

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК



Випуск № 13

КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА
АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

2017

ББК 74.58. + 88.4.

Студентський науковий вісник. Випуск 13. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. – 478 с.

Студентський науковий вісник містить наукові статті, виголошені на науково-практичній конференції та рекомендовані до друку керівниками секцій і редакційною колегією.

Друкується згідно з рішенням Вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Протокол № 9 від 04.05.2017 р.).

Редакційна колегія: Божик М.В., Гурська О.В., Лепкун О.Г., Сафіюк О.В., Цісарук В.Ю., Швець О.В.

Літературна редакція: Дубровський Р.О., Терп'як О.П.

Автори та наукові керівники опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен та інших відомостей.

Комп'ютерний набір та верстка:

Постой Юлія

Комп'ютерний дизайн:

Юрчук Сергій

РОЗДІЛ І. СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ВЕКТОРИ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 34.023

Божик Ніна,
студентка 31-М групи
Науковий керівник:
к. ю. н., доцент Ткачук В.Є.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

У статті проаналізовано питання формування у громадян правової свідомості, як одна із актуальних проблем сучасної молоді.

Ключові слова: *правове виховання, правосвідомість, правомірна поведінка, суспільно-буттєва необхідність*

На сьогоднішній день існує доволі багато проблем у сфері правового виховання молоді, з яких можна виокремити дитячу бездоглядність, безпритульність, правопорушення серед неповнолітніх. В Україні це набуло загальнодержавного значення, стало предметом стурбованості і підвищеної уваги з боку освітян, органів державного управління, органів МВС. Означені проблеми вимагають якнайпильнішої уваги, глибокого наукового обґрунтування і невідкладного вирішення.

Правове виховання є формувальним чинником правової дійсності в Україні. Його зміст і результативність частково зумовлені тим, що воно здійснюється в особливих умовах, а саме: по-перше, в період затяжної трансформації тоталітарного суспільства в демократичне громадянське суспільство, що супроводжується не лише економічними і політичними, а й духовними і правовими кризами; по-друге, спричинення перебудовою самого змісту свідомості не лише молоді, а й тих, хто її виховує; по-третє, високим відсотком протиправної поведінки молодих людей у суспільстві; по-четверте, неспроможністю правовиховної системи адекватно реагувати як на зміни стилю і форм поведінки молоді, так і на зміни правових норм щодо прав, свобод, обов'язків й обмежень молодих людей; по-п'яте, наявною суспільною й правовою дійсністю, яка чинить часом негативний вплив на правомірну поведінку молоді; по-шосте, нагальною потребою формування свідомості фахівців органів внутрішніх справ нової генерації, для яких правомірна поведінка хоч би в яких ситуаціях чи обставинах має стати життєвим кредо [3, с. 96].

Правове виховання молоді має надзвичайно важливе значення для реалізації конституційного принципу «людина є найвищою соціальною цінністю», для формування громадянського суспільства та побудови правової держави. Усе це зумовило неабиякий інтерес до проблеми правового виховання таких наук, як педагогіка, психологія, соціологія та ін. З-поміж багатьох праць з означеної тематики потрібно виокремити роботи І. Г. Запорожан, В. М. Оржеховської, В. В. Головченко.

Основні теорії, вироблені у пізнавальному процесі цих наук, намагаються звести правове виховання до окремих, хоча переважно і влучно виокремлених рис, але, як правило, залишають поза увагою важливі філософсько-правові аспекти. Головна ідея філософсько-правового підходу полягає в тому, щоб розглянути певну сукупність філософських уявлень про правове виховання молоді, не порушуючи при цьому весь обсяг тих проблем, які є предметом юридичного вчення. Сучасна молодь живе за принципом «я», «для мене», не розуміючи понять «ми», «суспільство», зумовлені для цілеспрямованого виховного правового процесу [5, с. 86].

Мета та завдання цієї роботи полягає в тому, щоб дослідити значення правового виховання як способу формування правової свідомості та правової культури громадян.

