практичний журнал]. Дніпропетровськ, 2014. № 118. С. 189-192.
10. Собко С., Воропай С., Собко Н., Гавришко С. Динаміка показників загальної фізичної підготовленості юних футболістів на етапі базової підготовки. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society, (2(30), 2015. С. 160-164.
11. Собко С. Г. Загальна фізична підготовка юних футболістів 11-15 років в підготовчому періоді річного циклу тренувань / С. Г. Собко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Фізична культура і спорт : зб. наук. пр. / за ред. Г. М. Арзютова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 3К (45) 14 С. 378-381.
12. Тестування у футболі та міні-футболі: Наук.-метод. посіб. / Й. Г. Фалес, В. Є. Левчук; Львів. держ. ін-т фіз. культури. Л. : НВФ «Укр. технології», 2005. 112 с. Бібліогр.: С. 105-110.
13. <https://london-speaker-bureau.com/ru/speaker-profile/hans-dieter-hermann/>
14. <http://pravda.football/2020/06/25/ot-footbonaut-do-helix-uznajte-pochemu-hoffenhajm-samyj-innovacionnyj-futbolnyj-klub/>

УДК 796.011.3:001.76-053.67

Тамерлан МІРАШОВ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНІ ФОРМИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

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

З'ясовано, що недостатня рухова активність негативно впливає на розвиток школярів і призводить до руйнування особистості. Тільки дотримання «здорового способу життя», використання різних форм фізичного виховання в режимі дня може задовольнити потребу в руховій активності підлітків. Успішне розв'язання означеної загальнонаціональної проблеми можливе за умови впровадження інноваційних засобів фізичної культури до позашкільної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: особистість, позашкільна освіта, школяр, готовність, вчитель, фізична культура.

Постановка проблеми. Соціальні, економічні, політичні зміни, що відбулися в Україні, інтеграція до європейського і світового освітнього простору зумовили трансформацію освіти і правове закріплення її нового статусу.

Загальні концептуальні положення щодо змісту і форм позашкільної освіти, її організації і стратегії розвитку розкривають Національна доктрина розвитку освіти, Концепція позашкільної освіти та виховання, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інші документи. Так, у Національній доктрині розвитку освіти серед найважливіших проблем визначено «розвиток позашкільної освіти та цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних навчальних закладів різних типів і профілів для забезпечення розвитку здібностей і таланту обдарованих дітей та молоді».

У практиці позашкільна освіта надається закладами освіти, культури, мистецтва, фізкультури і спорту та ін. Особливе місце серед них належить позашкільним навчальним закладам як «складовій системи позашкільної освіти, що надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій та інтелектуальній, духовній і фізичній розвитку, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного



дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів», про що зазначено в Положенні про позашкільний навчальний заклад [2, с. 3].

Аналіз досліджень і публікацій. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, тривалість життя людини на 50% залежить від способу життя, на 20% - від екологічних умов, на 20% - від спадкових факторів і лише на 10% - від рівня охорони здоров'я. Загально відомо, що причиною такої статистики є екологічні, економічні, соціально – педагогічні фактори. Однак лівова частка належить фактору малорухливого способу життя [4, с. 74].

Недостатня рухова активність, неправильне харчування, шкідливі звички, неправильний режим роботи й відпочинку, недотримання гігієнічних вимог, екологічні катаклізми – усе це негативно впливає на розвиток дитини і відновлення життєвої енергії, неухильно призводить до руйнування особистості. Дотримання «здорового способу життя» дає змогу значною мірою загальмувати розвиток дегенеративних вікових змін фізіологічних функцій, а також змін різних органів і систем [1, с. 21].

Організовані форми фізичного виховання, передбачені шкільною програмою задовольняють в середньому 32% загальної добової потреби підлітка, а побутові рухи – 18-22%. У зв'язку з цим тільки використання різних форм фізичного виховання в режимі дня, у позаурочний час може задовольнити потребу в руховій активності підлітків [5, с. 3].

Успішне розв'язання означеної загальнонаціональної проблеми можливе за умови якісної підготовки вчителів фізичної культури до позакласної та позашкільної роботи. Дослідження в галузі теорії та методики професійної освіти сприяли актуалізації цього питання. Так, у науковій літературі знайшли відображення окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Класики педагогіки А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський наголошували на необхідності педагогічного забезпечення процесу фізичного виховання дітей та молоді, формування педагогічної майстерності учителів фізичної культури [6, с. 6].

Учителі фізичної культури покликані вирішувати складні завдання фізичного виховання молоді, залучення дітей та юнацтва до занять різними видами спорту. Діяльність учителів фізичної культури пов'язана з відбором та формуванням спортивної еліти України. З погляду на це соціальна значущість проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виявляється в необхідності піднесення престижу та ролі цінностей, які сприяють пропаганді здорового способу життя широким верствам населення, залучення учнівської молоді до систематичних занять спортом і культурних форм відпочинку [3, с. 12].

Актуальною в цьому контексті є проблема набуття майбутніми вчителями професійних знань, умінь і навичок з метою формування у школярів пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі сучасної освіти.

Для вирішення поставленої мети нами було визначено наступні завдання науково-дослідної роботи:

- з'ясувати розробленість даної проблеми в психолого-педагогічній літературі;
- визначити позашкільні форми покращення фізичного розвитку школярів;
- обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковими дослідженнями корифеїв фізичного виховання і спорту доведено, що складовою частиною здорового способу життя є рухова активність. Тіло людини – храм рухів. Рух – це скарбниця життя. Рухова активність – це загально біологічний процес, подібний до дихання, травлення, кровообігу; необхідна умова нормального функціонування організму; фактор росту, розвитку й формування дитячого організму, форма буття.

Важливим питанням науково-дослідної роботи було вивчення студентами факультету фізичного виховання впливу рухової активності на здоров'я школярів у позаурочний час. З метою визначення ефективних форм організації школярів та впливу їх на рухову активність дітей експериментальне дослідження було розподілено на три складові частини: визначення активності у процесі фізичного виховання; здійснювана під час навчання, громадсько - корисна і трудова діяльність; спонтанна рухова активність у вільний час.

Один із ключових аспектів удосконалення процесу фізичного виховання школярів є гуманізація та демократизація процесу навчання, зокрема в рамках позанавчальних занять. Сьогодні має превалювати антропоцентричний напрям фізичного виховання з акцентом на ціннісний аспект діяльності, а вся система навчання повинна бути перебудована на основі принципів гуманістичної педагогіки й психології:

- посилення уваги до особистості кожного учня як до найвищої соціальної цінності;
- перетворення школяра з об'єкта соціально-педагогічного впливу на суб'єкт активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів самовдосконалення;
- демократизація в стосунках вчителів і учнів.

Домінувати в ідеології фізичного виховання повинна концепція функціонального призначення, яка ефективно реалізується при вільній схемі управління й передбачає перехід від прямого педагогічного управління на початкових етапах навчання до опосередкованого – в старших класах. Вирішальну роль у розвитку потреби фізичного самовдосконалення у процесі навчання школярів відіграє «добровільність вибору позашкільного навчання фізичної культури». Необхідно надати учням можливість вільно самовизначитись у виборі фізкультурно-спортивної діяльності відповідно до їхніх уподобань та інтересів.

Експериментально встановлено, що здорові дівчатка й хлопчики віком 8–11 років здійснюють кожної хвилини в середньому 14–20 рухів. Відсутність у режимі дня організованої м'язової діяльності діти змушені



компенсувати самотійно, здійснюючи рухи ногами у вимушеному положенні сидячи за партою. Цим також можна пояснити підвищену рухову активність учнів під час перерви й після навчальних занять [7, с. 16].

Дослідження показали, що в кожній дитини є своя добова величина рухової активності, яка суворо індивідуалізована. Вона залежить від віку, статі, стану здоров'я, типу вищої нервової діяльності, місцевих кліматичних умов, організації навчально-виховного процесу, режиму дня. Ступінь рухової активності, який враховує всі індивідуальні особливості та сприятливо впливає на рівні клітини, органів і тканин, на рівні цілісного організму, слід називати оптимальною нормою.

Серед різноманітних прийомів організації позакласної роботи було визначено, що найбільш стійкий інтерес у школярів викликали спортивні гуртки, оскільки вони наближують фізичну діяльність до природних умов, допомагають розвивати навички з певних видів спорту, сприяють ефективній обробці програмного матеріалу з фізичної культури, забезпечують практичну спрямованість навчання в позаурочний час.

Організація освітнього процесу з фізичного виховання пов'язана з вирішенням проблем формування особистості та створенням умов для її гармонійного розвитку, повагою до особистості, довірою до неї, захистом її інтересів. У процесі навчання між педагогом і учнем складаються відносини співпраці. Спілкуючись на уроках з фізичної культури, тренуваннях і змаганнях, вони взаємно збагачуються знаннями, вміннями і навичками, систематично їх удосконалюючи. Суб'єкт-суб'єктний підхід сприятиме формуванню у школярів осмисленого ціннісного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Визначення за особистістю права на вільний вибір виду фізкультурної діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів поєднується з необхідністю враховувати реальні умови функціонування всієї системи фізичного виховання. Недостатня кваліфікація педагогів, низький рівень матеріально-технічного забезпечення не дають змоги повністю використовувати широкий спектр засобів фізичного виховання та фізичного самовдосконалення у процесі фахового навчання.

Зауважимо, що розвиток потреби фізичного самовдосконалення у процесі навчання із застосуванням здоров'язбережувальних технологій обумовлений не тільки реалізацією комплексного підходу до врахування перерахованих вище вимог, але й з узгодженою творчою співпрацею школярів і педагогічного колективу.

Навчально-оздоровчий комплекс у позашкільній освіті повинен стати добровільним, відкритим, самоврядним, варіативним за своїм змістом об'єднанням суб'єктів фізкультурного руху, що створюватиме референтне середовище й сприятиме залученню учнів в активну фізкультурну діяльність та набуттю соціального досвіду з формування відповідального ставлення до здоров'я як цінності. Лише раціональне поєднання навчальних занять з фізичного виховання й різноманітних форм позанавчальної фізкультурно-оздоровчої роботи та застосування інноваційних підходів під час освітнього процесу здатні компенсувати недостатню рухову активність учнів під час навчання, сприяти їх фізичній підготовленості та зміцненню особистого здоров'я.

Ознаками інноваційних технологій є:

1. Концептуальність (опора на конкретну наукову концепцію або систему уявлень).
2. Інноваційність (створення, сприйняття, освоєння і оцінювання нововведень; упровадження та розповсюдження педагогічних інновацій).
3. Проектованість (гарантоване досягнення цілей; проектування освітнього процесу, його алгоритмізація).
4. Системність (наявність ознак системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність).
5. Керованість (наявність цілепокладання, можливість постійного зворотного зв'язку; поетапність діагностики; корекція результатів).
6. Ефективність (ефективність за результатами та оптимальність за затратами, гарантованість досягнення визначеного стандарту навчання).
7. Можливість відтворення (можливість використання інноваційної технології).

Дослідження теоретичних основ інноваційної діяльності вимагає насамперед з'ясування сутності поняття «інновація». Термін «інновація» (з англ. Innovation – нововведення) утворено з двох словосполучень: лат. «novation» – новизна, новація, оновлення, зміна і англ. префікса «in».

Термін «інноваційний підхід» розглядається як напрям наукових досліджень з визначення принципів і розробки оптимальних систем навчання та конструювання дидактичних процесів із заздалегідь заданими характеристиками.

Висновки. Отже, інноваційна діяльність є обов'язковою складовою інноваційної політики держави. Вхідження в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

На думку науковців молодь – це резерв висококваліфікованих молодих спеціалістів у професійній діяльності. Вона повинна охоплювати різноманітні форми фізкультурно-оздоровчої роботи і пропонує виділити три рівні занять фізкультурою у житті сучасної молоді:

1. Фізкультурно-гігієнічний мінімум, який включає ранкову гімнастику, загартовані процедури, прогулянки перед сном.
2. Фізкультурно-оздоровчий, загальнопідготовчий мінімум. Об'єм фізкультурно-гігієнічного мінімуму, плюс щодня час активного відпочинку для дітей і молоді з направленим використанням фізичних вправ, якщо можливо на свіжому повітрі.



3. Фізкультурно-спортивний оптимум (перші два рівні плюс 3-6 годин фізкультурних і спортивних занять на тиждень).

Спостереження за освітнім процесом закладів загальної середньої освіти показало, що використання ігор та ігрових ситуацій, цікавих фізичних вправ дають можливість прищепити учням інтерес до фізичної культури, створюють позитивне ставлення до її вивчення, стимулює самостійну фізичну діяльність, дають можливість самостійно здійснювати індивідуалізацію і диференціацію навчання у позаурочний час.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрощук Н., Андрощук М. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості). Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 160 с.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: Монографія. К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. 356 с.
3. Демінська Л.О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : дис. канд.пед. наук: 13.00.04. Л., 2004. 245 с.
4. Корнієнко С.М. Здоров'я дитини: родинні обереди: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 96 с.
5. Пермяков А.А. Внешкольное физическое воспитание подростков. Киев: «Радянська школа», 1989. 152 с.
6. Стасенко О.А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2010. 275 с.
7. Шерета В.В., Язловецький В.С. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі: навчальний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 336 с.

УДК 37.015.31:613(045)

Анна МОЗГОВА

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Неворова О. В.

У статті розглядаються теоретичні основи формування здорового способу життя учнів у процесі шкільного фізичного виховання та формування у них цілеспрямованої мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Розкриваються окремі аспекти та потенціальні можливості закладів загальної середньої освіти у формуванні здорового способу життя у навчально-виховній роботі в урочний та позаурочний час.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, фізкультурно-оздоровча діяльність, гіподинамія, гіпокінезія, рухова активність, фізичні навантаження.*

До теперішнього часу в нашій країні під впливом численних чинників соціально-економічного і екологічного характеру відбувається зниження рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості і здоров'я дітей шкільного віку.

Негативно впливає на здоров'я дітей зниження рухової активності, гіподинамія, гіпокінезія, обумовлені інтенсифікацією сучасної шкільної освіти, недостатністю самостійних занять фізичною культурою, порушення норм здорового способу життя. Школярі займаються фізичною культурою в рамках, затверджених основною шкільною програмою, інші – за програмою спеціальних медичних груп або повністю звільнені від занять фізичною культурою.

Слід зазначити, що однією з проблем існуючої системи шкільного фізичного виховання є її освітня, а не оздоровча спрямованість. Урок фізичної культури, перш за все, орієнтований на освітні знання, а оздоровчим, не менш важливим завданням, відводиться мінімальна кількість часу. Хоча саме оздоровлення пов'язане з розширенням функціональних резервів зростаючого організму, підвищенням опірності й стійкості до несприятливих чинників зовнішнього середовища.

На думку багатьох учених, здоров'я людини, в першу чергу, залежить від її способу життя. Ці проблеми досліджували С.Блажей, М.Віленський, В.Єременко, Д.Ізуткін, Ю.Лісцин, А.Маринченко, А.Мартиненко, Г.Царегородцев та ін. Проблема впливу ряду факторів і, зокрема, способу життя особистості на формування її здоров'я розглядали Д.Давиденко, Г.Іванова, В.Петленко, Е.Чарлтон та ін. Теоретико-методологічні засади здорового способу життя сформульовано у працях В.Давидович, А.Здравомислова, І.Смирнова, Л.Сущенко та ін.; медичний аспект розкрито в наукових працях М.Амосова, Г.Апанасенка, В.Артамонова, Р.Мотиланської, В.Язловецького та ін.; проблеми і виховання культури здоров'я учнівської молоді та здоров'язберігальної діяльності загальноосвітніх закладів розглянуто у дослідженнях Т.Бойченко, О.Вакулєнко, Д.Вороніна, Г.Голобородько, О.Коган, Т.Круцевич, С.Лапаєнко, В.Оржеховської, С.Свириденко, М.Солопчука та ін.

На значний виховний потенціал засобів фізичної культури, спорту і туризму у вихованні здорового способу життя указують Н.Ананьєв, Г.Апанасенко, В.Баранов, А.Борисенко, Б.Ведмеденко, Г.Власюк, М.Герцик, В.Дубровський, О.Дубогай, С.Жевага, С.Закопайло, М.Зубалій, Е.Зуєв, Д.Касенок, В.Кузьменко, В.Лук'яненко, О.Маркова, В.Новосельський, І.Панін, А.Полулях, Є.Столітенко, А.Турчак, Б.Шиян, В.Язловецький та ін.

Ефективність виховання здорового способу життя залежить від урахування психологічних особливостей учнів старшого підліткового віку (Г.Аракелов, Н.Гончаров, М.Заброцький, Г.Костюк, В.Крутецький, А.Кун, С.Максименко, В.Оржеховська та ін.), психологічної концепції про вирішальну роль діяльності особистості у процесі її формування (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, І.Кон, В.Кузь, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Г.Хрипкова та ін.), знань закономірностей розвитку і функціонування психіки у процесі цілеспрямованої активності суб'єкта, особистісно-зорієнтованого підходу до виховання



(К.Абульханова-Славська, І.Бех, Ю.Кікнадзе та ін.). Психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуто в дослідженнях Г.Власюк, Ю.Гавриленко, О.Жабокрицької, О.Коберника, А.Полуляха, А.Сватєва та ін. [2, с. 1].

Мета статті: узагальнити теоретичні засади формування здорового способу життя у учнів шкільного віку.

Фізичне виховання у шкільному віці має надзвичайно великий вплив на здоров'я, розумове, моральне, естетичне виховання та політехнічну освіту. Вивчення різних здібностей дітей і підлітків переконливо свідчить, що школярі суттєво змінилися в останнє десятиріччя. Фізичний розвиток і рухова підготовленість, як і рівень розвитку психіки, інтелекту, складають два важливих компоненти здоров'я: соціальне благополуччя, фізичне і психічне здоров'я. Досягнення науки, техніки і культури нашого часу створюють реальні передумови для всебічного гармонійного розвитку особистості. Це вимагає постановки фізичного виховання таким чином, щоб підрастаюче покоління оволодівало знаннями в галузі гігієни, валеології і стверджувало здоровий спосіб життя повноцінною високоякісною працею і радощами буття.

Сучасні реформи української національної школи передбачають використання фізичної культури для зміцнення здоров'я і всебічного розвитку особистості, її конкурентоспроможності на ринку праці, раціональне використання фізичних вправ для повноцінного життя, дітонародження та захисту держави.

Між іншим, суттєвого покращення здоров'я і фізичного розвитку дітей і підлітків за останні десятиріччя не спостерігається. Більше того, відмічається збільшення захворюваності наряду із зменшенням реактивності супротиву організму сучасним інфекціям.

Стан здоров'я людини, її супротив різним захворюванням пов'язаний з резервними можливостями організму, рівнем його захисних сил, визначають його стійкість по відношенню до несприятливих зовнішніх впливів. Досить часто у молоді спостерігається яскраво виражена фізична детренованість на фоні і внаслідок обмеженої рухової активності. Організм, що росте особливо потребує м'язової діяльності, тому недостатня рухова активність, яка не компенсується об'ємом і інтенсивністю фізичних навантажень, призводить до розвитку різних захворювань (особливо простудних та інфекційних).

В особливо несприятливому стані перебувають діти і підлітки, які перенесли захворювання, що виникли внаслідок недостатньої рухової активності. Вони надовго, інколи на місяці й, навіть, роки позбавлені занять фізичними вправами або ж не задовольняють потреби свого організму в фізичних навантаженнях. При цьому рівень знань із санології, фізіології, гігієни і клінічної медицини свідчать, що в умовах сучасної гіподинамії молоді необхідна рухова активність, особливо в закладах загальної середньої освіти, з одного боку – для повноцінного розвитку й оволодіння майбутньою професією, з іншого – з лікувально-профілактичною метою для збереження й укріплення здоров'я та протидії сучасним захворюванням.

Важливим фактором зміцнення здоров'я є руховий режим учнів, адже потреба в рухах, підвищена рухова активність є найбільш важливими особливостями дитячого організму. Недостатність руху є однією з причин анатомо-фізіологічних змін в організмі дитини: постави, ваги, серцево-судинної, дихальної, нервової систем тощо. Гіподинамія не тільки затримує розвиток організму, погіршує здоров'я, а й призводить до застудних та інфекційних захворювань. Такі хвороби порушують нормальний розвиток дитини. Гіподинамія негативно відбивається на загальному стані розвитку людини, а потім – і на перебігу патологічних процесів під час хвороби. Заповнення вимушеного дефіциту рухів за допомогою дозованих фізичних вправ і правильної організації всього рухового режиму є одним із основних завдань фізичного виховання школярів, особливо тих, які схильні до застудних та інфекційних захворювань. Фізичні вправи, що застосовуються у всіх формах урочних і позаурочних занять (класних і позакласних) повинні бути адекватними фізіологічним можливостям дитячого організму і містити оздоровчий та лікувальний ефект. Тривале і систематичне застосування фізичних вправ загальної фізичної підготовки або спеціального характеру, постійно збільшувана тренуваність в кінцевому рахунку забезпечує адаптацію організму дитини до навколишнього середовища та усуває наслідки респіраторних захворювань. Складається парадоксальна ситуація – організм потребує рухової активності, проте через гіподинамію втрачає здатність виконання м'язової діяльності і відвикає від неї. Подібне «рухове голодування», що з часом розвивається, погіршує функціональні можливості організму дитини і призводить до розвитку захворювань, особливо застудних чи інфекційних, адже без роботи м'язів вся життєдіяльність людини обмежується. Разом з тим, під впливом фізичних навантажень відбувається регуляція всіх функцій організму – обмін речовин прискорюється, що збільшує енергетичний потенціал організму, коефіцієнт корисної діяльності якого підвищується [1, с. 258-260].