Виділяючи правове виховання в якості напрямку і форми виховної роботи в рамках вирішення завдань, деякі автори, а саме М. Красовський В. М. Галузінський визначають таку структуру та зміст правового виховання, які покликані сформувати такі якості у молоді людини:

- а) знання місця права в суспільстві, його значення, напрямків правового регулювання, принципів цього регулювання;
- б) знання норм та інститутів різних галузей права в межах, необхідних для побутової, навчальної, трудової, суспільної діяльності;
- в) навички застосування права в конкретних ситуаціях, комплексні характеристики варіантів вчинків не тільки як правильних чи неправильних, поганих чи хороших, але й законних і незаконних;
- г) ставлення до права як високої соціальної цінності, носія ідеї справедливості;
- д) внутрішня готовність до дотримання правових принципів і конкретних вимог правомірної поведінки.

У ході правового виховання потрібно враховувати не лише вікові соціально-психологічні особливості, але й специфічне становище молоді, становище підопічних до закінчення навчання

(в деяких випадках сім'я продовжує опіку і далі), невизначеність майбутнього, невлаштованість сьогодення, що пов'язано з економічною кризою, яку переживає країна. Правове виховання повинно складатися так, щоб молоді люди члени суспільства переносили центр ваги не на заучування правових вимог, а на їх застосування у навчальній, трудовій, сімейно-побутовій, громадській діяльності. Права неповнолітніх та молодих людей повинні розглядатися в органічному поєднанні з їх обов'язками. Зловживання правом молодими людьми свого прямо суперечить закону.

Завдання правового виховання полягає в тому, щоб виробити в молодих людей переконання, що недоліки виховання, організації дозвілля, економічна безвихідь не виправдовують людину, яка обрала протиправний варіант діяльності, що за будь-яких умов правопрушник несе особисту відповідальність перед суспільством і зобов'язаний спокутувати свою вину.

Для неповнолітніх і молодих членів суспільства правове виховання забезпечується такими формами виховної діяльності, як диспути, зустрічі з практичними працівниками правоохоронних органів, відвідуванням органів суду, прокуратури, поліції. Для молодих людей на початковому етапі організації правового виховання типовим є відсутність уміння оцінити конкретний факт або акт поведінки з точки зору права не тільки як «хороший» чи «поганий», але як правомірний чи неправомірний.

Подальший розвиток і вдосконалення правовиховної діяльності з молодими членами суспільства передбачає і фактичне вивчення стану їх правової свідомості, включаючи суспільну і групову думку стосовно закону, практики його застосування, ефективності боротьби з правопорушеннями, діяльності правоохоронних органів. Усе це буде сприяти підвищенню правового виховання молоді, протидії антисуспільним поглядам і звичкам серед даного вікового контингенту [1, с. 10].

Ставлення до різних юридичних фактів часто визначається ступенем моральної вихованості людини. Не усвідомивши моральної суті права, школярі не можуть зрозуміти і суті правового регулювання різних суспільних відносин і процесів, засвоїти обов'язковість виконання вимог закону [2, с. 109].

З іншого боку, правові знання та уявлення поглиблюють і конкретизують погляди учня на моральність, допомагають йому зробити правильний моральний вибір. Правові знання, уміння і навички корисні для школяра тоді, коли йому доводиться вирішувати моральні питання, не пов'язані з юридичною сферою. Розуміння принципів правомірної поведінки допомагає школяреві засвоювати основи моральної поведінки. Усвідомлення учнями тісного зв'язку моралі і права, що проходить на емоційному і раціональному рівнях, з'єднує окремі знання і уявлення учнів у комплекс її морально-правових переконань [8, с. 34].

В умовах, коли на поведінку неповнолітніх істотно впливають недостатність власного досвіду і тенденція до його генералізації, емоційність, динамізм відносин, наслідування, навіювання, загострене прагнення до самоствердження, дорослості, не завжди легко визначити справжнє значення того чи іншого факту, явища, правильно розібратися у складній ситуації, протистояти тискові негативно впливаючого мікросередовища. У таких умовах правове виховання перетворюється у важливе джерело вироблення у молодого члена нашого суспільства системи соціальних цінностей, оволодіння ним життєвим досвідом, зафіксованим у принципах і нормах права.