Недостатність м'язової діяльності подібна до кисневого голодування або авітамінозу. Ось чому під час формування здорового молодого організму, в період його розвитку і росту необхідне виконання різноманітних комплексів фізичних вправ (якісний склад) у оптимальній кількості повторень (обсяг навантажень) рухової активності. В дитинстві особливо важливо не допускати формування відповідного «негативного кола», що виникає при недостатньому фізичному навантаженні. А коли воно вже сформовано – це видно по поставі, розвитку опорно-рухового апарату, м'язовій слабкості, зниженню рухових можливостей, погіршенню реакцій органів кровообігу та дихання на фізичні навантаження. Небезпека гіпокінезії завжди супроводжується втратами для організму людини, особливо при респіраторних та інфекційних захворюваннях. При реабілітації особливою необхідною рухова активність.

Накопичений за багато століть досвід використання фізичних вправ після захворювань, особливо застудних чи інфекційних, є основою для формування сучасної системи шкільного фізичного виховання дітей, які перенесли захворювання.



Важливою умовою, яка різко збільшує ефективність оздоровчого використання засобів фізичної культури в дитячому і підлітковому віці є досягнення вікової фізіології. Багаточисельні спостереження свідчать про високі функціональні можливості організму дитини і значний руховий потенціал. Особливо показовими є приклади, взяті із спортивної діяльності. Ріст обсягів та інтенсивності фізичних навантажень характерний для всіх видів спорту. У кожному з них під впливом систематичних тренувань, що організовані з урахуванням індивідуальних особливостей організму, відмічається збільшення його функціональних можливостей [3, с.17].

Для вирішення завдань, спрямованих на реабілітацію функцій організму дитини, особливо при захворюваннях, використовується ціла система різних засобів впливу: фізичні вправи, природні фактори та гігієнічні компоненти. При вдалому їх поєднанні спостерігається значний позитивний вплив на ріст і розвиток дитячого організму. Наприклад, гімнастичні вправи (загальнорозвивальні та спеціальні) включають в себе різноманітні рухи із залученням різних груп м'язів. Вони достатньо чітко дозуються і використовуються у повній відповідності до фізичного стану тих, хто займається. Крім того, методичні прийоми, характерні для гімнастики, дозволяють найбільш ефективно вирішувати завдання корекції й компенсації порушених функцій. А прикладні вправи, такі як хода, біг, метання, стрибки, лазіння, перелізання сприяють набуттю життєво важливих умінь і навичок, підвищуючи рівень розвитку рухових якостей дитини.

Значний оздоровчий вплив мають рухливі ігри і забави. Основу їх складають різноманітні активні рухові дії з визначеною сюжетною спрямованістю і правилами. У рухливих іграх і забавах постійно змінюються ситуаційні обставини, що вимагають від дітей виявлення рухових якостей (швидкості рухів, координації, спритності, витривалості тощо). Колективізм, а також емоційність рухливих ігор і забав сприяють вихованню вольових якостей, особливо у дітей, які мають захворювання. Ігрові вправи позитивно впливають на рівень розвитку швидко-силових якостей, влучності, координації рухів, витривалості.

Головними позитивними особливостями фізичних вправ є: біологічність і адекватність; універсальність (широкий спектр дії на всі органи); відсутність негативного побічного ефекту (при правильному дозуванні навантажень і раціональній методиці занять); можливість довготривалого застосування ігор, забав і розваг без обмежень (лікувальний або профілактичний ефект загальнорозвивальних вправ).

Заняття фізичними вправами сприяють значному покращенню показників фізичного розвитку, вдосконаленню постави, профілактиці захворювань. Діти, які систематично займаються фізичними вправами, мають вищі антропометричні показники (зріст, збільшення маси м'язів тіла, життєвий об'єм легень, амплітуду рухів грудної клітини, меншу товщину жирової складки). Опорно-руховий апарат дитини позитивно змінюється на рівні м'язової і кісткової систем.

Регулярні заняття фізичними вправами ведуть до значних біологічних змін в організмі дитини. Перш за все – до підвищення енергетичних речовин глікогену і фосфогену, поживляється обмін речовин. Це передбачає мобілізацію і поновлення джерел енергії, збереження біохімічного складу фізіологічних речовин із збереженням балансу в організмі.

Вплив фізичних вправ в першу чергу позитивно впливає на функції двох систем – дихальної і серцево-судинної. Систематичні заняття фізичними вправами сприяють підвищенню імунобіологічних якостей крові, особливо – стійкості до більшості застудних та інфекційних захворювань [1, с.258]. Всі указані позитивні зміни у дітей із захворюваннями дихальної системи відбуваються за рахунок внутрішньо-рухливих рефлексів. Зокрема, діяльність ендокринної системи внаслідок внутрішньої іннервації нормалізується і підвищується. Систематичні заняття руховою діяльністю позитивно впливають на всі хворобливі ознаки, які ми вивчаємо.

Отже, рівень фізичного розвитку і підготовленості учнів, що мають захворювання дихальної системи, залежить від постановки фізичного виховання в школі і за місцем проживання. Належно організована робота, як на уроках фізичної культури, так і в позакласній та позаурочній діяльності, містить ряд оздоровчо-фізкультурних заходів, що входять в режим дня учнів: ранкова оздоровча гімнастика, фізкультпаузи, рухливі ігри і забави на перервах, змагання з нескладних вправ у позаурочний час.

На сучасному етапі вчителями фізичної культури постійно ведеться робота з пошуку раціонального підходу до використання часу, що відводиться на шкільне фізичне виховання. Добитися поліпшення здоров'я, подолати наростаючу гіподинамію і гіпокінезію в рамках тільки уроків фізичної культури практично неможливо. Крім того, лише незначна частина школярів охоплена позакласними і позашкільними формами фізкультурних занять. Тому компенсувати недостатню оздоровчу ефективність шкільної системи фізичного виховання покликані не тільки уроки фізичної культури, а й позаурочні форми організації занять, основним напрямком діяльності яких є активний відпочинок з використанням фізичних вправ, ігор, змагань тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боднар І. Місце рухової активності у дозвіллі учнів середнього шкільного віку. Спортивний вісник Придніпров'я. 2013. № 2. С. 257–264.
2. Маркова О.В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2011. 20 с.
3. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. книга. Тернопіль : Богдан, Ч. 2., 2002. 248 с.



УДК 796.035.015.542(045)

Роман ПРУЦЬКИЙ

КРОСФІТ – НОВІТНЯ УНІВЕРСАЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – старший викладач Щербатюк Н. І.*

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в процесі занять фізичною культурою елементів кросфіту. Оскільки розвиток кросфіту в Україні почав набирати оберти, то доцільно використовувати елементи цих тренувань на уроках фізкультури, що допоможе учням ознайомитися з цим видом спорту і, можливо, зацікавиться ним у житті поза школою.

Ключові слова: *здоров'я, фізична культура, кросфіт.*

Постановка проблеми. Здоров'я завжди було одним з найбільших прагнень людини, абсолютною цінністю. Здоров'я вважається найдорожчим з усіх багатств світу. На думку американського лікаря Г. Сігеріста, здоровою вважається та людина, яка «відрізняється гармонійним розвитком і добре пристосована до навколишнього фізичного і соціального середовища. Здоров'я – це радісне виконання своїх обов'язків». В останні десятиліття світова спільнота визначила проблему здоров'я як глобальну. Серед причин кризи здоров'я – соціально-економічна та екологічна криза, неефективні стратегії охорони здоров'я та недоліки в системі освіти, які спричиняють значне психоемоційне перевантаження та недостатня фізична активність у молоді, тому фізична культура зобов'язана покращити цю ситуацію.

Виклад основного матеріалу. Метою фізичної культури є покращення фізичного стану дітей шкільного віку, тренування та вдосконалення рухових навичок, розуміння того, що фізична активність є необхідністю для подальшого життя. Оскільки розвиток кросфіту в Україні набирає обертів, елементи цього тренування доцільно використовувати на уроках фізичної культури. Це допоможе учням познайомитися зі спортом і, можливо, зацікавиться ним поза школою.

Практика показує, що багато учнів не можуть виконати контрольні нормативи, досягти високих результатів у бігу, стрибках, метаннях, грі не тому, що їм заважає погана техніка руху, а в основному через недостатній розвиток рухових якостей – сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості. Ступінь загальної фізичної підготовленості учнів визначається рівнем розвитку у них основних рухових якостей.

Розвиток і вдосконалення фізичних характеристик здійснюється шляхом багаторазового виконання фізичних вправ різними методами. Залежно від кількості повторюваних вправ, їх чергування, інтервалів відпочинку між діями, а також ступеня інтенсивності та тривалості виконуваної роботи, прийнято розрізняти такі методи розвитку рухових якостей: рівномірний, змінний, повторний, інтервальний, змагальний, ігровий, круговий.

Уніфікований метод використовується для розвитку загальної витривалості шляхом виконання вправ середньої інтенсивності при ЧСС 140-160 уд/хв. Така рухова активність створює сприятливі умови для поступової координації всіх систем організму. Переважно метод використовується на початкових етапах фізичної підготовки або після тривалої перерви. Варіативний метод – це одна безперервна вправа зі змінною інтенсивністю. Співвідношення між інтенсивною та помірною роботою може бути однаковим або різним. Застосування цього методу по-різному впливає на організм людини, оскільки змінна робота покращує різні механізми енергозабезпечення (аеробного та анаеробного), що сприяє підвищенню рівня як загальної, так і спеціальної (швидкісної) витривалості. Різновидом методу є марш – кидок, «фартлек» (гра на швидкість) тощо [3, с.176].

Повторний метод полягає в повторенні одних і тих же вправ через певні проміжки часу, що дозволяє досить повно відновитися (ЧСС знижується до 102-110 уд/хв). Тривалість та інтенсивність роботи може бути різною. Використання повторного методу дозволяє розвинути практично всі фізичні характеристики. Інтервальний метод характеризується виконанням фізичної роботи частинами. Інтервали відпочинку строго дозовані і трохи коротші, ніж при повторному (ЧСС в кінці періоду відпочинку повинно бути в межах 130 уд/хв). При інтервальному методі розвитку фізичних якостей інтервали відпочинку разом із вправами (їх тривалість та інтенсивність) мають великий тренувальний ефект. Цей метод в основному використовується для різних видів витривалості.

Перевага інтервального методу полягає в тому, що його можна використовувати для підвищення рівня витривалості до максимальних значень за відносно короткий час. Однак цей рівень не є стабільним і швидко знижується, якщо організм людини не тренується регулярно. Змагальний метод полягає у виконанні фізичних вправ з найбільшою інтенсивністю в змаганні. Крім розвитку фізичних здібностей, цей метод дуже корисний для формування вольових якостей. У фізичному вихованні використовуються різні способи виконання вправ і методи організації діяльності учнів. У будь-якому випадку використаний метод і методи, які найбільше відповідають цілям навчання, забезпечують оптимальну фізичну активність і високу щільність навчання [9, с.272]. Серед них метод кругового навчання та ігровий метод, які є найбільш ефективними в організації та навчанні учнів.

Метод кругового тренування забезпечує високу рухову щільність навчання та підвищений емоційний стан учнів, дозволяє виконувати велику кількість вправ, досягати значного навантаження та підвищувати фізичну підготовленість учнів. Характерною особливістю методики кругового тренування є почергове дозоване виконання комплексу з 6-10 вправ (станцій), тренувальний ефект яких спрямований на розвиток



певної рухової якості або певних функціональних систем організму. Тренувальне завдання складається з 2-4 повторень певного комплексу за певний час. Ігровий метод – це спосіб організації засвоєння конкретних знань, умінь і навичок для розвитку рухових навичок, заснований на включенні компонентів ігрової діяльності (уявна ігрова ситуація, дія, роль, дії з предметами, правила) в процес навчання [8].

Під час гри учні відчують емоційний підйом, що дозволяє виконувати роботу з високим навантаженням і досягати значних фізіологічних змін в організмі. У процесі фізичної підготовки на різних етапах навчання, а також під час уроку будуть застосовуватися різні методи розвитку, фізичні якості можна і потрібно використовувати. Різноманітність у виборі засобів і методів сприяє кращій руховій підготовці учасників.

Зараз все більше людей усвідомлюють користь фізичної культури і намагаються загартовуватися з її допомогою. Але традиційні види спорту вже не приносять повністю задоволення, тому з'являється багато нових, надзвичайно захоплюючих видів спорту. Більшість із них є складним синтезом кількох видів спорту або спортивних ігор одночасно. Одним з них є силові тренування – кроссфіт.

Кроссфіт, винайдений колишнім гімнастом Грегом Глассманом, виник у місті Санта-Крус, Каліфорнія, на західному узбережжі Сполучених Штатів. Слід зазначити, що кроссфіт як напрям виник у 1995 році і використовувався виключно для підготовки пожежних, поліцейських і збройних сил США. Однак вже через 5 років кроссфіт набув поширення. Це сталося в 2000 році, коли Грег Глассман створив власний веб-сайт і почав публікувати на ньому навчальні програми [7, с.808].

Що таке кроссфіт?

Кроссфіт – це спеціалізована система силового тренування, яка складається з постійно змінюваних високоінтенсивних функціональних вправ для досягнення відмінного загального фізичного розвитку.

Умовно кроссфіт можна розділити на:

- Оздоровчий фітнес;
- Спорт.

Як фітнес, ним займаються люди по всьому світу, для них працює понад 4000 залів Crossfit. Цей кроссфіт – це не тільки фітнес, це спільнота, об'єднана спільними інтересами. Люди тренуються разом, виконують певні завдання, діляться враженнями один з одним і можуть стати хорошими друзями. Основна мета такого тренування – зміцнити здоров'я та фізичну форму.

Звичайне тренування Crossfit складається з кількох раундів, кожен з яких включає 3-5 вправ. Основне завдання – виконати максимальну кількість раундів за заданий час або певну кількість раундів за мінімальний час. Вправи виконуються суперсетами, тобто без перерви. У кроссфіті використовуються три види вправ: Кардіо (біг, веслування, їзда на велосипеді); мертва вага (підтягування, віджимання, присідання); вільна вага (штанги, гантелі). Нові комбінації вправ використовуються практично в кожному тренуванні.

Особливістю кроссфіту є відмова від будь-якої спеціалізації. Поєднання важкої атлетики, гімнастики, бігу, силових тренувань, плавання, веслування забезпечує широкий спектр різноманітних тренувань на кожен день, що дозволяє надати різноманітність і зробити тренувальний процес набагато цікавішим та ефективнішим. Основні принципи системи дозволяють легко адаптувати елементи тренувань Crossfit для людей різного рівня фізичної підготовки.

Кінцева мета тренувань Crossfit – покращити загальну фізичну форму, витривалість і готовність до будь-якої життєвої ситуації, яка вимагає активної фізичної активності. Ця система тренувань сприяє розвитку сили, підвищує працездатність дихальної та серцево-судинної систем, покращує координацію, сприяє схудненню та формуванню ідеальної фігури. Науково доведено, що найбільша кількість м'язових клітин задіяна в процесі високоінтенсивних вправ. Наші м'язи містять тисячі м'язових волокон. Лише від 10 до 20 відсотків з них беруть участь у вправах низької інтенсивності. Високоінтенсивні вправи дозволяють максимально використовувати м'язові волокна, підвищити швидкість метаболізму і зменшити жирову тканину [1,2].

Компетентний тренер з кроссфіту може розробити програму тренувань, щоб викликати якомога ширшу адаптивну реакцію організму. Це дає спортсмену послідовний і повноцінний фізичний розвиток. Можна сказати, що це фізкультура в найкращому сенсі цього слова.

Система тренувань Crossfit містить велику кількість варіацій одних і тих же вправ. Тому їх можна об'єднувати в різні групи і застосовувати різні вагові навантаження. Однак при плануванні програми тренувань особливу увагу слід приділяти правильному дозуванню навантаження з урахуванням статі, віку та рівня підготовки. Інтенсивність занять також підбирається індивідуально.

Кроссфіт для дітей – один з найпопулярніших методів фізичного розвитку дітей. Ця діяльність включає статичні, акробатичні, аеробні та веселі вправи, які допомагають дітям розвивати спритність, гнучкість, силу, витривалість, швидкість та лідерські здібності. Програма «Кроссфіт» була розроблена для того, щоб дитячі тренування приносили не тільки користь молодому організму, а й проходили в веселій формі, щоб дитині було цікаво від першої до останньої хвилини занять [4,5].

Для використання елементів кроссфіту в якості навчального етапу ці вправи бажано виконувати в основній частині уроку. Елементи кроссфіту стануть у пригоді при проведенні модулів загальної фізичної підготовки, гімнастики, легкої атлетики і т. д. Цей урок буде цікавим для дітей і надалі вони відкладають виконання вправ Кроссфіту в позаурочний час. Кроссфітом може займатися практично кожен, адже вправи навантажують різні групи м'язів. Початківці починають із загальних вправ: присідання, випади, віджимання, підтягування і т. д. З часом вправи ускладнюються, додається вага. І тільки коли тренуються м'язи і суглоби,



навантаження дається більше. Також вікова категорія варіюється від наймолодших (8-10 років) до дорослих (35-40 років). Після кроссфіту можна займатися будь-яким видом спорту та отримувати хороші результати, адже функціональне тренування забезпечує базову фізичну підготовку, тренує витривалість, силу м'язів, розвиває дихальну систему. Особливо ефективні тренування кроссфіту як етап спортивного заняття.

Для дітей використовується спеціальний навчальний курс, який відрізняється від дорослого. Програма CrossfitKids заснована на гімнастичних вправах, таких як віджимання, присідання та ігрові елементи, наприклад, перетягування канату, стрибки, вправи на координацію. Багато вправ з м'ячем і легкими вагами. Дітей до 10 років навчають розминці, спортивним вправам і гімнастиці. Малюків вчать відчувати своє тіло. У цьому віці вони закладають основу для подальшого фізичного розвитку. З 10-11 років до занять додаються більш складні вправи та обтяження. Кроссфіт розвиває у дітей такі фізичні якості:

Витривалість серцево-судинної системи – це здатність організму ефективно використовувати кисень. Прикладами серцево-судинної діяльності є біг, їзда на велосипеді та стрибки на скакалці. Іншими словами – кардіо.

Витривалість – це здатність ефективно використовувати енергію в поєднанні з силою, наприклад, для підняття певної ваги. Підйом по канату також може збільшити силу.

Гнучкість - діапазон рухів у суглобі.

Сила - досягається в динамічних або статичних умовах за допомогою м'язової сили, але передбачає застосування максимальної сили за короткий проміжок часу. Стрибки на коробку також є прикладом сили.

Швидкість - здатність виконувати різні навантаження за короткий час.

Координація - координація рухів і дій.

Спритність. Будь-яка діяльність, в якій дитина виконує швидко зміну дії та напрямку.

Баланс-баланс. Заходи включають стрибки на одній нозі із закритими очима, ходьбу по колоді або сидіння на великому гумовому м'ячі.

Точність – це точність влучення в ціль.

Залучати дітей до спорту вкрай необхідно, оскільки з появою сучасного обладнання вони ведуть переважно малорухливий спосіб життя. Це може призвести до серйозних проблем зі здоров'ям – сколіозу, ожиріння, проблем з серцем і навіть травм [6, с.-214].

Висновки. Сьогодні, коли в нашій державі людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю, коли Україна стоїть на шляху інтеграції в європейський простір, проблема боротьби за фізичне і моральне Здоров'я як ніколи актуальна для молодого покоління нашої країни.

У зв'язку з тим, що заняття фізкультурою та спортом мають насамперед оздоровчу спрямованість, необхідно створити безпечні умови для тренувань, дотримуватися правил безпеки, стежити за своїм фізичним станом та звертати увагу на всі зміни в організмі під час і після тренування. Практика показує, що засоби загальної фізичної культури сприяють зміцненню здоров'я, підвищенню функціональності органів і систем організму; розвитку основних фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей); вихованню вольових якостей; підвищують загальну продуктивність.