З цього приводу потрібно зауважити, що завдання виховної роботи з молоддю є: знання місця права в суспільстві та його значення; напрями правового регулювання, навиків застосування права в конкретних ситуаціях; комплексні характеристики варіантів вчинків не тільки як правильних чи неправильних, поганих чи хороших, але й законних і незаконних; ставлення до права як високої соціальної цінності, носія ідей справедливості; внутрішня готовність до дотримання правових принципів і конкретних вимог правомірної поведінки; готовність сприяти правомірній поведінці інших осіб. Правове виховання є важливим регулятором поведінки, важливим каналом засвоєння колективного досвіду суспільства. Підліток, юнак, наділені достатньою правовою культурою, можуть у певній ситуації реалізувати правильну лінію поведінки, незважаючи на недостатній життєвий досвід. Проте зауважимо, що формування у громадян правової свідомості та законослухняної поведінки – це складова частина громадянського та патріотичного виховання.

З огляду на вищесказане, правове виховання молоді ставить процес формування у молодих людей правосвідомості та законослухняної поведінки, а також належної патріотичної свідомості. Мова йде про формування демократичної правової держави. Приділяється велика увага ролі школи у вихованні поваги до закону, культури, гуманності, високої громадянської активності й відповідальності. Найголовнішим елементом правового вирішення є такі низки виховних проблем за допомогою права. Перша з них – формування громадянина правової держави. Учні поступово оволодівають елементарною юридичною грамотністю, усвідомлюють права, обов'язки і правову відповідальність. У свідомості учня утворюється духовний сплав морально-правової культури. У виконанні завдань правового виховання шкільної молоді мають брати участь три суспільних інститути: школа, батьки і правоохоронна система. І якщо останні більшою мірою відповідальні за покарання певної

протиправної поведінки, то сім'я і школа забезпечують профілактику правових порушень, навчають молодь законам і нормам моралі, правильної поведінки у суспільстві.

Якщо раніше авторитет батьків, школи, держави в цілому вважався досить значним, то сьогодні все більшого впливу набувають засоби масової інформації, стихійні фактори. Недостатня соціальна захищеність більшості населення, несприятливі побутові умови, матеріальні труднощі спонукають молодь шукати способи вирішення соціальних проблем через асоціальну поведінку. По-друге, суттєвою перешкодою на шляху формування правової культури є те, що в суспільній свідомості на сьогодні часто з'являються хибні уявлення стосовно правових норм і законів. Засоби масової інформації (ЗМІ) пропагують думку стосовно правової безвідповідальності можновладних осіб, можливість вирішення будь-яких проблем фінансовим шляхом. Все це знижує ефект правового виховання, відштовхує від пізнання правових законів [6, с. 9–10].

Отже, правове виховання передбачає вирішення низки таких питань:

1. Озброєння молоді знаннями найбільш важливих положень законів, підвищення їхньої юридичної обізнаності, інформування про найактуальніші питання права.

2. Вироблення умінь і навичок правомірної поведінки.

3. Формування правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації.

4. Формування поваги до держави і права, розуміння необхідності дотримання вимог законів.

5. Формування нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення протидіяти цим негативним явищам, вміння протистояти їм.

6. Подолання у правовій свідомості хибних уявлень, сформованих під впливом негативних явищ життя.

Дослідивши проблеми правового виховання громадян студентської молоді, слід зазначити, що у змісті правової освіти особливого значення набувають питання вивчення прав особистості, її обов'язків, особистої відповідальності людини за свою поведінку.

Вважаємо, що у правовиховній роботі навчальних закладів існують певні недоліки, і це насамперед недостатнє вивчення прав особистості, менше уваги звертається на вивчення обов'язків; недостатньо наголошується на питанні особистої відповідальності людини за свою поведінку; відсутнє обґрунтування справедливості правових норм в їх інтерпретації; головний аспект робиться на заборонах, обмеженнях замість розкриття змісту їх моральних засад; відчувається розрив між змістом правових норм і конкретною поведінкою учнів.