Слід зазначити, що фізичне виховання з новітньою універсальною системою фізичної підготовки – Crossfit робить навчальний процес захоплюючим, сприяє виникненню активного пізнавального інтересу учнів, формуванню та вдосконаленню рухових навичок, загальному розвитку та зміцненню організму людини, створює розуміння, що фізична активність – необхідність для подальшого життя. Таким чином, фізична культура допомагає учням досягти успіху в подальшому житті. Фізично підготовлені учні стають здоровими людьми і повноцінними громадянами суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гласман Г. Кроссфіт – керівництво по тренуваннях //www.CrossFit.com01/2010.
2. Зиннатуров А.З., Попов И.И. Кроссфит как направление совершенствования процесса физического воспитания // www.CrossFit.com. 2015.
3. Зубаль М.В. Організаційно-методичні основи вдосконалення фізичних якостей хлопців 7-17 років у процесі фізичного виховання. Кам'янець-Подільський, 2008. 176 с.
4. Кроссфит. Руководство по тренировкам //www.CrossFit.com2015.
5. Кряжев Д.В. Кроссфіт – школа для сердца //www.CrossFit.com 2015.
6. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития М: Терра – спорт, 2000. 214 с.
7. Платонов В.Н. Загальна теорія та методика підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Олімпійська література, 2006. 808с.
8. Радохонська А. Аналіз змін в процесах фізичного розвитку дітей та молоді в 15-літньому циклі: автореф. дис. ... докт. біол. наук: К.,2002. 36 с.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль,2007. 448с.

373.5.015.3:796(045)

Данило РУДНИК

ОЦІНКА ДОБОВОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.

У статті схарактеризовано стан добової рухової активності учнів старших класів. Проведене дослідження показало, що на досліджуваному віковому діапазоні підлітків спостерігається гіпокінезія з дефіцитом енерговитрат, як для хлопців, так і для дівчат, що вказує на необхідність розробки інноваційних



форм фізичного виховання, які сприятимуть збільшенню інтересу підлітків до активної фізкультурної діяльності.

Ключові слова: добова рухова активність, енерговитрати, індекс фізичної активності, учні старших класів.

Постановка проблеми. Статистичні дані останніх років підтверджують той факт, що значна частина учнів закладів загальної середньої освіти має незадовільну або досить низьку фізичну підготовленість і нездатна досягти тих стандартів здоров'я, які відповідають узгодженому світовою науково-спортивною громадськістю рівневі [3]. Так у працях багатьох дослідників констатується вкрай незадовільний стан здоров'я школярів. Близько 90% учнів мають відхилення у соматичному стані здоров'я, понад 55% – низький рівень рухової підготовленості. Особливо тривожною є стійка тенденція до зниження здоров'я українців: близько 70% населення країни мають низький та нижче середнього рівні фізичного здоров'я [3; 5]. Численні дослідження доводять, що здоров'я та фізична підготовленість людини перебуває в прямій залежності від обсягу рухової активності та здорового способу життя [1; 2; 4; 6]. Тому особливу увагу ми приділили проблемі взаємозв'язку рухової активності та інших аспектів способу життя підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка вчених у сфері фізичної культури і спорту, педагогіки, які займались вивченням проблеми оптимізації рухової активності дітей та молоді (Б. А. Ашмарін, О. С. Іщенко, Т. Ю. Круцевич, Л. П. Матвеев, Б. М. Шиян та ін.) вказують на різке зниження рухової активності учнівської молоді. Дослідники Г. В. Безверхня, Т. Ю. Круцевич наполягають на тому, що для оптимізації рухового режиму школярів слід застосовувати різні засоби, методи та прийоми стимулювання, впроваджувати інноваційні технології для стимулювання до рухової активності молоді, як важливого складника здорового способу життя й гармонійного розвитку особистості. В той же час науковці відзначають відсутність систематичної і комплексної роботи з формування мотивації в учнів до рухової активності, падіння їхнього інтересу до традиційних форм організації фізичного виховання у школі, оскільки вони не відповідають сучасним вимогам і потребують зміни на більш ефективні [2; 3; 5; 7].

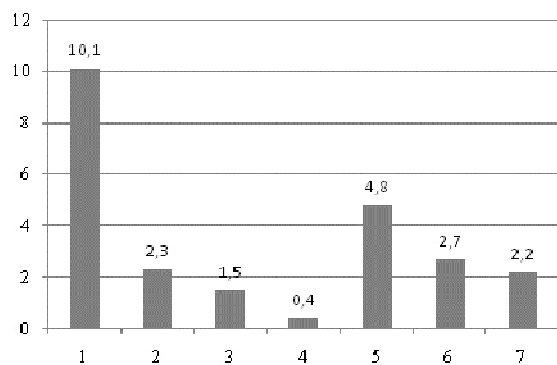
Отже, спираючись на погляди провідних учених, відзначимо, що досліджувана проблема є актуальною і потребує подальшого детального аналізу на теоретичному і практичному рівнях.

Мета роботи полягає у визначенні рівнів рухової активності підлітків та оцінці добової рухової активності учнів.

Виклад основного матеріалу. Багатьма дослідженнями доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Зважаючи на це, питання збереження здоров'я учнів набувають дедалі більшої актуальності [5; 6; 7]. Не можна визначати якість освіти без урахування впливу організації навчання на здоров'я учнів. На жаль, нинішня система освіти є фактором ризику для здоров'я молоді. Це стосується як організації освітнього процесу (зміст навчальних планів, відповідність навчального навантаження віковим особливостям дітей), так і методики викладання, що не завжди враховує індивідуальні особливості учнів і не зорієнтована на запобігання порушенням їхнього здоров'я [7]. Професор В. Язловецький [6] зазначає, що зіставлення функціональних змін у серцево-судинній і нервовій системах з результатами вивчення режиму дня учнів показало, що в комплексі постійних негативних факторів, найбільш шкідливо впливали на молоді: малорухливий спосіб життя учнів, хронічне недосипання (скорочення нічного сну виявлено у 71 % обстежуваних), надмірна тривалість робочого часу протягом доби внаслідок навчального навантаження та інших занять, що потребували розумового напруження (лише 30 % молодих людей при виконанні домашніх завдань вкладались у нормативний час). Так, велике навчальне навантаження, пов'язане з підвищенням програмних вимог, значно обмежує рухову активність учнів [6]. Той факт, що рухова активність є неодмінною складовою здорового способу життя і основним засобом зміцнення здоров'я, вказує на особливу гостроту проблеми подолання її дефіциту в учнів [2; 6].

Обстежуваний контингент склали 22 учні 9 класу Комунального закладу «Ліцей «Науковий» Міської ради міста Кропивницького». Аналізуючи добову рухову активність (ДРА) і добові енерговитрати учнів, виявили неоднорідність їхнього діапазону.

У результаті дослідження змісту добової рухової активності учнів встановлено, що підлітки на заняття фізичними вправами відводять в середньому до 2 год. (рис. 1).



1. Базовий рівень (сон і відпочинок лежачи)
2. Виконання домашніх завдань
3. Пересування пішки і на різних видах транспорту
4. Спортивні секції, активні прогулянки, гуртки
5. Перебування у школі
6. Вільний час
7. Перегляд телепередач, комп'ютерні ігри

Рис. 1. Види добової рухової активності учнів у режимі дня, годин



Для всебічної характеристики режиму рухової активності учнів ми визначали обсяг добової рухової активності та розподілили за п'ятьма рівнями – базовим, сидячим, малим, середнім і високим (рис. 2).

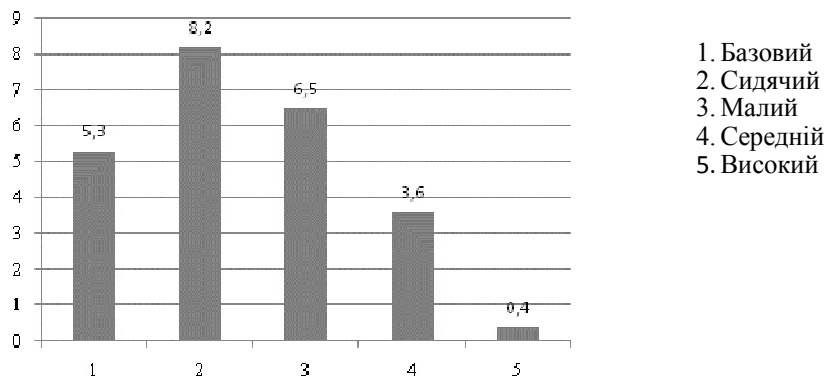


Рис. 2. Розподіл рівнів рухової активності учнів протягом доби, годин

Аналіз отриманих даних дозволив установити, що показник рухової активності високого рівня коливався в межах 0,38–0,41 хв., що недостатньо для цієї вікової категорії.

Виявлений індекс фізичної активності відповідав показнику 21,04, що вказувало на дефіцит рухової активності підлітків, оскільки серед досліджуваних учнів зареєстровано зменшення витрат часу на рухову активність, зараховану до середнього та високого рівнів.

При аналізі добових енерговитрат виявлено, що усі досліджувані підлітки за енерговитратами на добу знаходилися в межах 2274–2480 ккал·добу⁻¹. При порівнянні з нормативними показниками, представленими в науковій літературі, дефіцит добової рухової активності становив 506–520 ккал·добу⁻¹ [1; 2; 6].

До того ж під час опрацювання результатів педагогічного експерименту ми простежили взаємозв'язок між рівнем добової рухової активності та фізичної підготовленості. Учні з низьким індексом фізичної активності мали нижчий показник фізичної підготовленості, ніж учні з більш вищим індексом фізичної активності (табл. 1.).

Таблиця 1

Оцінка рівня фізичної підготовленості учнів з індексом фізичної активності

Рівень фізичної підготовленості	Індекс фізичної активності							
	Низький		Нижче середнього		Середній		Вище середнього	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Низький	2	66,7	0	0,0	0	0	0	0,0
Нижче середнього	1	33,3	2	25,0	2	33,3	0	0,0
Середній	0	0,0	5	62,5	3	50,0	0	0,0
Вище середнього	0	0,0	1	12,5	1	16,7	1	100
Всього	3	100	8	100	6	100	1	100

Це свідчить про недостатню кількість часу, який школярі приділяють виконанню фізичних вправ, що здійснюють оздоровчо-тренувальний вплив на організм, тобто на рухову активність високого рівня.

Висновки. Отже, ми визначили рівень рухової добової активності учнів і можна відзначити, що на досліджуваному віковому діапазоні підлітків, тобто 15 років, спостерігається гіпокінезія з дефіцитом енерговитрат до 506–520 ккал·добу⁻¹ як для хлопців, так і для дівчат, що вказує на необхідність розробки інноваційних форм фізичного виховання, які сприятимуть збільшенню інтересу підлітків до активної фізкультурної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків вважаємо оптимізацію режиму рухової активності учнів старших класів засобами карате.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іщенко О. Характеристика режимів рухової активності дітей середнього шкільного віку. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2014. № 4. С. 67–72.
2. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2010. 248 с.
3. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. Москва: Медицина, 1991. 56 с.
4. Трачук С. В. Фізична активність в сучасному фізичному вихованні школярів. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2009. № 3. С. 21–33.
5. Фізичне виховання і здоров'я: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай та ін.; за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. О. Д. Дубогай; Нац. банк України; Ун-т банк. справи. Київ: УБС НБУ, 2012. 271 с.
6. Язловецький В. С., Турчак А. Л. Організація та методика оздоровчої фізичної культури: навч. посіб. Кіровоград: «Ексклюзив-Систем», 2010. 204 с.
7. Язловецький В. С., Шерета В. В. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі: навч. посіб. Кіровоград: «Ексклюзив-Систем», 2011. 352 с.



УДК 373.5.015.31:613 (045)

Богдан САПІТОНОВ

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Турчак А. Л.*

Стаття присвячена проблемі формування валеологічної поведінки у школярів. У статті виявлено такі складники здорового способу життя: активна рухова діяльність, гігієна праці та відпочинку, сприятливий психоемоційний стан, відмова від шкідливих звичок. Висвітлено особливості валеологічної поведінки школярів в сучасних умовах навчання. На основі вивчення низки аналізуючих факторів, визначено засоби, що негативно впливають на організм молодшої людини: надмірне вживання алкоголю, куріння. З'ясовано, що активне самовиховання може слугувати моделлю формування здорової особистості, допомагати їй долати шкідливі звички.

Ключові слова: валеологічна поведінка, шкідливі звички, профілактика аддиктивної поведінки, деструктивна поведінка учнів.

Метою даної статті є валеологічна освіта та попередження шкідливих звичок у школярів засобами фізичної культури.

Для досягнення мети було поставлено такі **завдання**:

- розкрити основні причини поширення шкідливих звичок у школярів;
- охарактеризувати сучасні підходи до упередження девіантної поведінки учнів та методи санітарно-профілактичної роботи у шкільному середовищі.

Складні і неоднозначні процеси переважає наше суспільство у політичному, соціальному і економічному житті. Наслідками кризового стану економіки, політичного та соціального розшарування країни, суспільства, розходження ідеологічних гасел з реаліями життя, правова і матеріальна незахищеність особистості – стали однією з основних причин зловживань у дитячому середовищі. Проведені психологічні дослідження свідчать, що від молодшого до старшого шкільного віку значно знижується відсоток учнів з негативним ставленням до деструктивної поведінки. Нині є проблема зловживання наркотиками і психотропними речовинами, особливо у підлітків, без психічної та фізичної залежності від них. Шкідливі звички, що виникають серед учнів більшості шкіл, тісно пов'язані з їх соціальною дезадаптацією і часто упереджують й поглиблюють подібну девіантну поведінку. Дана проблема є суттєвим напрямком наркологічних, медико-психологічних та соціопедагогічних досліджень і включає вивчення мотивації зловживань серед школярів, соціально-психологічних й біологічних факторів залучення їх до шкідливих звичок, виявлення груп високого ризику[5].

Вагомий внесок у дослідження психолого-педагогічних аспектів важковихованості, попередження правопорушень та зловживань серед неповнолітніх у різні роки досліджували: В. Бехтерев, П. Булонський, М. Веденський, А. Макаренко, В. Оржеховська, І.Павлов, І. Сеченов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, Ф. Ерисман та ін.

Філософський напрям проблеми девіантної поведінки розкрито у працях С. Анасімова, О. Дробницького, А. Скрипника та ін.; психолого-педагогічні аспекти – в роботах М. Алемаксіна, Г. Бочкарьової, В. Демиденка, Л. Зюбіна, Б. Кобзаря, А. Ковальова, П. Лесгафта, І. Невського, Т. Титаренка та ін.; правові – в дослідженнях Ю. Антонова, К. Ігошева, М. Костицького, В. Кудрявцева, Г. Мінковського, О. Тузова та ін.; медичні – у працях А. Селецького, С. Тарарухіна, О. Личко, Г. Фелінської та ін.

Для розробки теоретичних основ профілактики відхилень у поведінці мають значення фундаментальні дослідження загальних проблем виховання І. Беха, С. Белічевої, Б. Кобзаря, О. Киричука, І. Козубовської, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, А. Турчака, М. Фіцули, В. Язловецького та ін.

Важливе місце в дослідженні попередження девіантної поведінки займають наукові праці з проблем мотивації поведінки: М. Бобневої, Л. Божовича, А. Бодалева, В. Вілюнаса, В. Демиденко, Ю. Клейберга, І. Кона, В. Мерліна, Е. Натанзова, П. Якобсона, Д. Узназде та ін.

Загальні проблеми поведінки особистості аналізуються у працях Л. Божовича, Л. Виготського, М. Дубініна, Б. Ломоносова, Л. Славіної, С. Рубіншейна, В. Крижка, Є. Павлютенкова та ін.

З проблеми попередження та профілактики відхилень у поведінці неповнолітніх захищено ряд кандидатських (Н. Алікіна, І. Білецька, С. Гармаш, О. Дорогіна, Н. Каменська, Г. Кашкар'єв, І. Кравченко, О. Матвієнко, В. Мащенко, Н. Онищенко, П. Серета, І. Сингаївська, О. Тарновська, С. Яковенко та ін.) та докторських (І. Козубовська, В. Оржеховська, Є. Петухов, М. Фіцула та ін.) дисертацій[1].

В умовах складної соціально-економічної й духовної кризи, погіршення екологічних ситуацій все більшу занепокоєність викликає стан здоров'я та фізичної підготовленості молоді. У зв'язку з цим підвищується освітньо-виховна роль вчителя фізичної культури закладу загальної середньої освіти, який має плідно впливати на забезпечення й розвиток фізичного, психічного й духовного здоров'я підростаючого покоління [3].

Використання санітарної просвіти з метою профілактики аддиктивної поведінки серед учнів є непростим завданням. Спроба ввести у навчальні заклади спеціальні програми і курси валеологічної освіти суттєво не впливає на тенденції поширення шкідливих звичок у шкільному середовищі. Фізична культура вивчається у закладах загальної середньої освіти, як окремий предмет. Його мета – збереження і зміцнення



здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів. Санітарна просвіта має доповнювати даний курс і роз'яснювати шкідливість для здоров'я, для фізичного і психічного розвитку, для майбутнього в цілому вживання нікотинових, алкогольних, наркотичних та психотропних речовин. При цьому слід враховувати, що суб'єктивна цінність власного здоров'я у певної частини сучасного покоління школярів помітно знизилася – все більш актуальною є проблема саморуйнівної поведінки [3]. Роздуми про можливість втрати перспективи у майбутньому наштосуються в учнів на конфлікт між рівнем бажань і низькою вірогідністю того, що збудеться. Крім того, інформація про шкідливість нікотину, алкоголю, наркотичних і токсичних речовин вступає у явне протиріччя з негативізмом подібних масових явищ серед дорослих. У молоді розповсюджена думка, що разові вживання не призводять до залежності від шкідливих речовин. При цьому значна частина школярів має слабкі уявлення про небезпечність для організму, що розвивається, подібних зловживань. Широка недиференційована санітарна просвіта на окремих школярів спричиняє негативний вплив – призводить до експериментування власним фізичним станом.

Тому у профілактичній роботі з попередження шкідливих звичок окремим категоріям учнів, особливо підліткам, пропонується надавати інформацію лише про ті негативні явища, що зустрічаються у даному регіоні. Однією з найважливіших умов санітарної просвіти є наявність достовірних даних з поінформованості учнів про фактори розвитку особистості та ін. Так, опитування у декількох тисяч учнів старших класів закладів загальної середньої освіти свідчать, що стійкий інтерес до фізичних вправ виявляють лише 5-10 відсотків респондентів, в той же час захоплюються сучасною музикою відповідно 50-60 відсотків молоді [2]. Окремими авторами був запропонований оригінальний перспективний метод у вигляді незакінчених розповідей для дослідження поінформованості учнів про шкідливі звички. При цьому було встановлено, що для 14-літніх підлітків, які ніколи не вживали наркотичних і токсичних речовин, основним джерелом інформації про них є, головним чином, засоби масової інформації і соціальні мережі.

З метою диференційованої профілактики шкідливих зловживань виділяють біологічну, психологічну і соціальну групи підвищеного ризику. Біологічними факторами здобуття шкідливих звичок дитиною у майбутньому є спадковість. Скурпульозний лікарський анамнез життя є одним з основних методів виявлення біологічних факторів високого ризику. Соціальні фактори групи ризику визначаються з анамнезу, а також з даних про учня, який отримує з різних джерел інформації. Негармонійна сім'я, неправильне виховання, асоціальне мікросередовище є психологічними факторами високого ризику.

Основні причини деструктивної поведінки учнів:

- цікавість до різних зловживань, до нових відчуттів, до «забороненого», яка ґрунтується на хибній упевненості, що незначні вживання шкідливих речовин ще не призводять до звикання. Але є значна кількість учнів, особливо підлітків, у яких дуже нестійкі (лабільні) біохімічні процеси, коли молекули негативних речовин можуть уже після перших спроб вживання «включитися» в обмінні процеси і зумовити залежність. Особливо такі «розваги» небезпечні для осіб, які мають відповідну спадковість;

- втрата життєвих орієнтирів. А звідси – поява синдрому «безмістовного» життя, моральне почуття самотності, байдужості з боку батьків, педагогів, психологів, друзів;

- невдоволення життям, яке виникає на ґрунті постійних конфліктів у сім'ї, школі, низького матеріального й соціального рівня;

- вплив оточення, ровесників, друзів, компанії. Потрапляючи в товариство, де є зловживання, юнак чи дівчина часто сприймають таку поведінку, бо не хочуть видаватися «білою вороною»;

- простота переходу від легких наркотиків (цигарок, алкоголю) до більш небезпечних. Часом їхній брак стримує підлітків від цього кроку;

- знання про шкоду різних зловживань на рівні загальноприйнятого штампу «дуже шкідливо» і незнання, наскільки це шкідливо, і в чому, коли і як, ця небезпека проявляється;

- недостатній розвиток забороненого внутрішнього фактора (в неповних сім'ях, за неправильного виховання);

- кримінальна «романтика». Декотрим підліткам подобається спілкування зі старшими, які порушили закон. Для підлітків це «престижно» [4].

В результаті цілеспрямованої профілактично-виховної роботи, направленої на роз'яснення значення занять фізичними вправами у попередженні шкідливих звичок, кількість проявів високої рухової активності учнів експериментальних класів до кінця першого року дослідно-експериментальної роботи різко збільшилася, порівняно з показниками школярів контрольних класів. У школярів із експериментальних класів такий приріст склав від 22 випадків на початку експерименту, до 123 через рік, і до 164 – наприкінці дослідно-експериментальної роботи. У контрольних класах відповідно від 32 випадків на початку експерименту до 86 – через рік, і до 73 випадків – в кінці експериментальної роботи. Тобто, тут спостерігається деяке зниження рухової активності. Показники середньої рухової активності учнів контрольних класів до кінця дослідження залишилися на рівні, досягнутого на початку експерименту і становили відповідно 89 і 97 випадків у кінці дослідно-експериментальної роботи. В той же час, як в експериментальних класах спостерігається тенденція до збільшення: від 85 випадків, на початку експерименту, до 96 випадків на другому зрізі і до 107 у кінці дослідно-експериментальної роботи [5].

Крім того, заняття фізичною культурою і спортом суттєвим чином позначилися на підвищенні соціального статусу старших підлітків експериментальних класів, покращенні їхньої працездатності і стану здоров'я, на здатності впевнено почувати себе у всіх випадках, у тому числі і у негативно-тривожних.



Паралельне соціологічне опитування, проведене у кінці дослідно-експериментальної роботи, підтверджує такі висновки. На питання: « Чи вважаєш ти, що заняття фізичною культурою і спортом допомагають у навчання, праці та подоланні життєвих труднощів?» стверджувально відповіли 81,5 % (45) учнів експериментальних класів і 37 (22) контрольних. На питання: « Які, на Вашу думку, мотиви занять фізичними вправами?», більша частина учнів експериментальних класів – 43,5 % (34) підкреслила: «Бажання самоствердитися», 25,5% (14) – «Набути навичок занять фізичною культурою», 12,5% (7) – «Виправити недоліки фізичного розвитку», 11% (6) – « Можливість відчувати себе впевнено у конфліктних ситуаціях», 7,5% (4) – «Цікаво».

Отже, спостереження за учнями свідчать, що стійка мотивація фізичного розвитку і спортивного вдосконалення, вихована у підлітковому віці, позитивно впливала на ставлення школярів до регулярних занять фізичною культурою у наступні роки, стала стійкою нормою поведінки. На їхню думку, високий рівень здоров'я і фізичного розвитку має високу суспільну престижність, є суттєвим критерієм оцінювання їхньої користі для суспільства. Тому, дуже важливо, щоб на заняттях фізичними вправами давали можливість учням на практиці перевірити і відчути соціальну та особистісну значущість профілактично-виховної роботи засобами фізичної культури.

Для учнів шкільного віку медична інформація про різні зловживання повинна подаватися спільно з соціальною – про негативні наслідки вживання нікотину, алкоголю, токсичних і наркотичних речовин для окремо взятої особистості та суспільства в цілому. Інформаційними каналами санітарної просвіти є соціальні мережі, лекції, бесіди, диспути, спеціальні телевізійні і радіопередачі, кіно- і відеофільми, брошури, пам'ятки, популярні книги тощо. Для того, щоб вилучити нікотин, алкоголь, наркотики, психотропні речовини із життя нового підростаючого покоління, необхідно дати йому в заміну корисну практичну діяльність, що забезпечує високий позитивний статус у середовищі ровесників, добровільно сприймається, згурповує колектив, надає свободу спілкування, підвищує настрій, дозволяє відволіктися від труднощів життя, виховує незалежність, силу, здатність виявити себе. Зацікавленість мистецтвом, літературою, творчістю, правильно організована позакласна фізкультурно-оздоровча робота, регулярні заняття фізичними вправами відволікають школярів від бездіяльного проведення відпочинку, сприяють розвитку їх морально-вольових якостей, формуванню характеру, переконань тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г. Л., Попов Л. О. Медична валеологія (вибрані лекції) : Здоров'я, 1998. 18 с.
2. Оржеховська В. М., Габора Л. І. Збереження репродуктивного здоров'я неповнолітніх : навч.-метод. посіб. : ТОВ «ХІК», 2004. 234 с.
3. Турчак А. Л. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з попередження шкідливих звичок учнів : навч.-метод. посіб. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 216 с.
4. Федорченко Т. Є. Кроки до здоров'я: навч.-метод. посіб. : ТОВ «ХІК», 2003. 340 с.
5. Язловецький В. С., Язловецька. О. В. Учням про здоров'я. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. 212 с.

УДК-796.332.015.134-053.6(045)

Сергій СКЛЯНИЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту Бур'яноватий О. М.

У статті проаналізовано та викладено інформацію щодо особливостей технічної підготовки футболістів молодшого шкільного віку 6 – 9 років.

Ключові слова: *спортивна техніка, технічна підготовка, молодший шкільний вік*

Постановка проблеми. Ніхто не буде заперечувати що сучасний футбол, це найпопулярніший вид спорту серед дітей молодшого шкільного віку. Багато цих дітей футбол приваблює через його неординарність, емоційність, енергійність та популярність.

Основною спортивною майстерності футболістів є технічна готовність, рівень якої багато в чому визначає продуктивність і розважальність гри та залежить від того, наскільки повно футбольний гравець володіє всією різноманітністю футбольних прийомів, наскільки вміло та ефективно він використовує їх у різноманітних умовах змагальної діяльності, коли протиставляються гравці протиборчої команди, а часто й з прогресуючою втомою, значною мірою залежить досягнення високих спортивних результатів. Сучасний рівень спортивних досягнень висуває великі вимоги до технічної підготовки футболістів. Цій проблемі приділяється значне місце в дослідженнях вітчизняних і закордонних фахівців.

У процесі навчання дітей молодшого шкільного віку тренер – викладач повинен підібрати такий комплекс вправ який одночасно повинен сприяти технічній підготовленості дітей а з іншого боку постійно підтримувати інтерес дітей до занять футболом. Підготовка футболістів молодшого шкільного віку передбачає багато засобів, методів та принципів навчання руховим умінням та навичкам.

Багато в чому вік футболістів передбачає свої вимоги до тренування та навчання молодший шкільний вік не виключенням перед тренером постає чимало запитань щодо планування навчально – тренувальних занять та особливостей технічної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що одним із важливих завдань фізичного виховання є розвиток рухової функції і вміння керувати своїми рухами, а молодший шкільний вік має сприятливий



період для розвитку та вдосконалення рухових і координаційних здібностей. У цьому віці у дітей відбувається швидке зростання, активне вдосконалення функцій організму, настає сенситивний період для розвитку фізичних здібностей, серед яких чільне місце посідає загальна фізична підготовка. У молодшому шкільному віці закладаються основи культури рухів, успішно засвоюються вправи, формуються нові рухові навички. Показники більшості рухових здібностей дітей демонструють високі темпи приросту. В показниках координаційних здібностей спостерігається більш інтенсивний приріст [1; 8; 9].

Мета статті: Провести теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо особливостей технічної підготовки дітей молодшого шкільного віку 6-9 років.

Результати досліджень. Молодшими школярами вважають дітей віком від 6 до 10 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їх стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи [8].

Протягом молодшого шкільного віку продовжується ріст і розвиток організму дитини, змінюються пропорції тіла, зокрема співвідношення голови та довжини тіла. Однак темп росту дітей обох статей уповільнюється, а збільшення ваги прискорюється. За цими показниками хлопчики випереджають дівчаток. Однак за збільшенням грудної клітки дівчатка у 9 років наздоганяють хлопчиків, а в 10 – випереджають [9].

Кістковий апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в ньому ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, кистей рук, що негативно позначається на кровообігу, диханні й тим самим ослаблює організм [8; 9].

Активно розвивається у молодших школярів м'язова система. Збільшується вага всіх м'язів щодо ваги тіла, що сприяє зростанню фізичної сили, підвищенню здатності організму до відносно тривалої діяльності. Дрібні м'язи розвиваються повільніше. Діти цього віку добре ходять і бігають, але ще недосконало координують здійснювані дрібними м'язами рухи. Першокласникові важко писати в межах рядка, спрямовувати роботу руки, не роблячи зайвих рухів, які швидко викликають втому [8; 9].

У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої вольової поведінки, планування і виконання програм дій. Нервовій системі властива висока пластичність, що забезпечує її здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на них. Підвищується рухливість нервових процесів, що дає змогу швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя. В молодших школярів вища, ніж у дошкільнят, урівноваженість процесів збудження та гальмування, хоча процеси збудження все-таки переважають [8; 9].

Вікові особливості молодших школярів (6 - 10 років) потребують дуже уважного вивчення. Діти в цьому віці мають більш низький рівень розвитку найбільш важливих психофізіологічних функцій, ніж підлітки. У них відзначаються більші величини латентного періоду складних рухових реакцій [8; 9].

Спортивна техніка – це спеціалізована система одночасних і послідовних рухів, направлених на раціональну організацію взаємодії внутрішніх і зовнішніх сил з метою найбільш повного і ефективного використання їх для досягнення високих спортивних результатів [3; 4].

Технічна підготовка – багаторічний процес, впродовж якого змінюються усі показники, як, втім, і здібності тих, які займаються. Надбання додаткових фізичних якостей вимагає постійного вдосконалення виконання того або іншого технічного прийому. Тому методи вивчення деяких елементів на початковому етапі підготовки не завжди відповідають наступним необхідним вимогам. В подальшому вивчення елементів або прийомів відбувається з мінімальним часом на обробку м'яча, додаванням обманних рухів, зменшенням площини виконання, конкретизацією заданого способу обробки, введенням елементів або поєднання декількох [3].

На підставі вищесказаного під технікою футболу ми розуміємо способи виконання всіх рухів, які можуть бути застосовані при грі. Техніка футболу має вирішальне значення в знанні про нього. Насамперед необхідне знання рухів, вироблених з м'ячем. Нестача фізичної підготовки можна до пори до часу приховати. Знання тактики (науки про раціональну боротьбу у футболі) теж не є першочерговим. Щоб бути футболістом, необхідно освоїти техніку. Але, щоб бути хорошим футболістом, брати участь у відповідальних змаганнях, безумовно, необхідно мати хорошу фізичну, а також морально-вольову підготовленість, володіти теоретичними та практичними знаннями тактики і стратегії футболу [1].

Освоєння техніки футболу – задача нелегка, можливо, саме тому, що пов'язана з незвичайними в буденному житті діями ногами і головою. Трудність освоєння техніки посилюється тим, що нерідко перешкоди викликаються нерівностями ґрунту, а також тим, що футболіст зустрічається з м'ячем і контролює його прочитані миті [2].

На думку авторів (В.М. Костюкевич, 2006, 2012; М. М. Шестакова, 1993) арсенал технічних дій в футболі чи не самий об'єктивний серед усіх видів спорту, які культивуються в світі. Початкова спортивна підготовка спрямована на створення школи рухів та різносторонню фізичну підготовку. Тому головною задачею технічної підготовки юних футболістів на початковому етапі є: формувати навички виконання технічних дій, які дозволили юному футболісту успішно використовувати їх в умовах змагань; забезпечити футболісту можливість подальшого вдосконалення своєї технічної майстерності у процесі багатолітніх занять футболом [1; 2].

Для футболістів молодшого шкільного віку технічні навички повинні бути прості, швидкі й доцільні. Спостереження показали, що деякі, що вважалися раніше дуже важливими, технічні дії стали



застосовуватися в грі дуже рідко, наприклад, повна зупинка м'яча, тому що в тимчасовій раціональній грі усе більше переходять до передачі м'яча на хід без зупинки. А з іншого боку, деякі технічні прийоми знову придбали велике значення. Мова йде про фінти, обведення, «сховану» передачу. Однак обведення може застосовуватися з успіхом лише в тому випадку, якщо гравці ним дуже добре володіють. Тому, технічна підготовка юних футболістів повинна бути представлена як логічний ланцюжок багаторічного процесу, що містить свої конкретні цілі, завдання на кожному етапі підготовки [5].

Доведено, що відставання в засвоєнні ігрових прийомів на етапі початкового навчання негативно впливають на подальшу підготовку футболістів. Технічна підготовка не може бути випадковою сукупністю особистих тренувальних засобів. Важливо вибрати ті з них, які мають необхідний позитивний вплив на успішне володіння технікою гри на кожному з етапів багаторічної підготовки [6].

Навчання техніці гри варто розглядати як тривалий процес, що розділяється по роках навчання (причому щороку повторює програму, але на якісно більше високому рівні), і в результаті цього особливе місце в ньому повинне займати планування. Процес навчання футбольної техніки можна умовно розділити на два етапи, які визначають майбутню технічну озброєність [7].

Перший етап – це перші, другі, треті роки навчання, коли за допомогою відповідних вправ відбувається оволодіння безліччю простих і складних технічних елементів, прийомів футболу й освоєння широкого арсеналу рухових навичок. Другий етап навчання – це четверті, п'яті, шості роки, які відрізняються поглибленим навчанням техніки із застосуванням спеціальних засобів, які, з урахуванням специфіки футболу, повинні бути максимально наближені до реальних умов гри. Отже процес технічної підготовки дітей молодшого шкільного віку ґрунтується на закономірностях розвитку організму. Розвитку та формування рухових умінь та навичок, правильно побудованому тренувальному занятті, у вихованні морально-вольових якостей та гарному ставленню до тренувань [6; 7].

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Аналізуючи науково-методичну літературу ми дійшли до висновку, що технічна підготовка дітей молодшого шкільного віку починається на етапі початкової – базової підготовки. Засоби і методи повинні відповідати віку дітей яких навчають технічним прийомам та елементам.

Опрацювавши науково-методичну літературу з футболу ми дійшли до висновку, що процес підготовки дітей молодшого шкільного віку проходить за певними закономірностями які характеризуються: анатомо-морфологічним розвитком, сприйняттям інформації, розвитком рухових здібностей, формування рухових умінь та навичок, вихованням морально-вольових якостей, та мотивацією до занять футболом.

Перспективою подальших досліджень є розроблення ефективніших засобів та методів тренування дітей молодшого шкільного віку 6-9 років.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костюкевич В.М. Футбол. Навчальний посібник для студентів факультетів фізичного виховання / В.М. Костюкевич – В.: ВАН «Віноблдрукарня», 1997. – 260 с.
2. Костюкевич В.М. Спортивні ігри: Курс лекцій: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.М. Костюкевич, Т.В. Возник, А.І. Драчук. – Вінниця: Ландо ЛТД, 2012. – 240 с.
3. Матвеев Л.П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов в олимпийском спорте – К: Олимпийская литература, 1999. – С. 181-220.
4. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте –Киев.: Олімпійська література, 1997. – С. 330-342, 393-429.
5. Соломонко В.В. Футбол. Підручник для студентів вищих учбових закладів фізичного виховання в спорті / В.В. Соломонко, Г.А. Лисенчук, О.В. Соломонко. – К.: Олімпійська література, 1997. – 286 с.
6. Теория и методика футбола : учебник / под общ. ред. В.П. Губы, А.В. Лескакова. – М.: Советский спорт, 2013. – 536 с.
7. Футбол. Учебник для институтов физической культуры / Под ред. М.С. Полишкиса, В.А. Выжчина. – М.: Физкультура, образование и наука, 1999. – 254 с.
8. Вікова психологія - Савчин М. В. - Загальна характеристика розвитку молодшого школяра [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://ukrtextbook.com/vikova-psihologiya-savchin-m-v/vikova-psihologiya-savchin-m-v-zagalna-harakteristika-rozvitku-molodshogo-shkolyara-zrilo%D1%97-ditini.html>
9. Загальна характеристика розвитку молодшого школяра (зрілої дитини) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/psychologiya/part2/039.htm>

УДК 37.017. 35

Юра ЮРЧЕНКО

ПОКАЗНИКИ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

*(студент II курсу першого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)*

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.

В статті висвітлено поняття «моральні якості» та «вольові якості». Виявлено показники морально-вольових якостей: дисциплінованість, колективізм, мужність, чесність, співчуття. Зазначено, що у процесі занять фізичною культурою і спортом формується система морального виховання учнів, що сприяє розвитку таких цінних рис особистості, як комунікабельність, товариськість, самостійність.

Ключові слова: морально-вольові якості, фізична культура, учні підліткового віку.

Актуальність дослідження зумовлена знеціненням моральних принципів сучасної молоді, однобічна соціальна орієнтація підростаючого покоління на споживання цінностей та недостатня гуманізація



навчально-виховного процесу до морально-вольових якостей учнів. Відомо, що одним з основних періодів становлення особистості припадає на шкільні роки. Адже саме в шкільні роки закладаються принципи моральності та вольові якості індивіда.

За роки незалежності багато вчених приділяли свою увагу проблематиці морально-вольових якостей. Так, проблеми виховання особистості та формування її моральних якостей вивчали М. Болдирев, Я. Коменський, В. Сухомлинський та ін. Формування вольових якостей особистості досліджували Є. Ільїн, П. Рудик, К. Ушинський. Морально-вольові якості особистості були предметом досліджень Ю. Дубовик, Ю. Ковальнової, О. Крайнюк, І. Улиської та інших.

Метою статті є з'ясування змісту морально-вольових якостей особистості, та виокремлення провідних показників морально-вольових якостей учнів підліткового віку в процесі занять фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес фізичного виховання у школі акцентований переважно на розвиток рухових якостей учнів, завдання ж морального й духовного виховання, по суті, ігноруються [8].

В. Старшинов, досліджуючи систему морального виховання у процесі занять фізичною культурою і спортом, акцентує увагу на тому, що необхідно виховувати творче начало щодо фізичної культури і спорту й тим самим націленості на самостійні заняття, щоденну реалізацію потреби в них, а також формувати ставлення до фізичної культури та спорту в такий спосіб, щоб кожен учень вбачав у них не лише засіб фізичного, тілесного вдосконалення й самоствердження, але й засіб формування моральних начал особистості, потреби в реалізації настанови на моральну поведінку [7]. Вчений розглядаючи формування системи морального виховання підростаючого покоління у процесі занять фізичною культурою і спортом, зауважує, що вони сприяють розвитку таких цінних рис особистості, як комунікабельність, товариськість, самостійність прийняття рішень, прагнення до творчості, що, безумовно, є важливими якостями особистості вчителя. У цьому плані в навчально-виховному процесі В. Старшинов виокремлює такі завдання морального виховання: формування знань про суспільно значущі моральні ідеали, погляди, норми, вимоги тощо; навчання студентів культури моральної поведінки; виховання почуттів у вигляді морально виправданих мотивів, переконань, відносин у цілому з іншими людьми і самим собою [7].

Виховання ж вольових якостей не відбувається без одночасного виховання моральних рис особистості, у той же час моральне виховання не може бути здійснене поза вольовою діяльністю.

В наукових дослідженнях В.К. Каліна, Є.П. Ільїна, К. М. Гуревича, П. А. Рудик, В. А. Іваннікова, Е. В. Ейдмана, В. А. Крутецкого, Б. Н. Смирнова, В. Дойла, А. Ц. Пуні, Л.І. Божович, В.К. Котирло, В.І. Селіванова вольові якості виражаються в готовності, умінні і звичці свідомо направляти свою поведінку, свою діяльність відповідно до конкретних принципів, долаючи перешкоди на шляху до поставлених цілей.

Так, вольові якості на думку І.Д. Бежа – це відносно стійкі психічні утворення, незалежні від ситуації, що визначають рівень свідомої саморегуляції поведінки людини, владу, яку вона має над нею [1]. До вольових якостей особистості відносяться: рішучість, мужність, наполегливість, самодостатність, стійкість, витривалість, терпіння, дисциплінованість, порядок та ін.

Загалом, терплячість визначається як уміння підтримувати шляхом допоміжного вольового зусилля інтенсивність роботи на заданому рівні за умов виникнення внутрішніх перешкод (наприклад, при втомі, поганому настрої, при незначних хворобливих проявах).

Витримка розглядається, як здатність вольового зусилля швидко гальмувати (послаблювати, уповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення.

Сміливість визначається, стійкістю до організації психічних функцій при чому не понежаючи якість діяльності в будь-яких непередбачуваних ситуаціях. Іншими словами, сміливість пов'язана з умінням протистояти страху і йти на виправданий ризик задля визначеної мети.

Цілеспрямованість полягає в умінні людини керуватися в своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, зумовленими її твердими переконаннями.

Наполегливість особистості проявляється в умінні доводити розпочату справу до кінця, домагатися поставлених цілей. Наполеглива особистість правильно оцінює обставини, знаходить у них те, що допомагає досягненню мети.