Правове виховання шкільної та студентської молоді, формування її громадянської спрямованості повинні здійснюватись у різноманітних формах та мають ставити за мету безпосереднє проникнення в духовний світ особи, внесення корективів до її світоглядних позицій. Характерною ознакою суб'єктивного фактора слід назвати безпосередність та цілеспрямованість впливу.

Найбільш ефективні такі форми правового виховання та ідейного гарту: правова агітація, правове навчання, залучення до юридичної практики, пропагандистські заходи, самовиховання та самоосвіта. На практиці це має реалізовуватись у функціонуванні системи формування законослухняного громадянина-патріота, у проведенні з даною метою науково-практичних семінарів, конференцій, організації стажування, підвищення кваліфікації викладачів тощо. До суб'єктивного фактора слід також віднести умови сімейних відносин та відносин, що склалися в колективі та характеризують моральний мікроклімат цього колективу.

Список використаної літератури

1. Глущенко А. Г. Моральне виховання в процесі навчання / А. Г. Глущенко // Початкова школа. – 1975. – № 2. – С. 9–13.
2. Головатенко А. Ю. Формирование нравственно-правовых убеждений школьников / А. Ю. Головатенко // Нравственно-правовое воспитание школьников : Из опыта работы : Книга для учителя / [Сост. А. Ф. Никитин]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 107–113.
3. Головченко В. В., Нелін Г. І. Правове виховання учнівської молоді : Питання методології та методики / В. В. Головченко, Г. І. Нелін. – К. : Наукова думка 1993. – 138 с.
4. Галузинський В. М. Вплив педагогічних відносин на формування особистості учня / В. М. Галузинський // Початкова школа. – 1975. – № 9. – С. 5–12.
5. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами : дис. канд. пед. наук. / І. Г. Запорожан. – Тернопіль, 2002. – 273 с.
6. Козубовська І. В., Деркач Є. Д. Профілактика трудновиховуваності молодших школярів / І. В. Козубовська, Є. Д. Деркач // Початкова школа. – 1976. – № 10. – С. 71–74.
7. Корниенко Л. М. Об опыте изучения уровня правосознания школьников / Л. М. Корниенко // Право-воспитание молодежи / [Под ред. В. Н. Кудравцева]. – М. : Юрид. лит., 1974. – С. 58–59.
8. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи / М. Красовицький // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 29–52.

9. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : Навчально-методичний посібник / В. М. Оржеховська. – К. : ВиАн, 1996. – 352 с.
10. Пилипенко Л. І. Становище в колективі ровесників як фактор морального розвитку школяра / Л. І. Пилипенко // Початкова школа. – 1978. – № 7. – С. 19–22.
11. Татаринцева Е. В. Правовое воспитание / Е. В. Татаринцева. — М. : Высш. Шк., 1990. – С. 10.

УДК 177. 3

Борщик Юлія,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філос. н. Мороз О.В.

БРЕХНЯ ЗАРАДИ ПОРЯТУНКУ

У статті розглянута проблема використання брехні як твердження, що не є істинним; визначено позитивні та негативні сторони цього явища, зокрема увага акцентована на успішному та дієвому використанні брехні у релігії, медицині, політиці.

Ключові слова: брехня, порятунок, істинність, хибність, людина, брехня заради порятунку, самообман, гріх, «свята брехня», спасіння, правда.

Цілком очевидно, що брехнею слід вважати будь-яке висловлювання, що не відповідає реальній дійсності. Однак із однією важливою поправкою: мовцеві добре відомо, якою є реальність насправді, але він навмисно її спотворює з метою ввести співрозмовника в оману. Фактично брехнею можна назвати й напівправду, коли мовець знає досить багато, але розкриває лише ту частину невідомого, яка йому вигідна або принаймні безпечна, натомість неприємні і незручні факти просто замовчує, немов їх і немає зовсім.

На сьогодні брехня – надзвичайно поширене явище в суспільстві. Кожного дня людина говорить неправду, навіть не замислюючись над цим. Брехня робить життя легшим, інколи й цікавішим. Брехня забороняється правилами релігії та моралі, але люди не перестають брехати. Зрештою, якщо людина це робить, то нехай використовує тільки з благими намірами, щоб не нашкодити іншим.