Основоположник наукової школи психології волі В. Селіванов визначає вольові якості як відносно постійні, незалежні від конкретної ситуації, стійкі психічні утворення особистості. До таких якостей він відносить: цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, наполегливість, витримку, самостійність, організованість, сміливість, діловитість, самоконтроль та ін.[4, с. 13-14].

Щодо поняття «моральні якості» то вони здатні підпорядковувати сукупність об'єктивних, відносин між людьми та існують у формі ідеальних орієнтирів і певних еталонів поведінки.

На думку Ю. Дубовик, моральні якості визначаються, як стійкі характеристики особистості, що є запорукою дотримання нею у своїх діях, вчинках, поведінці основних норм і правил моралі [3, с. 30].

Г.Гегель визначає мораль як сферу суб'єктивних уявлень людини про добро і зло та інші етичні цінності, мотиви поведінки, цілі й наміри. На його думку, сутністю моралі є моральність, яка означає здатність людини творити добро не за зовнішнім примусом, а завдяки внутрішній свідомості та добровільності, а тому збігається з моральною свободою особи [2, с. 216].

Згідно поглядів В.Соколова, зміст моралі являє собою систему з чотирьох компонентів: моральних відносин, моральних мотивів, моральних почуттів, моральної свідомості [6].



Формування моральних якостей особистості завжди відбувається у процесі безпосередніх взаємовідносин з людьми, у системі колективних відносин. Саме тому моральні якості безпосередньо відносяться до інтересів й почуття колективу та окремих її членів, що викликає певну громадську оцінку й відповідні їй практичні дії, які, у свою чергу, стають предметом усвідомлення, хвилювання й стимулом подальшого розвитку особистості, її самосвідомості, самооцінки, підвищення вимог до себе та особистої відповідальності за власні вчинки. Саме тому, моральні якості характеризують риси характеру особистості, що визначають її взаємовідносини з людьми, характеризують ставлення до себе й до інших людей, та додержання суспільно визнаних правил поведінки в житті.

Як зауважує А. Петров до моральних якостей особистості належить: дисциплінованість, колективізм, мужність, чесність, співчуття та ін.

В педагогічному словнику: «Дисциплінованість – важлива моральна якість, яка характеризується відповідальним ставленням до справи, розвиненим почуттям обов'язку, високими вимогами до поведінки – своєї власної та інших людей» [5, с. 194].

За С.Гончаренком, виховання дисциплінованості як однієї з моральних рис особистості включає: усвідомлення учнями норм і правил дисципліни; виховання навичок і звичок дисциплінованої поведінки; організацію їхньої щоденної практичної дисциплінованої поведінки (чіткий режим і педагогічно грамотна організація навчання, праці, дозвілля); формування вольових рис [2, с.92].

Мужність особистості – це вміння протистояти труднощам, страху, біді, нещастям. Мужність формується в боротьбі з труднощами, в стійкому ставленні до злигоднів, у твердій оцінці успіхів [2]. Для виховання мужності треба ставити людину в такі умови, в яких вона могла б і повинна була б проявляти мужність.

В педагогічній доктрині колективізм проголошує пріоритет інтересів та мети колективу як соціальної спільноти людей, об'єднаних суспільно значущими цілями, над прагненнями індивіда.

На думку (Є.Кузьміна, А.Петровського, К.Платонова, Л.Уманського, Є.Шорохова та ін.), колективізм – це якість особистості, яка виражає рівень соціального розвитку людини, що виявляється в особистій відповідальності за громадський прогрес, колектив, у постійних діях на благо суспільства.

На думку вчених (І.Беха, О.Богданова, О.Матвієнка, Г.Онищенко, А.Петрова, О.Сухомлинської та ін.) формування моральних якостей таких як: колективізм, дисциплінованість, воля, мужність, чесність, чутливість відбувається як під час уроків взагалі, так і в ході уроків фізичної культури зокрема. Зусилля вчителя фізичного виховання повинні бути спрямованими на формування моральних якостей дітей, зважаючи на те, що його виховні впливи забезпечують формування, уточнення й закріплення знань, уявлень та понять про норми моральної поведінки, створення позитивного емоційного настрою перед виконанням вправ, включення в організовану колективну діяльність і в ході її залучення до культури поведінки

Саме під час занять фізичною культурою у учнів формується вміння не поступатися своїй слабкості, вміння перебороти свою розслабленість і лень, уміння управляти собою, вони дають пізнати високі почуття задоволення перемогою над собою.

Фізичні вправи, що виконуються в умовах колективної взаємодії учнів, озброюють їх досвідом моральних стосунків, які є основою формування відповідних морально-вольових якостей. У процесі фізичного виховання створюються різноманітні ситуації, в тому числі й конфліктні, в яких виявляється і змінюється ставлення школярів до суспільства, людей, самого себе.

З викладеного вище можна дійти висновку, що виховання вольових якостей не відбувається без одночасного виховання моральних рис особистості, у той же час моральне виховання не може бути здійснене поза вольовою діяльністю. Взаємозв'язок між моральними та вольовими якостями, вважаємо поняття «морально-вольові якості», що поєднує в собі ознаки як моральних, так і вольових якостей, логічним та прийнятним для характеристики особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ: Україна-Віта, 1995. 202 с.
2. Гончаренко С.У. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи. Рідна школа. 1993. № 4. С.31-34
3. Дубовик Е. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 263 с.
4. Селиванов В. Н. Воля и ее воспитание. Москва, 1976. 64 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С.Рацаевич. Минск.: «Современное слово», 2001. 928 с.
6. Соколов В.М. Социология нравственного развития личности. Москва: Политиздат, 1986. 240 с.
7. Старшинов В.И. Система нравственного воспитания студентов в процессе занятий физической культурой и спортом. Теория и практика физической культуры. 1988. № 8. С. 11-14.
8. Цьось А.В. Національні традиції фізичного виховання. Рідна школа. 1999. №10. С. 23-24.



УДК 796.894.015.2

Богдан ЯЗЛОВЕЦЬКИЙ

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
В СИЛОВОМУ ФІТНЕСІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА***(студент I курсу першого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В.*

У статті розглянуто підходи науковців щодо проблеми пошуку ефективних шляхів удосконалення навчально-тренувального процесу в силовому фітнесі. Наголошено на тому, що розвиток нових форм рухової активності у світі та активна популяризація здорового способу життя вимагає від фахівців у галузі фізичного виховання і спорту розроблення безпечних та ефективних режимів навантаження з оптимальними параметрами інтенсивності та обсягу тренувальної роботи, які б дали змогу, незалежно від віку, статі та рівня фізичного розвитку, досягти максимального рівня адаптаційних змін в організмі людини, підвищити рівень її функціональних можливостей та зберегти здоров'я.

Ключові слова: силові здібності, силова підготовка, силові види спорту, силовий фітнес, засоби і методи тренування.

Постановка проблеми. Сила, як рухова якість, це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язових зусиль. Вона є одним із компонентів структури фізичних якостей людини.

Різні види спорту і рухової діяльності людини ставлять до сили досить різні вимоги. Вияв сили м'язів залежить від діяльності центральної нервової системи, фізіологічного стану м'язів, їх еластичності або біохімічних процесів, які відбуваються у м'язах, зміни збуджуваності м'язів та інших чинників.

Результати багатьох спеціальних наукових досліджень доводять, що заняття фізичними вправами силової спрямованості сприяють покращенню здоров'я, фізичної підготовленості, впливають на розвиток фізичних якостей, та інтенсифікують рівень метаболізму, позитивно впливають на фізичний розвиток.

Силовий фітнес містить у собі вправи зі штангою, гириями, гантелями, корисні заняття на універсальних блокових системах, тренажерах. Його популярність пов'язана з можливістю точно дозувати величину навантаження, що робить його широко доступним для осіб різного віку, статі, стану здоров'я. Важливо й те, що результати систематичних занять спостерігаються вже через кілька місяців.

Незважаючи на те, що фахівці багаторазово розробляли тренувальні програми оздоровчого спрямування для осіб різного віку і статі, залишилося багато проблем щодо адекватного використання обсягів та інтенсивності фізичних навантажень, оптимального вибору засобів оздоровчого тренування, оптимізації співвідношення базових і формуючих вправ з обтяженнями, які б сприяли збільшенню м'язової маси атлетів.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти розвитку силового фітнесу та підготовки спортсменів на основі застосування раціональної черговості вправ базового та формуючого характеру вивчалися багатьма фахівцями в Україні та за кордоном (В.Г. Олешко, О.В. Дубачинський, В.В. Усиченко, А.І. Пуцев, І.О. Капко, Ю.В. Седляр D.A. Hackett, A.A. Чернозуб, О. С. Славітьяк та ін.).

За даними Л. В. Волкова, у вікові періоди високих природних темпів приросту відповідних силових якостей спостерігається і висока адаптація організму до тренувальних дій, які пов'язані з їх розвитком, і навпаки [1]. Вибираючи силові вправи для вирішення відповідного педагогічного завдання, необхідно враховувати їх переважаючий вплив на розвиток певної силової якості, можливість забезпечення локального, регіонального або загального впливів на опорно-м'язовий апарат і забезпечення точного дозування величини навантаження.

Одним з основних актуальних напрямків наукових досліджень у атлетизмі (Д. Вейдер, Л.С. Дворкин, В.Н. Платонов) є пошук ефективних засобів, методів, принципів та методичних прийомів тренувальної діяльності, що сприятимуть швидкому стомленню м'язових груп спортсменів, які працюють, у процесі виконання силових вправ, що призведе до виражених адаптаційних змін в організмі.

Ураховуючи актуальність проблеми, а також зростання інтересу до занять силовим фітнесом осіб різного віку і статі, **метою статті** є аналіз сучасних підходів щодо удосконалення навчально-тренувального процесу в силових видах спорту та силовому фітнесі.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження. Стрімкий розвиток нових форм рухової активності у світі та активна популяризація здорового способу життя вимагає від фахівців у галузі фізичного виховання і спорту розроблення безпечних та ефективних режимів навантаження з оптимальними параметрами інтенсивності та обсягу тренувальної роботи, які б дали змогу, незалежно від віку, статі та рівня фізичного розвитку, досягти максимального рівня адаптаційних змін в організмі людини, підвищити рівень її функціональних можливостей та зберегти здоров'я.

Ряд вчених присвятили свої роботи дослідженню теорії і методики атлетизму (Т.М. Дідик, В.Г. Олешко, В.Ф. Пилипко, С.Л. Пітенко, А.І. Стеценко, П.М. Гунько, Р.Т. Раєвський та ін.), характеристиці засобів і методів спортивного тренування в проведенні занять з атлетичних видів спорту (С.Ф. Струков, О. С. Славітьяк), обґрунтуванню програм оздоровчих занять із силового фітнесу з особами різного віку і статі (К. Д. Волков, О. В. Дубачинський, В.Г. Тітова, А. А. Чернозуб та ін.).



Так, у своєму дослідженні А.І. Стеценко і П.М. Гунько [7] розглядають основні положення атлетизму, наводять спеціальні поняття і терміни, розкривають фізіологічні аспекти розвитку силових якостей різних категорій населення, наводять приклади вправ з обтяженнями на відповідні групи м'язів на спеціальному обладнанні та тренажерах. Авторами розглянуто методичні засади занять атлетизмом.

У дослідженні В.Г. Олешко [3] подано характеристику силових видів спорту – важкої атлетики, пауерліфтингу, гирьового спорту та культуризму, висвітлено їх історію, сучасну тенденцію розвитку, основи техніки, методики навчання і тренування. Вперше висвітлено питання тренувань засобами названих видів спорту на основі тенденцій розвитку силових можливостей та збільшення м'язової маси з урахуванням віку, статі та рівня кваліфікації спортсменів.

У своєму дослідженні Г. В. Тітова і А.І Боднар [8] вивчають особливості адаптаційних змін в організмі чоловіків середнього віку в умовах занять силовим фітнесом. Авторами обґрунтовано необхідність та доцільність проведення комплексних експериментальних досліджень, результати яких сприятимуть не лише розробці сучасних моделей тренувального процесу з урахуванням індивідуальних функціональних можливостей організму даного контингенту, але й дозволять дослідити механізм компенсаторних реакцій на даний стресовий фактор, встановити найбільш інформативні показники біохімічного та фізіологічного контролю адекватності навантажень рівню тренуваності даної категорії людей, визначити нормативні маркери для корекції параметрів обсягу та інтенсивності тренувальних навантажень.

Науковець Дубачинський О.В. [2], у своєму дослідженні подає нове розв'язання наукової проблеми щодо удосконалення змісту спортивно-оздоровчих занять в силовому фітнесі для прискореного підвищення адаптаційних можливостей організму нетренованих чоловіків 18-20 років шляхом розробки режимів навантажень з використанням різних за тривалістю часових показників м'язової діяльності. Автором запропоновано нові підходи до корекції процесу занять силовим фітнесом з урахуванням індивідуальних особливостей організму контингенту та направленості м'язової діяльності. Удосконалено систему біохімічного контролю за процесами довготривалої адаптації організму до силових навантажень в умовах режиму тренувань анаеробного та аеробного характеру.

Розглянемо дослідження науковців, присвячені *проблемі удосконалення тренувального процесу в силових видах спорту та силовому фітнесі*.

Одним із найбільш розповсюджених шляхів удосконалення тренувального процесу в силових видах спорту, до якого відносять також фітнес та його різновиди, тривалий час, більшість фахівців з даного напрямку (О.В. Дубачинський, А. А. Чернозуб, О.В. Петренко, А. О. Твеліна, К. В. Абрамов, Ю. А. Лютович, О.С. Славітьяк та ін.) вважали саме розробку тренувальних програм занять з використанням різноманітних комплексів силових вправ з «вільною вагою» (штангою та гантелями) та їх співвідношення з вправами на тренажерних пристроях.

Так, одним із ефективних механізмів корекції тренувального процесу, на початку широкої популяризації в світі занять бодібілдингом, пауерліфтингом та іншими силовими видами рухової активності, саме переважне використання вправ зі штангою та гантелями базового характеру, що дозволяло залучити до роботи найбільшу кількість м'язових груп та сприяти підвищенню силових можливостей за рахунок міжм'язової та внутрішньом'язової координації та прискореному зростанню м'язової маси тіла. При цьому, вправи на тренажерних пристроях використовували лише в період відновлення після травм, або в випадках необхідності зменшення жирової маси тіла за рахунок тривалої м'язової діяльності.

В процесі експериментальних досліджень, низка фахівців з силових видів спорту [1, 7], виявили, що систематичне використання лише «базових» силових вправ сприяє, в більшості випадків, саме зростанню показників максимальної м'язової сили (1 ПМ) та об'ємних розмірів певних м'язових груп. При цьому, відсоток кількості травмованих спортсменів, в процесі тренувальних занять, почав зростати з дуже високою прогресією, незважаючи на те, що з підвищенням рівня тренуваності – техніка виконання тренувальних вправ також покращувалась.

Одним із оптимальних варіантів, виходу із наведеної вище проблеми, як стверджують ряд авторів [3, 4], було саме використання декількох *вправ ізольованого характеру з гантелями під час тренування*. Тобто, в процесі виконання тренувальної вправи, основне навантаження було направлено переважно на окрему м'язову групу, що дозволяло максимально її втомити за короткий період часу. Однак, через певний проміжок часу, на тлі підвищення силових можливостей вже і під час виконання вправ ізольованого характеру, відповідно зростала і маса снаряду (гантелей, гирь, тощо), що призвело до зростання навантаження на працюючі суглоби, сухожилля та відповідно і рівня травматизму. Даний механізм удосконалення тренувального процесу, був тривалий час досить розповсюджений і вважався найбільш оптимальним.

Тривалий час, особливо в бодібілдингу та атлетизмі, проводились дослідження щодо визначення ступеня ефективності використання в процесі тренувальних занять переважно силових вправ на тренажерних пристроях [7]. Було виявлено, що виконання вправ в сучасних силових тренажерах практично на 92-95 % технічно відповідає тим параметрам траєкторії та амплітуди рухів, які використовуються у вправах зі штангою та гантелями. Враховуючи дані обставини, ряд дослідників зробили припущення, що використання даного комплексу тренувальних вправ дозволить не лише знизити рівень травматизму, але й одночасно сприятиме прискореному зростанню м'язової маси тіла, максимальної м'язової сили та підвищення функціональних можливостей організму в цілому.

Однак, використання в процесі тренувальної діяльності лише тренажерних пристроїв не дозволило спортсменам досягти необхідного рівня м'язового стомлення, для подальшого «запуску» необхідних



механізмів відновлення та вираженої адаптації організму до навантажень силового характеру за рахунок гіпертрофії м'язів та підвищення внутрішньо-м'язової та між-м'язової координації.

Досліджуючи особливості проблеми удосконалення тренувального процесу в бодібілдингу на *етапі спеціалізованої-базової підготовки*, Славітяк О.С [6] розробив та впровадив експериментальну програму занять, яка була побудована на основі використання методичного прийому «передчасної втоми», кожна м'язова група спочатку навантажується серією сетів ізольованою вправою, а потім серією сетів базовою вправою, що дозволило на 20-30 % зменшити параметри обсягу тренувальної роботи.

Отримані дослідником результати вказують на те, що пріоритетне використання у процесі тренувальних занять методичного прийому «передчасна втома» сприяє вираженому зростанню параметрів максимальної м'язової сили (1 ПМ) майже у два рази саме у вправах ізольованого характеру, порівняно з результатами, що були зафіксовані в умовах використання стандартної для бодібілдингу програми. При цьому, динаміка зростання об'ємних розмірів тіла протягом 3 місяців застосування експериментальної програми тренувань, також майже в два рази вища, порівняно з результатами, які були виявлені у опонентів. Отже, застосування на етапі спеціалізованої базової підготовки загальноприйнятої програми тренувальних занять у бодібілдингу є менш ефективною, ніж запропонована автором програма тренувальних занять з використанням методичного прийому «передчасна втома».

Одним із пріоритетних напрямків удосконалення тренувального процесу в видах м'язової діяльності подібних за структурою та спрямованістю до силового фітнесу (бодібілдинг, атлетизм, пауерліфтинг), на думку провідних фахівців з силових видів спорту [2, 5], є *корекція показників навантаження та особливості їх варіацій в процесі побудови програм тренувальних занять*. У більшості випадків, враховуючи результати експериментальних досліджень, які наведені в науковій літературі, корегують такі показники фізичного навантаження: величина робочої маси снаряду, кількість повторень в окремому сеті, кількість серій для навантаження певної м'язової групи, кількість тренувань в тижневому циклі та інше.

У своєму дослідженні О.С. Славітяк [6] зазначає, що використання експериментальної програми тренувальних занять, яка відрізняється від загальновизнаної збільшенням параметрів робочої маси снаряду (до 85 % від 1 ПМ) та зменшенням кількості повторень (з 12 до 4-6) в одному сеті, дозволило задіяти більше швидко-скорочувальних м'язових волокон. В наслідок таких дій, темпи зростання контрольованих показників у експериментальній групі, у яких в умовах стандартної для атлетизму програми занять не було помітно виражених адаптаційних змін, почали демонструвати суттєве підвищення параметрів об'ємних розмірів тіла на 5,2 %, силових можливостей на 17,1 %, але в двічі короткий проміжок часу, порівняно з даними іншої групи. Даний факт свідчить про те, що використання «стандартних» програм тренувальних занять не завжди є ефективним чинником для досягнення спортивного результату.

Ряд науковців приділяють увагу розробці *режимів силових навантажень*, структура яких більш чітко враховує індивідуальні особливості організму людини та її первинний рівень адаптації до відповідного стресового подразника фізичного характеру.

В чому ж різниця між *програмою* тренувальних занять та *режимом навантаження* в силовому фітнесі? За рахунок яких критеріїв можна виявити ступінь ефективності удосконалення тренувального процесу в умовах розробки експериментальних режимів силового навантаження? Дані питання тривалий час викликають науковий інтерес не лише серед фахівців з фізичного виховання, але й цікавлять науковців з напрямку спортивної фізіології та біохімії (Кремер У.Дж, Рогол А.Д.), які вивчають механізми адаптації організму до стресового подразника фізичного характеру.

Режим силового навантаження в процесі тренувальної діяльності, це відповідна комбінація певних параметрів структурних компонентів фізичного навантаження, в умовах якої первинний рівень адаптації організму людини, дозволяє протидіяти зовнішньому опору певний (лімітуючий) проміжок часу, до повного стомлення працюючих м'язів.

Проблемою розробки ефективних та одночасно безпечних режимів навантаження в умовах силового фітнесу, тривалий час займався Чернозуб А.А. (2016) вивчаючи особливості адаптаційно-компенсаторних реакцій організму людини на стресові подразники фізичного характеру [9].

В процесі досліджень, даний фахівець розробив *концепцію оптимізації адаптаційно-компенсаторних реакцій організму людини* в умовах силового фітнесу, яка враховує вихідний рівень тренуваності особи, величину силових навантажень залежно від умов м'язової діяльності, рівень безпечності та ефективності різних режимів силового навантаження, тривалість оптимальних адаптаційних змін в організмі та їх граничні межі, що можна використовувати як систему контролю та управління тренувальним процесом в силовому фітнесі [8].

Тривале використання під час занять силовим фітнесом незвичайного, для даного виду рухової діяльності, режиму навантажень високої інтенсивності та малого обсягу роботи сприяє значному (майже вдвічі) зменшенню параметрів обсягу навантаження в робочому сеті, фіксованого у одного і того ж самого контингенту, порівняно з застосуванням загальновизнаного режиму з низьким рівнем інтенсивності та великим обсягом роботи [9]. При цьому, в умовах тривалого систематичного застосування режиму навантажень високої інтенсивності, показники максимальної м'язової сили (1 ПМ) нетренованих чоловіків 18-21 років демонструють більш виражене зростання (близько 45 %) порівняно з результатами виявленими за аналогічний період, у відповідь на тренувальні навантаження середньої інтенсивності та величного обсягу роботи.

В той же час, контролюючи розвиток морфо-функціональних показників під час виконання тренувальних вправ у спортсменів, які близько 3 років займаються силовим фітнесом, було виявлено, що



незважаючи на високий рівень резистентності тренуваних осіб до стресового подразника у вигляді напруженої м'язової діяльності за умов використання загально визнаного режиму силових навантажень, підвищення адаптаційних резервів організму та зменшення більше, ніж на 50 % обсягу тренувальної роботи, сприяє прискореному зростанню обвідних розмірів тіла практично в такій же динаміці, як і серед нетренованого контингенту.

На основі отриманих результатів, А.А. Чернозуб розробив *інтегральну систему м'язової діяльності в силовому фітнесі*, яка базується на основі чотирьох основних складових: **періоди м'язової діяльності, її фізіологічні особливості, різновиди м'язової роботи та режими навантаження**. Враховуючи фізіологічні особливості м'язової діяльності, даний науковець вказує на те, що в умовах силового фітнесу використання переважно загально визнаного ($R=0,64$) та високої інтенсивності ($R=0,71$) режимів навантажень сприяє активізації в процесі м'язової діяльності переважно швидко-скорочувальних м'язових волокон, що призводить до вираженої їх гіпертрофії як у тренуваних так і не тренуваних осіб [9].

Використовуючи різні режими силових навантажень, напружена м'язова діяльність переважно реалізується за рахунок анаеробної системи енергетичного забезпечення, що вимагає комплексного контролю показників тренувальних навантажень.

Таким чином, представлені вище науковці стверджують, що можливо комплексно підійти до проблеми пошуку нових механізмів удосконалення тренувального процесу в силовому фітнесі за рахунок розробки інноваційних режимів навантаження корегуючи параметри інтенсивності та обсягу тренувальної роботи.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Аналіз результатів досліджень у силових видах спорту та силовому фітнесі за останні десятиліття дозволяє зробити висновок, що окреслено досить суттєві перспективи щодо вирішення проблеми пошуку ефективних шляхів оптимізації тренувального процесу. Переважно більшість досліджень було спрямовано на розв'язання питань пошуку механізмів корекції тренувального процесу за рахунок варіативності застосування показників навантаження: різної кількості вправ у тренувальному занятті, кількості повторень в окремому сеті, тривалості відпочинку між сетами та вправами, величини робочої маси снаряду та інше.

Розробка тренувальних програм в силовому фітнесі залежно від індивідуальних функціональних можливостей організму спортсменів є одним з найбільш розповсюджених шляхів вдосконалення системи силових підготовки.

Результати багатьох спеціальних наукових досліджень доводять, що заняття силовим фітнесом сприяють підвищенню рівня здоров'я; естетичному самовдосконаленню через пропорційність і симетрію м'язів та загальний гармонійний розвиток усіх м'язових груп; корекції тілобудови, включаючи усунення в ній недоліків, відновлення після травм, підвищення працездатності; формуванню гармонійної статури.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні впливу організованих занять силовим фітнесом на фізичний розвиток чоловіків першого зрілого віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков К. Д. Силовой фитнес как средство укрепления здоровья. Детский тренер. 2008. 141 с.
2. Дубачинський О. В. Удосконалення змісту спортивно-оздоровчих занять у силовому фітнесі з використанням варіативних режимів навантажень: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02; Львів. держ. ун-т фіз. культури ім. І. Боберського. Львів, 2020. 23 с.
3. Олешко В. Г. Силові види спорту. Київ: Олімпійська література, 2004. 287 с.
4. Пітенко С. Л., Капко І.О. Залежність тренувальної роботи у бодібілдингу від будови тіла спортсменів. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2005. № 8. С. 61-66.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев: Олимпийская литература, 2015. 680 с.
6. Славітьяк О. С. Особливості структури тренувальних занять юних бодібілдерів на етапі початкової підготовки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск №102, том 2. Серія «Педагогічні науки, фізичне виховання та спорт», 2012 С. 259-262.
7. Стеценко А.І., Гунько П.М. Теорія і методика атлетизму: навчальний посібник. Черкаси: Видавничий відділ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2011. 216 с.
8. Тітова Г.В., Боднар А.І. Силовий фітнес як одна із перспективних форм впливу рухової активності на вікові адаптаційні зміни в організмі чоловіків. Український журнал медицини, біології та спорту. 2017;1(3):231-4.
9. Чернозуб А.А., Дубачинський О.В. Сучасні шляхи контролю та корекції показників тренувальних навантажень в силовому фітнесі. Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти. Матеріали I Всеукраїнського електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю; 2018 Травень 17; Київ: НУФВСУ; 2018, с. 78-80.



МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

УДК 577.1(045)

Олена ДУДЧЕНКО та Аліна ЙОРЖ

ФІЗІОЛОГІЧНА ТА БІОХІМІЧНА ДІЯ КОФЕЇНУ НА ЖИВІ ОРГАНІЗМИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

(студентки I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Плющ В. М.

У статті розглянуто особливості будови кофеїну, здатність молекул до комплексоутворення, структурну подібність кофеїну до аденозину, що пояснює механізм його дії, як блокатора пуринергічних (аденозинових) рецепторів, інгібітора фосфодіестерази. На основі аналізу праць науковців визначено фізіологічну дію та біохімічну дію кофеїну на мікроорганізми, деякі види рослин, тварин (ссавців), людину (зокрема розглянуто принципи дії кофеїну як засіб для профілактики хвороби Альцгеймера).

Ключові слова: кофеїн, алкалоїди, аденозин, фізіологічна та біохімічна дія, хвороба Альцгеймера.

Постановка проблеми. Кофеїн – хімічна сполука класу алкалоїдів, що має низку фізіологічних та біохімічних ефектів, є широко відомим стимулятором активності центральної нервової системи. Кофеїн входить до складу різноманітних продуктів харчування (наприклад, екстракти мате та гуарани, що входять до популярних БАДів; кола та енергетичні напої) і фармацевтичних препаратів (таблетки «Цитрамон», «Пенталгін» тощо). Найбільш традиційне джерело кофеїну в щоденному раціоні сучасної людини – це кава та чай. Оскільки напої, що містять кофеїн, такі як кава, чай, какао та ін., належать до найбільш популярних у багатьох країнах світу, то вивчення впливу даної сполуки на різні види живих організмів привертає пильну увагу дослідників вже протягом кількох останніх десятиліть [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням впливу кофеїну на різні організми, виявленням його фізіологічної ролі та механізмів дії займалися Д. О. Веселков, А. М. Водозов, Д. Б. Девис, Л. Н. Дімант, М. Є. Гришин, Н. Ф. Гусєв, І. В. Дамулін, О. Н. Немерешина, Т. В. Проскураєва, Ю. П. Сиволап та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кофеїн – алкалоїд пуринового ряду, нітрогенвісна сполука рослинного походження; тверда кристалічна речовина безбарвного або білого кольору, без запаху. Назву речовини запропонував у 1819 р. німецький хімік Фердинанд Рунге. У 1832 р. його склад був встановлений Велером і Пфаффом з Лібіхом, а структура була з'ясована наприкінці XIX століття Германом Емілем Фішером.

Молекула кофеїну має порівняно просту хімічну будову. Це 1,3,7-триметилксантин, тобто 1,3,7-триметил-2,6-діоксопурин, практично жорстка молекула, що має три протон-акцепторні центри (O₂, O₆ і N₉) і не має протон-донорних центрів. Усі атоми молекули кофеїну, крім Гідрогену метильних груп, лежать у одній площині. Можливості до комплексоутворення з білками обмежені утворенням водневих зв'язків з амінокислотними залишками, що містять протон-донорні центри (Ser, Thr, Asn, Gln, Tyr, His і Trp) та стекинг взаємодії з ароматичними кільцями.





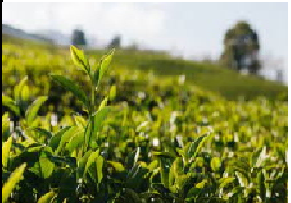

Сполука належить до алелопатичних речовин – вторинних метаболітів, що виробляються значною кількістю вищих квіткових рослин і здатних забезпечувати останнім певні конкурентні переваги. Кофеїн та інші ксантинові алкалоїди містяться у тканинах багатьох видів рослин (не менше 60-ти) та продуктів з них. Найбільший вміст алкалоїдів визначено в рослинах відділу покритонасінних (квіткових): жовтецевих, макових, кутрових, бобових, пасльонових, маренових та ін. Найчастіше у рослинах алкалоїди представлені не одною речовиною, а сумішшю. Наприклад, у таблиці 1 наведено хімічний склад рослин, що містять кофеїн та інші алкалоїди [2].

Фізіологічні особливості дії кофеїну на організм людини, зокрема центральну нервову систему, вивчав І. П. Павлов. Кофеїн є стимулятором активності центральної нервової системи – активує біоелектричну активність головного мозку, посилює позитивні умовні рефлекси, підвищує фізичну та розумову працездатність.

Таблиця 1. Хімічний склад рослин, що містять кофеїн

Назва рослини	Хімічний склад
<i>Гуарана</i> Paullinia cupana Kunth	Насіння: — 9,86 %, білки, — 0,30 % жири,



Назва рослини	Хімічний склад
	<ul style="list-style-type: none"> — 5 – 6 % крохмаль, — 20 мг кофеїну, — 1,42 %, золи, 0,50 – 1,20 %, таніни, — 0 – 0,25 % теофіліну, — 0,02 – 0,04 % теоброміну
<p><i>Дерево Кола</i> Cola acuminata</p> 	<p><i>Плоди:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — кофеїн (до 2,5 %) — теобромін (до 0,05 %).
<p><i>Кавове дерево арабійське</i> Coffea arabica L.</p> 	<p><i>Насіння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — 1 – 2% кофеїну, теоброміну, теофіліну, — 3 – 5% дубильних речовин, — 15% глюкози і декстринів. — 10 – 13% жирні олії (тригліцериди олеїнової та пальмітинової кислот). — 10 – 13% протеїнів.
<p><i>Падуб парагвайський</i> Plex paraguariensis A.St.-Hil.</p> 	<p><i>Листя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — алкалоїди: 0,7 – 2,0% кофеїну, 0,05% теоброміну; — 9 – 12% дубильні речовини, бета-амірин, ванілін, вода, ізовалеріанова, ізокапронова, масляна, ізомасляна, неохлорогенова кислоти, інозитол, 2,5-ксиленол; — вітаміни: нікотинова кислота (вітамін В3), 4-оксодеканова кислота (4-оксилауринова кислота), пантотенова кислота (вітамін В5), піридоксин (вітамін В6), рибофлавін (вітамін В2); — білок, рутин, смола, смоляна кислота, стеаринова, урсолова, хлорогенова (5-кофеоїлхінна) кислоти, танін, теофілін, тригонелін, хлорофіл, холін, целюлоза.
<p><i>Чай китайський</i> Camellia sinensis L.</p> 	<p><i>Листя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — алкалоїди: 1,5 – 5% кофеїну, теофілін, теобромін, ксантин, аденін, гіпоксантин, параксантин, метилксантин, ізатин. <p><i>Стебла, коріння, насіння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — 2 – 35% дубильні речовини: кумарини: сапоніни: теасапогеноли А, В, Е; — вітаміни: 156–233 мг% аскорбінової кислоти (вітамін С), В1, В2, К, В3, В5, Р, РР; етерна олія. — стероїдні сапоніни; <p><i>Насіння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — 22 – 35% жирні олії; 32,5% - крохмаль; 8,5 % білок.,
<p><i>Шоколадне дерево</i> Theobroma cacao L.</p> 	<p><i>Ядро та оболонка насіння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — алкалоїди: 0,9-3% теоброміну. 0,05 – 0,36% кофеїну; — 43 – 53% жиру; — 5 – 10% водорозчинних поліфенольних речовин (епікатехін, лейкоантоціани й антоціани).

До 99% спожитого кофеїну всмоктується в кров за 45 хвилин. У плазмі пік його концентрації настає між 15 і 120 хвилин після перорального вживання [3].

На онтогенетичному рівні вплив кофеїну найбільш вивчений на прикладах вищих тварин (насамперед ссавців) та мікроорганізмів. Показано, що в першому випадку ця сполука при тривалому прийомі в малих дозах здатна викликати серйозні проблеми зі здоров'ям, такі як підвищення рівня адреналіну, іррегулярна



м'язова активність, серцева аритмія та остеопороз. У разі мікроорганізмів було виявлено однозначний інгібуючий ефект кофеїну на зростання та розвиток колоній як бактеріальних, так і дріжджових культур, який залежав не тільки від концентрації речовини, а й від видової приналежності об'єктів, що вивчаються [4].

Вплив кофеїну на рослинні організми досліджено меншою мірою. Перша робота, присвячена вивченню впливу кофеїну на найпоширеніші культурні рослини, датується ще початком ХХ століття, а її автор (F. Ransom) виявив однозначний негативний ефект цієї сполуки на ранні стадії онтогенезу всіх експериментальних видів, крім *Tropaeolum majus*. Аналогічно А. Tanti і співавтори виявляють, що кофеїн має пригнічувальний вплив на схожість насіння та розвиток проростків *Borella hispida*, що посилюється в міру наростання концентрації цієї речовини. Інші автори (O. Montes та співавтори, M. Jadhav та співавтори) встановили стимулюючий вплив кофеїну на ранні стадії розвитку деяких видів сімейств *Solanaceae* та *Fabaceae*. Очевидно, що у разі вищих рослин залежність «доза-ефект» розвитку організмів від концентрації кофеїну не є такою однозначною, як для тварин і бактерій і багато в чому обумовлена видовою приналежністю досліджуваних об'єктів [5], [6].

Щодо впливу кофеїну на організм людини, то останнім часом у науковому середовищі широко обговорюється терапевтичний потенціал його стосовно таких нейродегенеративних хвороб, як хвороби Альцгеймера, Паркінсона та ін. Як відомо, розвиток хвороби Альцгеймера пов'язаний із руйнуванням нейронів у головному мозку. Проте дослідники виявили речовини, здатні допомагати мозку «опиратися» нейродегенеративним патологіям людей похилого віку. До таких речовин віднесли фермент мозку – нікотинамід мононуклеотид аденілілтрансферазу 2 (НМНАТ2). Функція даного ферменту полягає у захисті нейронів від пошкодження та у підтримці роботи шаперонів. До обов'язків шаперонів входить правильне складання білків та білкових ансамблів у клітинах організму. При неправильному збиранні білка формуються нейродегенеративні захворювання, що супроводжуються появою тау-білків. Вчені провели безліч досліджень з метою виявлення речовин, здатних впливати на утворення ферменту НМНАТ2. Однією з подібних знайдених речовин виявився кофеїн. У низці робіт було доведено, що кофеїн надає переважну дію в розвитку комплексів тау-білків, присутність яких є характерною ознакою хвороби Альцгеймера. Для підтвердження ефекту кофеїн вводили модифікованим мишам, у яких вироблення ферменту НМНАТ2 було спеціально знижено, тобто мишам з розвиненими ознаками хвороби Альцгеймера. Вік тварин становив приблизно 19 місяців, при цьому вік їхнього мозку був порівняний з віком мозку 70-річної людини. Після прийому кофеїну у модифікованих тварин захисний фермент почав утворюватися в таких же кількостях, як у звичайних мишей [7].

Кофеїн вже при субмілімолярних концентраціях надає цілий ряд фізіологічних ефектів, включаючи неселективне інгібування фосфодіестерази, що призводить до підвищення рівня циклічного аденозинмонофосфату (цАМФ), активування окислення жирних кислот, зниження внутрішньоклітинної концентрації як антагоніст аденозинових рецепторів. Крім того, відомо, що кофеїн відіграє важливу роль у розвитку резистентності організмів до бактеріальних інвазій шляхом підвищення концентрації деяких видів імунопотентних клітин та посилення активності лізоциму, а також здатний знижувати летальний ефект іонізуючого випромінювання та посилювати інгібуючу дію антибактеріальних агентів.

Однак, слід звернути увагу і на негативний вплив кофеїну на організм людини, при вживанні його (наприклад, у каві) вище за допустиму норму. Відповідно до нової ІSD-11 (International classification of diseases, 11th revision – МКБ-11, Міжнародної класифікації захворювань 11 перегляду) від Всесвітньої організації охорони здоров'я кофеїнова залежність належить до ментальних розладів.

Побічні ефекти вживання кофеїну проявляються у вигляді нудоти, блювання, занепокоєння, безсоння, тахікардії, серцевих аритмій. За даними Американської асоціації психіатрів, порогова доза кофеїну, здатна викликати порушення вищої нервової діяльності, становить близько 50 мг на добу, тому залежність від кофеїну існує у дуже багатьох людей, які навіть не підозрюють її існування. Наприклад, підлітки нерідко вживають міцний чай чи каву у високих дозах, що може призвести до гострого отруєння кофеїном, яке супроводжується психічними порушеннями, нерідко з порушенням орієнтації, затуманованню свідомості. Кофеїн та інші ксантини (теофілін, теобромін, еуфілін, амінофілін) при передозуванні, виявляє психотропну, нейротоксичну (судомну) дію. Кофеїн є найбільш токсичним при введенні внутрішньовенно, але можуть бути летальні наслідки при пероральному, ректальному або підшкірному введенні. Смертельна доза залежить від способу прийому препарату, але зазвичай становить близько 200 мг на кілограм тіла. У хворих на кофеїнізм відзначається порушення вищої нервової діяльності – тривожність, іпохондричний синдром, порушення сну, абстинентний синдром, депресія; функції шлунково-кишкового тракту – біль у животі, спазми, блювання, які є наслідком підвищеної секреції соляної кислоти, пепсину; порушення функції серцево-судинної системи – частота серцевих скорочень може бути збільшена, знижена або бути в нормальних межах, відзначають епізоди пароксизмальної тахікардії, екстрасистолії, підвищення артеріального тиску.