Брехня належить до групи тих понять, які широко використовуються в науці, педагогічній і соціальній практиці, а також у повсякденному житті людини. Багатоаспектні форми застосування даного поняття неминуче розмивають його зміст, порушують семантичні межі його об'єму. Феномен брехні широко досліджується різними вченими. Кожен науковець по-різному характеризує це поняття.

Дослідженням феномена брехні займалися ще античні філософи, зокрема Аристотель і Платон, який у власному творі «Держава» ввів таке поняття, як «брехня в благо». Родоначальник німецької класичної філософії І. Кант вважав, що якщо людина знає, що говорить неправду, то її висловлювання називається брехнею, навіть нешкідливу брехню не можна вважати невинною, оскільки вона «залишається серйозним порушенням боргу по відношенню до самого себе» [1]. Погоджуємось із цією думкою, адже подібна брехня принижує людину, ставить під сумнів її порядність, чесність і позбавляє довіри з боку інших людей.

Сьогодні цю проблему дану тематику вивчають вітчизняні (Д. Дубровський, В. Знаков, Ю. Щербатих) і зарубіжні (Х. Вайнріх, Ж. Дюпра, П. Екман) дослідники. Учений А. Ігнатенко запровадив власну класифікацію випадків обману, зібраних ним при вивченні східних трактатів. Науковець Ю. Щербатих досліджував місце обману в людській цивілізації та визначив загальні технології брехні.

Сучасний дослідник феномену брехні Д. Дубровський говорить про подвійну роль брехні в соціальній еволюції людського суспільства. Американський психолог П. Екман, творець теорії брехні, досліджував сферу психології емоцій, міжособистого спілкування, психології та розпізнавання брехні. Російський психолог В. Знаков визначає брехню як психологічний феномен і доповнює напрацювання П. Екмана, де розглядає західні і російські традиції в розумінні брехні. Німецький філолог-романіст, філософ Х. Вайнріх приділяв увагу лінгвістичному дослідженню брехні як самостійному напрямку, де інтегруються всі знання про феномен брехні з філософії, психології, соціології, літературознавства.

Німецький психолог і філософ В. Штерн визначає брехню як «свідоме, невірне свідчення, службовець для того, щоб за допомогою обману досягнути певної мети». Автор виділяє три ознаки брехні: людина повинна усвідомлювати помилковість повідомлення, що висловлюється нею; повинен бути намір обдурити співрозмовника; у висловлюванні повинна бути присутня доцільність, прагнення отримати вигоду або уникнути негативних наслідків [7, с. 79]. Із цією думкою варто погодитись, адже людина, яка бреше, повинна мати якусь вигоду з цього.

Мета та завдання нашого дослідження полягають у визначенні позитивних аспектів брехні, їх розкритті у контексті медицини, літератури та політики.

Використання брехні заради порятунку варто допускати лише у самих крайніх випадках. Кожна людина упродовж 60 років збреше в середньому 88 тисяч разів. Експеримент показав, що 81 % людей каже «нешкідливу брехню» кожного дня, а 65 % людей думають, що краще іноді збрехати, щоб не образити чиїсь почуття [8]. Психолог Р. Райт у книзі «Моральна тварина» стверджує, що брехня є рушієм еволюції людини. На думку автора, чим більше розвинена система комунікації, тим вищий рівень брехні в суспільстві.

Синоніми «брехня», та «обман» у повсякденному житті не мають принципової різниці щодо свого використання, проте з точки зору психології різняться за своїм змістом. Так, брехня – це свідоме спотворення відомого суб'єкту істини: вона є усвідомленим продуктом мовної діяльності суб'єкта, має на меті ввести співрозмовника в оману. На відміну від брехні, обман – це напівправда: повідомляючи деякі справжні факти, ошуканець зумисне засекречує інші, важливі для розуміння та відтворення реальної картини. Обман, як і брехня, виникає тоді, коли зіштовхуються чиїсь інтереси і моральні норми. «Головне, що ріднить обман з брехнею, на думку науковця В. Знакова, – це свідоме прагнення людини спотворити істину» [9].