У нейрохімічному механізмі стимулюючої дії кофеїну важливу роль відіграє його здатність зв'язуватися зі специфічними пуриновими, або аденозиновими рецепторами мозку, ендogenous лигандом для яких є пуриновий нуклеозид – аденозин. Структурна подібність молекули кофеїну та аденозину сприяє цьому. Оскільки аденозин розглядається як фактор, що зменшує процеси збудження у мозку, заміщення його кофеїном призводить до стимулюючого ефекту. При тривалому застосуванні кофеїну можливе утворення у клітинах мозку нових аденозинових рецепторів, і дія кофеїну поступово зменшується. Разом з тим, при раптовому припиненні введення кофеїну, аденозин займає всі доступні рецептори, що може



привести до посилення гальмування з явищами втоми, сонливості, депресії та ін. Кофеїн, теофілін та теобромін – метильовані похідні пурину інгібують фосфодіестеразу цАМФ (циклічного аденозинмонофосфату) і тим самим захищають цАМФ від руйнування. Таким чином, посилюється і продовжується стимулюючий ефект гормонів, які використовують цАМФ як вторинний посередник при передачі внутрішньоклітинного сигналу (адреналін, гістамін та інші). Таким чином, під час дії кофеїну посилюється сигнал адреналової системи. Практично всі ефекти кофеїну пов'язані з його роллю як антагоніста аденозинових рецепторів, оскільки кофеїн має подібну структуру з аденозином, завдяки чому може зв'язуватись з його рецепторами. Але ніякої стимулюючої чи переважної дії на клітини при цьому він не чинить. Кофеїн просто блокує аденозинові рецептори. Усе це триває приблизно 2,5 – 4,5 години. Це так званий час напівжиття, або напіввиведення, період елімінації половини речовини, що надійшла в організм. Після цього аденозин зв'язується з рецепторами, що звільнилися від кофеїну, і людина знову втомлена і хоче спати. Аденозинові рецептори є не тільки в головному мозку. Вони представлені і в серці, і в нирках. Фізіологічні ефекти кофеїну на діяльність цих органів, можливо, пояснюються також блокуванням аденозинових рецепторів. Якщо аденозин взаємодіє з рецепторами в серці та нирках, це призводить до інгібування їхньої діяльності. Якщо ж кофеїн блокує рецептори, то це проявляється як тахікардія (збільшення частоти серцевих скорочень) та поліурія (прискорене сечовипускання) [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином за результатами аналізу літературних досліджень щодо фізіологічних та біохімічних властивостей кофеїну розглянуто позитивний на негативний вплив кофеїну на живі організми. Вплив кофеїну на організм здійснюється молекулярними механізмами та ґрунтуються на його здатності блокувати пуринергічні рецептори та виступати в ролі інгібітору фосфодіестерази. Дослідження механізму впливу кофеїну на різні організми показало, що цей процес залежить від декількох чинників, що обумовлюють різні його фізіологічні властивості. Визначено, що для рослин залежність «доза-ефект» розвитку організмів від концентрації кофеїну не є такою однозначною, як для тварин і бактерій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Водовозов А. М. Біотехнологічні аспекти виготовлення чаю: стаття URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9290/1/49-55.pdf> (дата звернення 24.10.2021).
2. Дерябина А. С. Молекулярные механизмы биологического действия кофеина. Компьютерное моделирование конкуренции с аденозином за места связывания с рецепторами / А. С. Дерябина, Э. Родригес, Э. Гонсалес, М. С. Дерябин, Х. Н. Эррера, К. Санчес, В. И. Полтев. Матем. биология и биоинформ. Пушино, 2014 № 9:2. С.373–385.
3. Биомолекула: влияние кофеина URL: <https://biomolecula.ru/articles/vliianie-koifeina> (дата звернення 24.10.2021).
4. Веселков Д. А. Молекулярный механизм протекторного действия кофеина при комплексообразовании интеркалирующего лиганда с ДНК. Биополимеры и клетка / Д. А. Веселков, Д. Б. Дэвис, Л. Н. Дымант, А. Н. Веселков. Биополимеры и клетка. 2000. Т. 16. № 6 С. 468 – 481.
5. Немерешина О.Н. К вопросу изучения антиокислительной защиты высших растений в условиях влияния атмосферных выбросов предприятий / О. Н. Немерешина, Н. Ф. Гусев/ Ведомости Оренбургского государственного аграрного университета. 2011. Т. 2. №30-1. С. 218 – 224.
6. Гордеева И.В., Бельшева Г.М. Влияние кофеина на всхожесть семян и развитие проростков *Agropyrum esculentum* m. и *Linum usitatissimum* / Гордеева И.В., Бельшева Г. М. Биологические науки. 2017 № 12. С. 66.
7. Сиволап Ю. П. Кофеїн та хвороба Альцгеймера / Ю. П. Сиволап, І. В. Дамулін. Неврологічний вісник. 2017. №4. С. 5–10.
8. Латыпова Я. Р. Возможности применения кофеина для профилактики развития болезни альцгеймера : инновации в медицине и фармации / Я. Р. Латыпова, Л. Н. Ландарь. 2018. № 5. С. 880–884.

УДК 37.091.64(045)

Анастасія КОЛІСНИК

СУЧАСНИЙ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК: ПЕРЕВАГИ, НЕДОЛІКИ ТА ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету математики, природничих наук та технологій)*

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Плющ В. М.

В статті розглядається проблема використання підручника як одного із провідних засобів навчання в сучасному освітньому середовищі. Наголошено на значенні використання підручника у формуванні світогляду учнів, досягненні особистісних, метапредметних та предметних результатів навчання. Обґрунтовано переваги підручника в порівнянні з іншими джерелами та окреслено недоліки його використання в умовах інформаційного освітнього середовища. Запропоновано шляхи модернізації шкільного підручника.

Ключові слова: шкільний підручник, компоненти підручника, освітній процес.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні актуалізує проблеми оновлення її змісту й удосконалення засобів навчання. Сучасний шкільний підручник, зміст якого відповідає державним стандартам і навчальним програмам, був і залишається одним з провідних засобів навчання у школі, багатofункціональним джерелом знань, засобом їх усвідомленого засвоєння на різних етапах навчання. Головне завдання підручника, як системотвірного компонента шкільної освіти, полягає в забезпеченні на відповідному науковому і методичному рівні та з урахуванням вікових особливостей учнів програмного матеріалу на основі провідних педагогічних принципів навчання (доступності, наочності, системності тощо).



Зміст сучасної шкільної освіти визначається досягненнями науки, психологічними та віковими особливостями учнів, загальними тенденціями у соціально-економічному розвитку країни та світової спільноти. Разом з тим умови сьогодення засвідчують конкурентне розширення додаткового інформаційно-освітнього простору. Умови інформаційного суспільства сприяють тому, що наукові відкриття та зміни в соціально-економічному та політичному стані держав практично одразу стають широкодоступними. Проте шкільні паперові підручники, проходячи стадії розробки, апробації, коригування та видання, зі значною затримкою відзеркалюють зміни у соціально-економічному житті країн. Вчитель має адаптувати науковий та соціально-політичний матеріал під конкретний курс та вік учнів. Отже, у багатьох країнах зниження інтересу в учнів до роботи з підручником пов'язане з невідповідністю якості змісту підручника можливостям учнів та сучасним вимогам. Наприклад, дослідження освітнього процесу, проведені в Англії ще у 90-х роках минулого століття, показали, що застарілий зміст підручника призводить до пошуку додаткових інформаційних джерел. Так, підручник математики як основний зміст уроку використовують лише 10% вчителів, підручник як додатковий матеріал до інших джерел інформації – 64% вчителів; з природничих предметів підручник як основний зміст уроку використовують всього 4% вчителів, а як додатковий матеріал до інших джерел інформації – 45% вчителів [5, с. 7]. Отже, в умовах розширення додаткових інформаційних джерел спостерігається заміщення шкільного підручника, що призводить до зниження його використання як засобу навчання, що актуалізує проблему пошуку шляхів модернізації змісту шкільного підручника.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розробки класичної теорії шкільного підручника висвітлено у наукових студіях В. П. Беспалько, Д. Д. Зуєва, В. І. Журавльова, В. В. Красевського, І. Я. Лернера та ін. У висвітленні цієї проблеми важливо спиратися на дослідження загальних проблем шкільного підручника, враховувати вимоги до нього, принципи добору, структурування, презентації навчального матеріалу, підходи до оцінювання підручника (М. І. Бурда, Н. М. Буринська, Н. М. Гулан, Л. В. Занков, Я. П. Кодлюк, Л. В. Пироженко, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та ін.).

Мета статті. Обґрунтувати значення підручника в сучасному інформаційно-освітньому просторі, переваги підручника в порівнянні з іншими інформаційними джерелами та запропонувати шляхи модернізації шкільного підручника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багаторічні дослідження підручника присвячені його дефініції, сформувавши теорію підручника, в якій існує уявлення про структуру, функції, принципи, зміст, методи, компоненти та елементи навчальної книги. Так, наприклад, на думку Д. Д. Зуєва підручник, з одного боку, визначено як джерело знань, носій змісту освіти, а з іншого – як засіб навчання, спрямований на допомогу учню у засвоєнні навчального матеріалу [3, с. 48].

У дослідженні М. І. Бурди поняття «шкільний підручник» визначено як книга, в якій систематизовано викладаються основи знань з певної освітньої дисципліни (предмета) на рівні сучасних досягнень науки та культури з урахуванням вікових можливостей учнів і вимог шкільної програми. Шкільний підручник є складовою системи засобів навчання [2, с. 1005].

На думку С. С. Пальчевського шкільний підручник це – навчальна книга, в якій містяться основи наукових знань з певного предмета відповідно до мети і завдань, встановлених навчальною програмою та вимогами дидактики; головне джерело знань для учня [6, 215].

За твердженням В. І. Бондар, підручник є навчальним виданням, яке містить основи наукових знань з певної дисципліни, подані відповідно до мети й завдань, визначених програмою, вимогами дидактики, вікової, педагогічної психології [1, 57].

Підручник як основний засіб навчання має відповідати методичним, психологічним, естетичним, гігієнічним вимогам. До методичних вимог належить цілісність змісту, логічність та послідовність його викладу, науковість понять та процесів, різноманітність питань та завдань, спрямованих на активну самостійну пізнавальну діяльність учнів тощо.

Відповідно до психологічних вимог підручник має бути відображенням наукових досягнень, з одного боку, і зміст його має бути доступним для засвоєння – з іншого боку. Психологічні вимоги відображаються й у врахуванні рівня розвитку пам'яті, уваги, мислення та пізнавального інтересу до предмета. Санітарно-гігієнічні норми та вимоги до шкільних підручників викладені в санітарних правилах та нормативах.

В дидактичній літературі окреслено дві тенденції щодо визначення функцій сучасного підручника [4]. Перша пов'язана з ускладненням та різноманітністю функціонального навантаження підручника та його компонентів. Збільшення номенклатури дидактичних функцій підручника та більш точне позначення його функціональної спрямованості, на думку деяких науковців, має призвести до більш адекватної розробки засобів їх реалізації. Наприклад, М. М. Фіцула розширює перелік функцій підручника й вказує на такі, як: освітня, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, формуванні у них пізнавальних умінь; розвивальна – сприяє розвитку здібностей учня; виховна – передбачає формування світогляду, моральних, естетичних рис особистості школяра; управлінська – полягає в програмуванні типу навчання, форм, методів, засобів застосування знань у різних ситуаціях; дослідницька, яка спонукає учня до самостійного вирішення проблем та вивчення методів наукових пошуків [9, 109]. Проте, даний підхід має і недолік – занадто великий перелік ускладнює конструктивне завдання, тобто процес моделювання підручника в цьому випадку буде технологічно ускладненим [4].

Друга тенденція орієнтує на розвантаження поліфункціональності підручника як ядра засобів навчання в системі навчально-методичних комплексів, в яких функціональне навантаження розподілено й на інші засоби навчання – довідники, робочі зошити, хрестоматії, електронні засоби навчання тощо. Таким чином,



відбувається перерозподіл ролі та значимості окремих функцій. На думку Я. Кодлюк, доцільним є розгляд питання про систему функцій у світлі концептуальності підручника: серед сукупності функцій варто виділяти провідну та встановити зв'язки субординації й координації її у системі. Виділення провідної функції, як зазначає дослідниця, не означає, що в ієрархії системи вона стоїть на першому місці, а інші функції вибудовуються за нею. Визнання окремої функції провідною передбачає, що спрямованість інших функцій комплексу та кожної окремо має аспект її реалізації [5]. Наприклад, на думку А. В. Хугорського, підручник традиційно виконує дві основні функції. Він є джерелом навчальної інформації, тобто розкриває у доступній для учнів формі зміст, передбачений державними стандартами, і засобом навчання, за допомогою якого забезпечується організація навчання, у тому числі й самоосвіта школярів [8, 15]. За твердженням В. І. Бондар функції зумовлюються головним призначенням підручника й полягають в орієнтуванні вчителя у змісті навчання на кожному уроці та створення середовища самостійного поглиблення матеріалу, що вивчався під час уроку [1, 57].

Як зазначає Д. Д. Зуєв, вирішальним у створенні кожного підручника має бути питання, якою мірою підручник, як засіб навчання, зможе виконувати своє призначення у досягненні максимальних результатів навчання [3, с. 52]. Зазначені висновки знаходять розвиток і в сучасній теорії підручникотворення. Зокрема, автор багатьох підручників, О. Я. Савченко стверджує, що зміни парадигми шкільної освіти впливають на переосмислення функцій і ролі підручників, активізують пошук нових для досягнення високих результатів навчання, вказуючи на те, що традиційні функції – інформаційна, виховна, розвивальна та ін. – доповнюються ще двома – технологічною та ілюстративною [7, с. 207].

Шкільний підручник відіграє важливу роль у приведенні у відповідність компонентів навчальної програми [8, с. 7]; зміст підручника є головним джерелом навчальної інформації, що містить необхідні знання для побудови освітнього навчання; структура підручника дозволяє інтегрувати всі компоненти, що забезпечує реалізацію мети навчання.

У структурі підручника Д. Д. Зуєв виділяє частини, що відіграють основну роль в управлінні пізнавальною діяльністю учнів та організації процесу засвоєння: це текстовий та позатекстовий компоненти, які, у свою чергу, можуть складатися з ряду відповідних компонентів та елементів [3].

Компоненти структури навчання (мета, зміст, методи, засоби, форми та результат) спрямовані на вирішення певних дидактичних завдань і, відповідно, повинні узгоджуватися зі структурними компонентами шкільного підручника, спрямованими на вирішення дидактичних завдань, що визначені програмою.

Для забезпечення ефективності педагогічного процесу необхідно створення умов централізованого управління усіма його структурними компонентами. Отже, якщо розв'язання дидактичних завдань освітнього процесу відбувається у відповідності до структурних компонентів навчання та шкільного підручника, то послідовність етапів навчання, що вибудовуються за допомогою його структурних компонентів, відображається у структурних компонентах шкільного підручника. Важлива роль підручника в освітньому процесі проявляється не тільки в тому, що він є одним із компонентів керованого процесу пізнання, засвоєння, відтворення, оволодіння певною діяльністю учня, а й у тому, що він є сполучною ланкою всіх компонентів, задіяних у цьому процесі.

Аналіз педагогічної літератури дає можливість виділити у змісті шкільного підручника низку переваг, що не характерні для інших інформаційних джерел:

- послідовність та систематичність викладу навчального матеріалу;
- відповідність державним стандартам та вимогам;
- узгодженість із державною навчальною програмою;
- доступність наукового викладу змісту відповідно до віку учнів;
- однорідність викладу навчального матеріалу всьому класу;
- регулярність повторення та контролю засвоєння матеріалу.

Таким чином, шкільний підручник повинен бути не просто джерелом навчальної інформації, а такою навчальною книгою, в якій зміст предмета оптимально структурує послідовність діяльності учня у вигляді пізнання, засвоєння та відтворення ним певних знань, умінь та навичок.

Аналіз структури шкільного підручника дозволяє стверджувати, що в ній відображено всі компоненти навчання. Таким чином можна стверджувати, що шкільний підручник, інтегрує компоненти освітнього процесу на всіх його етапах. Це дозволяє вважати шкільний підручник важливим засобом організації процесу засвоєння навчального матеріалу та учасником управління навчанням.

Разом з тим, цифровізація освіти сприяла розвитку дистанційних технологій, які стали особливо актуальними в період пандемії коронавірусу. Вчителям довелося адаптувати матеріал підручників під формат онлайн-уроків, де потрібно за 30 хвилин дати найголовніше і організувати процес самостійної пізнавальної діяльності учнів з використанням ресурсів різних освітніх платформ та електронних додатків до підручників. Паперові підручники значно поступаються різноманітним інформаційним сайтам (організація навчання у школі потребує вдосконалення наявних підручників, зокрема з хімії, з посиленням практичної частини, моделювання, відображенням краєзнавчого підходу, докладним викладом наукового матеріалу). Окреслені протиріччя засвідчують необхідність відповідної модернізації шкільного підручника взагалі, та з хімії зокрема, а саме:

- зміст шкільного підручника має відповідати поставленим цілям навчання;
- результати досягнення поставленої навчально-освітньої мети повинні перевірятись контрольними завданнями, тестами, екзаменаційними питаннями, відображеними у підручнику;



– оновлення наукового змісту шкільного підручника має відбуватися регулярно відповідно до наукових досягнень даного періоду часу;

– форма викладу змісту у шкільному підручнику має бути зрозумілою, науковість навчального матеріалу – доступною, а складність навчального матеріалу має бути представлена цікаво з метою розвитку інтересу до науки;

– пошукова система у структурі підручника має бути мобільною, координація пошуку необхідної інформації.

Передбачені шляхи модернізації шкільних підручників можливі за умови переведення їх у цифровий формат, що дозволить також використовувати інтерактивні додатки у вигляді відео, демонстрацій дослідів та спостережень, моделей явищ та процесів, тестових завдань тощо. Вважаємо, що з урахуванням окреслених шляхів підручник залишиться провідним засобом навчання на всіх його етапах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, шкільний підручник має бути одним із найважливіших компонентів навчання, від змісту якого залежить організація, пізнання, засвоєння, відтворення, оволодіння певною діяльністю учнем. В умовах модернізації шкільної освіти функціональне призначення навчальної книги буде постійно змінюватися та розширюватися. На сучасному етапі розвитку суспільства найбільш оптимальним вважаємо використання електронних підручників разом з інтерактивними додатками. З огляду на це процес підручникотворення потребуватиме подальшого розвитку та поглиблення у контексті нових цілей і завдань сучасної шкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. К.: Либідь, 2005. 264 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Просвещение, 2015. 319 с.
4. Мороз П. В. Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання Інститут педагогіки НАПН України URL: http://histlab.edukit.kiev.ua/nashi_publicacii/statti/misc_e_i_rolj_shkiljnogo_pidruchnika_istorii_v_umovah_doslidnicjkiego_navchannya/ (режим доступу 23.10.2021)
5. Оатис Т. Для чего рассчитывают учебники. Кембридж, 2014. 23 с.
6. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. [Текст] / С. С. Пальчевський [2-е вид.]. К.: Каравела, 2008. 496 с.
7. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / К.: Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. 784 с.
8. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской. Педагогика. 2005. № 4. С. 10–18.
9. Фицула М. М. Педагогіка: навч. посіб. К.: Академвидав, 2007. 560 с.

УДК 373.5.091:5]:004(045)

Лілія ЛЄВША

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН СЕРВІСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету математики, природничих наук та технологій)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Плющ В. М.

В статті розглядається проблема формування цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей особистості сучасного глобалізованого суспільства. Проаналізовано поняття цифрової компетентності, визначено її структурні компоненти, запропоновано умови формування окресленого поняття в учнів. Проаналізовано можливості он-лайн сервісів та платформ для формування цифрової компетентності учнів при вивченні природничих наук, окреслено етапи підготовки вчителя до цієї діяльності.

Ключові слова: цифрова компетентність учня, он-лайн сервіси, цифровізація, умови формування.

Постановка проблеми. В умовах глобалізованого суспільства та цифрової економіки важливим є формування, підтримка та розвиток навичок і компетентностей, актуальних для Індустрії 4.0, які сприятимуть зростанню ефективності діяльності особистості, розвитку суспільства та економіки в цілому. Цифрова компетентність займає одне з провідних місць в будь-якій сфері діяльності людини. Отже, освітнє середовище закладів загальної середньої освіти має забезпечувати ефективне формування цієї компетентності, як необхідної складової конкурентоспроможності, ефективного засобу самоосвіти та самовдосконалення в умовах безперервного навчання.

Разом з тим, аналіз науково-методичної літератури та практики викладання природничих наук у закладах загальної середньої освіти дозволяє нам стверджувати, що процес формування цифрової компетентності учнів має несистемний характер. Навчання на уроках з природничих дисциплін, передусім, спрямоване на формування предметних компетентностей учнів, незважаючи на те, що цифрову компетентність визначено як універсальну.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми формування цифрової компетентності особистості на сучасному етапі є результати наукових праць багатьох учених (В. Биков, Ю. Жук, Н. Морзе, М. Жалдак, С. Литвинов та ін.). Дослідження впливу цифровізації на освіту обґрунтовано у наукових студіях С. Волгіної, М. Лехмуса, Р. Сафуанова. Важливість формування цифрової компетентності підтверджено дослідженнями В. Браздейкіс, В. Вембера, О. Кузьмінської, Н. Морзе, Дж. Равен, О. Спіріна, К. Пукеліса.



Мета статті. На основі аналізу різних підходів щодо трактування поняття «цифрова компетентність» розкрити умови формування цифрової компетентності учнів старшої школи під час навчання природничих наук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про необхідність формування та розвитку цифрової компетентності особистості наголошено в багатьох нормативних документах України (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (2018), Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021), Концепція «Нової української школи» (2017), Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021).

Навесні 2021 року в Україні розпочалося пілотне впровадження онлайн-інструменту SELFIE – безкоштовного онлайн-інструменту, який допомагає проаналізувати стан цифровізації, ефективність використання цифрових технологій у закладі освіти (використовується у 74 країнах світу).

Основні форми та методи розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу, а також засади створення цифрового освітнього середовища в закладі освіти визначено й в міжнародних документах, зокрема Рамка цифрової компетентності громадянина (DigComp 2.0,), що стала орієнтиром для розробки стандартів в освіті та сфері зайнятості в країнах Європи, яка оновлена у 2017 році (DigCompEdu, 2017) розроблені Європейським дослідницьким центром Європейської комісії [15].

В концепції розвитку цифрових компетентностей (Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р від 3.03.2021) цифрова компетентність визначена як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій.

Поняття «цифрова компетентність» визначено в літературі як готовність і здатність дитини впевнено, критично і безпечно добирати та застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй життєдіяльності [2]; як здатність використовувати цифрові ресурси та інформаційні технології, розуміти та вміти критично оцінювати цифрові ресурси, контент, ефективно комунікувати [6].

У наукових розвідках А. Феррарі поняття «цифрова компетентність» трактована як набір знань, умінь, які необхідні для використання інформаційних технологій та цифрових медіа для виконання завдань; розв'язання проблем; керування інформацією; співробітництва; спілкування; створення і поширення контенту; спільної діяльності та задоволення потреб [7].

На думку Г. Солдатової цифрова компетентність є частиною соціальної компетентності особистості, її засвоєння компетентній, що дозволяють успішно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в житті. Автор наголошує, що окреслене поняття передбачає оволодіння не лише певними загальними та професійними знаннями та вміннями, які представлені в різних моделях досліджуваної компетентності, а й відповідну установку на ефективну діяльність і особисте ставлення до неї, засноване на почутті відповідальності [3].

У наукових студіях окреслено й поняття цифрової компетентності вчителя. Так, наприклад, у дослідженні С. Прохорова цифрова компетентність педагога трактується як здатність вчителя ефективно та результативно використовувати інформаційно-комунікативні технології у своїй педагогічній діяльності та для свого професійного розвитку. До складових елементів цифрової компетентності також входять додаткові знання, уміння, здатності та ставлення, серед яких технічні навички роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, здатність застосовувати вказані ресурси в освітньому процесі, та здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім та виховним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [2].

За твердженням Дж. Крумсвіка цифрова компетентність вчителя передбачає майстерність педагога застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності [5]. Автор розглядає цифрову компетентність як складний комплексний феномен, що визначає життєдіяльність людини в інформаційному суспільстві.

Вивчення робіт зарубіжних досліджень показує, що в більшості випадків використовується два терміни – цифрова компетентність (digital competence) та цифрова грамотність (digital literacy). В обох випадках володіння цифровою грамотністю або компетентністю передбачає «впевнене та критичне використання доступних технологій інформаційного суспільства для повсякденного спілкування, роботи та відпочинку» [1]. Таким чином, спільним для визначень цифрової компетентності можна визначити здатність володіння відповідними знаннями, уміннями та навичками оволодіння, обробки, трансформації та використання інформації у різних галузях діяльності для якісного виконання професійних функцій.

В науково-педагогічній літературі окреслено види цифрової компетентності:

– інформаційна та медіакомпетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, пов'язані з пошуком, організацією, архівуванням цифрової інформації і її критичним осмисленням, а також зі створенням інформаційних об'єктів з використанням цифрових ресурсів (текстових, образотворчих, аудіо та відео);

– комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі та ін.), що використовуються з різною метою;

– технічна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, які дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні і програмні засоби для вирішення різних завдань, в тому числі використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів тощо;



– споживча компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, які передбачають задоволення потреб.

Проведений аналіз теоретичних досліджень поняття дозволив нам виділити наступні компоненти цифрової компетентності учнів закладів загальної середньої освіти:

- здатність використовувати інструменти ІКТ для ідентифікації та обробки інформації;
- здатність пошуку інформації;
- здатність інтерпретувати і подавати інформацію різними цифровими засобами;
- вміння генерувати інформацію, адаптуючи, застосовуючи, проектуючи її, в тому числі з використанням цифрових платформ;
- здатність визначати якість, важливість, або ефективність інформації;
- здатність належним чином передавати інформацію в середовищі ІКТ.

Цифрова трансформація в освіті передбачає передусім трансформацію в цифровий формат навчального контенту. Для формування цифрової компетентності як освітнього результату виникає необхідність створення та удосконалення цифрового освітнього середовища. Наразі відцифровано підручники, художня література, розроблені та впроваджуються в освітню практику інтерактивні карти з географії та історії, колекції інтерактивних завдань, аудіоприлади до підручників іноземних мов, онлайн-тренажери, сервіси для вчителів для швидкої підготовки і проведення класних робіт. Потребує вирішення питання розробки нових форм дидактичних засобів та інтерактивних освітніх ресурсів.

Враховуючи те, що відповідно до Закону України «Про освіту», цифрова компетентність є однією з універсальних, процес її формування можливий під час освоєння змісту різних навчальних предметів, зокрема і в навчанні природничих наук. Наприклад, за умов правильної організації освітнього процесу під час роботи зі змістом навчального предмету в учнів засвоюються загальні принципи роботи з інформацією, способи її інтерпретації: різні форми відображення умови задачі, побудова таблиць, графів, діаграм. Потенціал визначених предметів полягає в можливості освоєння учнями загальних способів роботи з інформацією, зокрема, з текстом: пошук окремих його частин, побудова тексту з окремих фрагментів інформації, його оформлення в письмовій та цифровій формі, подальшої обробки та подання в ергономічній формі з додаванням мультимедійних даних, використання цифрових інструментів форматування тексту, знайомство з різними текстовими та графічними редакторами, а також пошук або створення ілюстрацій і відеороликів до текстів.

Відзначимо, що ряд цифрових інструментів при вивченні природничих наук можна використовувати для навчального моделювання. Крім того, відзначимо, що сучасні цифрові інструменти дозволяють демонструвати хід експериментів, зокрема і тих, що не можливо провести під час аудиторного лабораторного практикуму.

Разом з тим, для успішної діяльності в цифровому освітньому середовищі вчитель має мотивувати учнів на пошук додаткової інформації та звертати увагу на необхідність критичного підходу; вивчення правил запозичення інтелектуальної власності та етичних норм спілкування в соціальній мережі, месенджерах тощо.

В сучасних умовах існує безліч цифрових інструментів, які постійно оновлюються, не вимагають прив'язки до технічного оснащення закладів освіти, що пояснюється появою смартфонів, мобільного інтернету і хмарних сервісів. Таким чином, крім освоєння змісту природничих наук, учням може бути надана можливість до супутнього оволодіння знань, умінь і навичок в області цифрових технологій, що, передусім, можна розглядати як процес формування цифрової компетентності.

Освітній процес залежить від створення певних дидактичних умов, забезпечення яких, зокрема, сприятиме й результативності формування цифрової компетентності учнів старшої школи. Умовами ефективного формування цифрової компетентності учнів засобами онлайн сервісів вважаємо:

- використання цифрових он-лайн сервісів та платформ в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти;
- комплексний педагогічний вплив на особистість учня засобами фасилітації;
- залучення учнів до виконання завдань засобами он-лайн сервісів.

Реалізації дидактичних умов ефективного формування цифрової компетентності учнів має передувати відповідна підготовка вчителя, яка, на нашу думку, передбачає три етапи. На першому етапі – підготовчому, відбувається виявлення вихідного рівня цифрової компетентності (наприклад, тестування на Національній он-лайн платформі Дія. Цифрова освіта) та постійне підвищення її рівня (наприклад, різноманітні тренінги, семінари, підвищення кваліфікації).

Наступний етап передбачає аналіз учителям існуючих он-лайн платформ та сервісів, які можна використовувати в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Щоб спрямувати навчання на формування цифрової компетентності учнів, вчитель повинен визначити дидактичну доцільність використання конкретних он-лайн ресурсів. В сучасних умовах змішаного і дистанційного навчання вважаємо доцільним використовувати для цього різноманітні он-лайн сервіси та платформи. На основі аналізу деяких он-лайн сервісів та платформ визначено, що за призначенням можна виділити:

- для створення курсів: Moodle, Classtime, Google Classroom, Всеосвіта, Lore, Eliademy, EduBrite, Cornerstone OnDemand;
- для створення тестів: Google Форми, Quizlet, Proprofs, Kahoot, ClassMarker, Plickers, Easy Test Maker, SurveyMonkey, Polleverywhere, Socrative, Wooclap, Flippity, Online Test Pad;



– для створення конференцій: Zoom, Google Meet, Viber, GoToMeeting;
– для створення інфографіки: Infogr.am, Google Charts, Easel.ly, Vizualize.me, Venngage, Dipity, Draw.io, Creately, Spritesapp, Stat Planet, Wordle.

Відповідно до мети нашого дослідження ми виокремлено дві групи он-лайн інструментів. Перша група – це платформи, на основі яких можна здійснювати організацію навчання учнів в цілому в умовах дистанційного чи змішаного навчання (наприклад, Google Classroom та Microsoft 365). Друга група – це сервіси та платформи для створення дидактичного матеріалу, що можна використовувати під час традиційного, змішаного, дистанційного навчання. Наприклад, інструменти для он-лайн тестування, сервіси й інструменти для оцінювання письмових робіт, які крім зберігання та обміну файлами дозволяють працювати з документами колективно, редагуючи їх безпосередньо в браузері, засоби он-лайн візуалізації для організації діяльності та оцінювання досягнень учнів тощо.

Дидактична доцільність використання он-лайн сервісів може бути виявлена шляхом встановлення зв'язку останніх з відповідними формами, методами, методичними прийомами, які планує використати вчитель, організовуючи навчання.

Наступним третім етапом підготовки вчителя є розробка дидактичних матеріалів. А саме, розробка конспектів уроків до певних тем, що містять завдання з застосуванням он-лайн сервісів (засоби візуалізації, тестові завдання тощо) та платформ та створення віртуального класу. Отже, можливості віртуального класу в навчанні та використання різноманітних завдань, створених з допомогою онлайн сервісів, сприяють підвищення активності учнів, розвитку інтересу, забезпечують формування відповідних вмінь і навичок та створюють умови для формування цифрової компетентності учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування цифрової компетентності учнів та ефективність цього процесу визначаються безперервністю, цілісністю та цілеспрямованістю процесу підготовки до цифрової трансформації, якістю освітнього середовища. Сучасному вчителю необхідно планувати, організовувати та спрямовувати навчання відповідно до мінливих уявлень про готовність учня до виконання професійних функцій і соціальних ролей, забезпечувати умови для підготовки до життя в змінних соціально-економічних умовах, демонструючи різноманітність застосування інформаційних середовищ і базових знань.

Разом з тим варто наголосити, що проблема формування цифрової компетентності потребує подальшого і постійного вивчення та удосконалення, що пов'язано передусім із умовами інформаційного суспільства, швидким оновленням цифрових технологій та їх впровадженням в усі сфери життя, широким впровадженням в освітній процес дистанційного та змішаного навчання, швидкими темпами створення різноманітних он-лайн сервісів та програм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калінін В. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів старшої школи засобами іноземної мови як ключової компетентності Нової української школи / В. Калінін, Л. Калініна. Молодь і ринок. 2018. № 9. С. 85–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_9_18
2. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20441/1/113-116.pdf> (режим доступу 20.10.2021)
3. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27–33.
4. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. November 15, 2018. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/DigComp-2.0%3A-The-Digital-Competence-Framework-for-Riina-Yves/fb9896dd3583cc2be00088e691b504e02d2ad444> (режим доступу 10.10.2021).
5. Krumsvik R. Situated learning and digital competence. Education and Information Technology. URL: <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/05-1- Krumsvik.pdf> (режим доступу 20.10.2021).
6. Scott, C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126> (режим доступу 21.10.2021)
7. Ferrari, A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC. 2012. URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (режим доступу 20.10.2021).



ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

АЛЬОШИНА В. ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	3
БАРАНЮК К. ОРГАНІЗАЦІЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЗА ПРИРОДОЮ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	5
БЛАШ С. ВИСОКИЙ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕРЕДУМОВА НОВАТОРСЬКОГО ПІДХОДУ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.....	8
БЛУГІНА А. СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	11
БРАЙЧЕНКО А. СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	14
ВОЛОЩЕНКО В. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	17
ГОНЧАРОВА А. ТИПОВІ ПОРУШЕННЯ ЛЕКСИЧНИХ НОРМ У МОВЛЕННІ УЧНІВ З КЛАСУ ТА МЕТОДИ ЇХ УСУНЕННЯ.....	19
ДАНИЛКО О. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ.....	21
ДЗВОНИК Т. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	25
ДИМИТРОВИЧ А. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	29
ЖДАНОВА І. ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ.....	32
ЗАГОРОДНЮК Ю. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ.....	35
КУЛИК Л. ВИКОРИСТАННЯ КРАСЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО.....	37
КОДРУЛ В. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	40
ЛІХОДЕЄВ Д. ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У РОБОТІ «ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ».....	43
ЛАНОВА М. ЛОГОПЕДИЧНА РИТМІКА В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ-ДИЗАРТИКАМИ.....	46
ЛЕВІХІНА Д. СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ.....	49
ЛИСЕНКО К., ЛУКІНА А., КОВАЛЬЧУК Д., БОБИНА К., КУЛІШ М. ОСОБЛИВОСТІ ОПРАЦЮВАННЯ КАЗКИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	52
ЛОЗОВА М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ №1» МІСТА КРОПИВНИЦЬКОГО.....	55
НЕГОДА О. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	57
НІКОЛЕНКО Н. РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ.....	60
ПЕТРЕНКО К. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	64
ПОГРЕБНЯК А. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ.....	67
ПРЕОР І. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	69
РОМАНОВСЬКА В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ.....	73
РЯБЧЕНКО Н. ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	77



СІЛЬЧЕНКО І. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	79
СЕРДЮК Д. АНАЛІЗ МОВЛЕННСВОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	82
СМИЧОК Ю. АНАЛІЗ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЦИФРАМИ	84
СТРІЛЕЦЬ В. НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В КОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ	87
ТКАЧОВА О. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	89
ТОЛПИГІНА Є. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НУШ	91
УЦА Є. ТЕХНОЛОГІЇ ВІТАГЕННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ НУШ	94
ШАХБАТЯН Нварт. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ РЕКЛАМИ НА СУЧАСНУ МОЛОДЬ	96

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

АГЕСВА Г. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	100
БІЛКО І. МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО УРОКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	104
БІЛОУС Н. ОСОБЛИВОСТІ ТЕАТРУ ТАНЦЮ ЯК НАЙВИЩОЇ ФОРМИ ХОРЕОГРАФІЇ.....	106
БУРАГА В. АНАЛІЗ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	108
БУРЛАКА К. СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	111
БУТОВСЬКИЙ Р. ПОЗНАВЧАЛЬНА ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА	114
ВІНЦКОВСЬКА А. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТВОРЧИХ НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	116
ГАЛКІНА О. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	119
ДОРОШЕНКО В. ХОРЕОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	122
ЄПФАНОВА Н. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	125
ЖУКОВА К. ТАКСОНОМІЯ ЦІЛЕЙ ТА ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТА ПЛАНУВАННІ УРОКУ МУЗИКИ В ПОЛЬСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	127
КОВАЛЕНКО Я. ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ.....	129
КОЛЕСНИК Т. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	132
КОСТЮК Д. МІСЦЕ ЖІНКИ У СУСПІЛЬСТВІ ТА МИСТЕЦТВІ.....	134
ЛОЗОВСЬКИЙ В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ КОЛЕКТИВНОГО ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА.....	138
МАСЛЮК В. МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ	141
МИГО В. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	144
НАЙДИЧ В. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА В ДИТЯЧОМУ ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ	147
ОГАРЬОВ А. ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ІНСТРУМЕНТУ ФОРТЕПІАНО.....	150
ПАТИКОВСЬКА Т. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	153
ПІРКО Р. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	155



СЕМЕНЧЕНКО В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА».....	157
СЕРБИНА К. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	160
СЛЮЩЕНКО В. СПЕЦИФІКА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПИСУ В ТВОРЧОСТІ МИТЦІВ КРОПИВНИЦЬКОГО.....	163
ТЕЛИХ Н. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	166
ТЕРНОВЕНКО М. ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ХУДОЖНІЙ ПРАКТИЦІ ТА СПЕЦИФІКА СТЕРЕОТИПІВ ЙОГО СПРИЙНЯТТЯ.....	169
ТИМОШЕНКО К. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	172
ТИМОШЕНКО А. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	174
ТКАЧЕНКО Р. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ НІЧНОГО ПЕЙЗАЖУ.....	177
ШУМІЛОВА М. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРУКАРІВ ТА КОНДИТЕРІВ НАВИЧОК ПЕРЕДАЧІ ФОРМИ НА ЗАНЯТТЯХ МАЛЮВАННЯ.....	179

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

БЕЗУГЛА А. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСІВ ПОСТРЕДАГУВАННЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ І РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ, ВИКОНАНОГО ЛЮДИНОЮ.....	183
БОНДАРЕНКО Ю. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	188
БУРА А. РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	191
ВЛАСЕНКО К. МЕТОДИКА РОБОТИ З КОНЦЕПТАМИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	194
ГЕЙКО Д. ЯВИЩА СИНОНІМІЇ ТА АНТОНІМІЇ У ФРАЗЕОЛОГІЇ.....	197
ГОНТАР А. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ОЛЕНИ ГОРОБЕЦЬ.....	200
ГРАБОВА О. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	202
ГРИЦЕНКО О. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У СЕРІЇ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «PREPARE!».....	205
ДЕПУТАТОВА Ю. АНГЛІЙСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	208
ЄРЕЩЕНКО Є. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕЗІЇ КИРИЛА ПОЛІЩУКА.....	211
ЗОЗУЛЯ В. СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ ОБСЦЕННОЇ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕКЛАДАХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ТВОРІВ К. ТАРАНТИНО.....	215
ЗУБЧЕНКО В. ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	218
КОЗИРЄВА М. ІНТЕЛЕКТУАЛІЗМ ПОЕЗІЇ ВАСИЛЯ СТУСА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.....	220
КРИВОНОС Ю. ХУДОЖНЯ ТРОПКА В КОНТЕКСТІ ТВОРІВ ЛЮКО ДАШВАР.....	223
КУС О. ФІЛОСОФСЬКІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПТУ „БАЖАННЯ”.....	227
ЛАШКО А. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	229
МІЛЬНІЧЕНКО Л. НАЗВИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ АКТИВ ЄС: МОВНИЙ І ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ.....	233
МАРЧЕНКО М. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	236
ОЛЕКСІЄНКО Т. ТИПОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕЛЕСЕРІАЛУ «АМЕРИКАНСЬКІ БОГИ»).....	238
ОСТАПЧУК А. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОЇ РОЗПОВІДІ НА ПІСЛЯТЕКСТОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ НАД АНГЛОМОВНИМ МЕРЕЖЕВИМ НОВИНИМ ТЕКСТОМ У 10-11 КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	242



ПЕРІГ Н. ТЕМА МИТЦЯ І МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ ПОЕТИЧНОЇ САМОРЕФЛЕКСІЇ ЛІНИ КОСТЕНКО	245
САЙ М. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	248
ТАРАН Ю. ПРОБЛЕМИ РУСИФІКАЦІЇ У ПОВІСТІ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО «ХМАРИ».....	251
ТКАЧЕНКО І. НЕОДНОРІДНІСТЬ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПРИЧИНА ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	253
ФИСЕНКО Д. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 11 КЛАСУ	256
ХАРЧЕНКО К. МІСЦЕ ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО В ШКІЛЬНІЙ ПРОГРАМІ.....	259
ЦАРЕНКО І. АНАЛІЗ МОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ВИРАЖЕННЯ ХАРИЗМАТИКИ У ВИСТУПАХ ОРАТОРІВ TED.....	262
ШИШАЦЬКА Д. СТИЛІЗАЦІЯ В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛ ДЖ. Р. Р. МАРТІНА «ЛИЦАР СІМОХ КОРОЛІВСТВ»)	264

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

АКИМЕНКО Т. ІГРОВИЙ СТРЕТЧІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ЧИРЛІДІНГОМ	267
ВЕЛКОВ В. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	270
ДІДЕНКО О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У STREET WORKOUT	273
ЗУБКО І. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	276
КРАВЧЕНКО О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФУТБОЛУ	278
КУРЯЧИЙ Ю. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ.....	281
КУЧЕРЕНКО А. ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ.....	283
МІРАШОВ Т. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНІ ФОРМИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	286
МОЗГОВА А. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ.....	289
ПРУЦЬКИЙ Р. КРОСФІТ – НОВІТНЯ УНІВЕРСАЛЬНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ.....	292
РУДНИК Д. ОЦІНКА ДОБОВОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	294
САПТОНОВ Б. ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ.....	297
СКЛЯНІЧЕНКО С. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ.....	299
ЮРЧЕНКО Ю. ПОКАЗНИКИ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ.....	301
ЯЗЛОВЕЦЬКИЙ Б. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИЛОВОМУ ФІТНЕСІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА.....	304

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

ДУДЧЕНКО О., ЙОРЖ А. ФІЗІОЛОГІЧНА ТА БІОХІМІЧНА ДІЯ КОФЕЇНУ НА ЖИВІ ОРГАНІЗМИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	308
КОЛІСНИК А. СУЧАСНИЙ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК: ПЕРЕВАГИ, НЕДОЛІКИ ТА ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ.....	311
ЛЄВША Л. ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН СЕРВІСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК.....	314

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 25

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 16.11.2021. Формат 60×90 ¹/₁₆. Папір газетн. Друк різнограф.
Ум. др. арк 42,46. Тираж 100. Зам. № 9561.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Факс.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@cuspu.edu.ua