Людина говорить неправду через одну причину – страх. Але і це не завжди так. Із ранніх років дитина звикає говорити правду, оскільки її завжди вчать, що брехати – це погано. Однак із часом дорослий починає розуміти, що бути щирим – не вигідно. Найчастіше людина починає вчитися брехати, коли виявляє, що їй не вірять. Всі ми з правдивих дітей перетворюємося у брехунів, хочемо ми того чи ні [9]. Погоджуємося з цією думкою, адже більшість людей думають, що краще збрехати, щоб не бути покараним. Згадаймо себе в дитинстві. Коли ми зробили щось погане і не хотіли, щоб батьки про це дізнались, то говорили неправду. Тим самим захищали себе від покарання. Якщо ж студент запізнюється на пару, бо проспав, то в більшості випадків він збреше. Та й бути щирим сьогодні не вигідно, адже правда може нашкодити людині або ж призвести до поганих наслідків.

Аналіз феномена «брехні заради порятунку» розпочнемо у контексті релігійних положень. Чи дозволялась брехня у Біблії? «Брехня во спасіння» або «свята брехня» – так традиційно називають неправду, яку люди вважають допустимою й виправданою, бо вона нібито йде на благо тому, кого обманюють або заради кого обманюють. Побуває думка, що таку брехню дозволяє і благословляє Біблія. Насправді, ця крилата фраза зобов'язана своїм народженням некоректному використанню біблійного тексту. У старослов'янському перекладі звучить таким чином: «Ложь конь во спасение, во множестве же силы своя не спасется». Український переклад цього тексту наступний: «...для спасіння той кінь ненадійний, і великістю сили своєї він не збереже». Таким чином, у цьому тексті взагалі не говориться про брехню, а про те, що спасти людину може лише один Бог, бо навіть на коні людині не втекти від того, що запланував Господь.

Біблія не дозволяє і, тим більше, не заохочує до неправди. Навпаки, біблійні тексти, на зразок: «Усяка неправда – то гріх», «Не свідкуй неправдиво на свого ближнього!» – мали б раз і назавжди поставити крапку в цьому питанні. Отже, бачимо, що брехня заради порятунку існувала і в Біблії. То може, і справді вона є не злом, а навпаки – добром, адже людина іноді вимушена використовувати неправду для досягнення доброї мети?

Чи потрібно використовувати брехню заради порятунку в медицині? Цю проблему науковці трактують по-різному. Одні вважають, що це один із способів лікування. Інші ж, навпаки, заперечують цю думку. Сутність наших роздумів полягає в тому, що все залежить від особистості людини. Гіппократ сказав: «Людина повинна знати, як допомогти собі самій у хворобі, пам'ятаючи, що здоров'я є найбільшим багатством людини» [3]. Лікар не має права розголошувати і обговорювати відомості про хворобу пацієнта. Але що робити йому, коли пацієнт хворіє невиліковною хворобою?

Видатний сирійський вчений-енциклопедист сказав такі слова «Нас троє – я, ти і хвороба – якщо ти будеш на моєму боці, нам двом буде легше здолати її» [3]. Ми погоджуємось із цією думкою, адже з найкритичнішої ситуації можна знайти вихід. Лікар повинен розмовляти зі своїм пацієнтом, заряджати його позитивною енергією. Історії відомий такий випадок: до лікаря за допомогою звернулася сім'я – чоловік із дружиною. Жінка не могла говорити, порозумітися можна було тільки за допомогою чоловіка-перекладача. Виявилось, що їй повідомили про рак молочної залози, сказавши, що спочатку видалять груди, потім вона пройде хіміотерапію, а потім все одно помре. Все, більше ніяких пояснень. На тлі шоку у хворої розвинувся важкий логоневроз, вона втратила здатність до членороздільної мови. У клініці її заспокоїли, з нею працював психолог, були проведені всі необхідні обстеження. Жінку прооперували з однорасним відновленням молочної залози. Через десять днів після операції вона зателефонувала, і лікар насилу впізнав її голос. Хвора дякувала – виявилось, що і груди на місці, і є надія на повне одужання. Мова повернулася. І цей випадок – один з багатьох [4, с. 20]. Ми можемо брехати людині лише тоді, коли ця брехня їй не зашкодить.

Брехня заради порятунку також часто використовується і в політиці. Російський державний діяч кінця XIX – поч. XX століття К. Побєдоносцев виявив негативні наслідки впливу брехні на політичну структуру суспільства. Він пише, що перед виборами кандидат у президенти у своїй програмі і в своїх промовах посилався постійно на фікцію: він твердить тільки про громадське благо, виступаючи слугою свого народу, забуваючи всі свої інтереси заради суспільного добробуту [6, с. 132]. Політика

значною мірою є мистецтвом управління людськими масами, і вона не виключає явища обманів. Брехня в політиці є специфічним видом, бо має на меті не тільки ввести в оману, але й полегшити життя тому, хто нею користується. А можливо, нам і не потрібно знати всієї правди? Політичні виступи можуть нести у собі певну кількість брехні. Але політикам потрібно заспокоювати народ, давати їм надію на майбутнє. Хто з громадян захоче жити в країні, у якій немає майбутнього?

Приклади брехні заради порятунку зустрічаємо в літературних текстах, зокрема у п'єсі «На дні» М. Горького головний герой Лука вважав, що «солодка брехня» може полегшити життя кожній людині. Герой переконував усіх людей навколо себе, що «солодка брехня» може допомогти людині повірити в щось краще і тим самим змінити своє життя. Він вважав, що самообман може допомогти переносити будь-які труднощі набагато легше [8]. Дану ситуацію можна оцінювати двояко. З одного боку, позитивно, адже коли ми говоримо людині приємні слова в її адресу, підбадьорюємо її, тим самим підштовхуємо до практичних дій, гарних вчинків, бажання до самовдосконалення тощо. З іншого боку, людина, яка вірить у щасливе майбутнє, може розчаруватись у світі. У такому випадку брехня виступить каталізатором пришвидшеного зневір'я та втрати сенсу життя.

Самообман, у свою чергу, полегшує існування людини лише на деякий час. Кожному рано чи пізно доведеться відповідати за свої вчинки. Тут може спрацювати явище бумерангу. Самообман – це спосіб захиститися від болісної правди, тому краще розчаруватись у теперішній ситуації, ніж продовжувати робити вигляд, що нічого не трапилось. Потім все одно правда «проясниться».

Тема брехні зустрічається у творі О. Пушкіна «Капітанська дочка». В цій повісті можна знайти багато ситуацій, у яких головним героям доводилося вдаватися до обману заради порятунку себе та інших людей. Найяскравішим прикладом є брехня Гриньова. Він хотів урятувати Машу Миронову, яка була його коханою, і представив дівчину Пугачову як бідну сироту. Гриньов обдурих Пугачова заради порятунку своєї коханої, що є яскравим прикладом брехні заради порятунку. Якби Пугачов дізнався, що Маша – капітанська дочка, над нею б могли познущатися, побити і навіть стратити. Тому Петро вирішив збрехати на благо своєї коханої для того, щоб вона залишилась ціла і неушкоджена [8]. На нашу думку, це і є випадок використання брехні заради порятунку. Вирішення ситуації має позитивний результат, оскільки головний герой врятував свою кохану, і всі залишились живими.

Ще одним прикладом використання брехні заради порятунку в літературі є однойменна п'єса В. Винниченка «Брехня». У центр п'єси письменник ставить жінку – Наталію Павлівну. Її життєве кредо: «О, людям зовсім не треба правди чи брехні, їм треба щастя, спокою. Коли брехня може це дати – слава брехні!» [3]. Вона одружена з Андрієм Карповичем, але зраджує йому з молодим Антіном Михайловичем. Жінка бреше своєму чоловікові, бо не хоче, щоб той загинув. Про брехню та зраду дізнається Іван Стратонович і вирішує, що жінка повинна померти. Врешті-решт героїня поплатилась за свою зраду та брехню. Як бачимо, брехню використовували ще з давніх-давен. Людина часто говорить неправду для власного порятунку, хвилинної слави, щоб викрутитися із незручної ситуації, навіть не задумуючись про наслідки. А вони можуть бути надто сумними.

Багато науковців розглядають феномен брехні з філософських позицій, відзначаючи, що вона виникла разом із людиною і є невіддільною від неї. Брехня є невід'ємною частиною людського буття, проявляється у найрізноманітніших ситуаціях, може бути обумовленою благородними спонуканнями (наприклад, брехня лікаря тяжкохворій людині) й у цій ситуації визнається морально виправданою. Отже, людині без брехні жити неможливо. Окрім того, у кожному суспільстві існують люди, котрим обман став засобом для існування – цигани, фокусники тощо.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що брехня заради порятунку існує, а її часте використання у сучасному світі є свідченням цього. Брехня є виправданою, коли вона передбачає хороший результат, а її використання є допустим лише у контексті позитивних намірів.

Список використаної літератури

1. Брехня як комунікативний феномен у політичних виступах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.ua.edu.ua/2015/>. – Назва з екрану.
2. Винниченко В. Вибрані п'єси / [Упоряд. : М. Г. Жулинський, В. А. Бурбела]; Авт. вступ. ст. М. Г. Жулинський. – К. : Мистецтво, 1991. – 605 с.
3. Діагноз – рак: брехати чи не брехати? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://yakvidpovid.xyz/hvorobi-simptomi-likuvannja/onkologija-diagnostika-ta-likuvannja/7796-diagnoz-rak-brehati-abo-ne-brehati.html>. – Назва з екрану.
4. Екман П. То чи потрібна хороша пам'ять, щоб брехати? / П. Екман // Сім'я і школа. – 1994. – № 1. – С. 20–21.
5. Обман заради Бога? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovovchitelyu.org/journal/nom17/obman-zarady-boga/>. – Назва з екрану.
6. Победоносцев К. Великая ложь нашего времени [Текст] / К. П. Победоносцев. – М. : Русская книга, 1993. – 640 с.
7. Симоненко С. Психологічна основа помилковості і правдивість повідомлень / С. Симоненко // Питання психології. – 1998. – № 3. – С. 78–84.

8. Цікаві факти про брехню (неправду) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lifetips.org.ua/290-ckvav-fakti-pro-brehyu-nepravda.html>. – Назва з екрану.
9. Чому люди брешуть? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zhinku.info/society/psychology/9964>. – Назва з екрану.

УДК 34.023

Зварунчик Анастасія,
студентка 31-Р групи
Науковий керівник:
к. ю. н., доцент Ткачук В.Є.

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ГЕЛЬСІНСЬКОЇ ГРУПИ

Стаття присвячена правовим аспектам становлення та діяльності Української Гельсінської Групи (УГГ) та її правонаступниці Української Гельсінської Спілки (УГС) як громадських організацій із захисту національних прав українців. Розглянуто період започаткування Гельсінської спілки, мету її діяльності та досягнуті результати.

Ключові слова: спілка, права, Гельсінська група, дисидентський рух, угода.

На сьогоднішній день залишаються маловідомими вимоги й ідеали цієї спілки, хоча й надалі вона продовжує своє існування та правозахисну діяльність громадян.

Українська Гельсінська спілка з прав людини (УГСПЛ) є найбільшою асоціацією правозахисних організацій нашої країни, яка виступає за здійснення права на вільний обмін інформацією та ідеєю. Задля виконання цих завдань організація встановила зв'язок із багатьма співробітниками з різних куточків країни, а також з гельсінськими групами інших країн, було зібрано сотні документів, що свідчили про порушення владою радянського режиму прав людини [3, с. 159].

Грубих порушень прав людини після Гельсінської Наради аж ніяк не поменшало: це, зокрема, «табірні суди» – заходи, що запозичені безпосередньо із Беріївського судочинства. «Суд» відбувався без свідків, без адвоката і часто без представника місцевого органу влади, що мав здійснювати нагляд. Так діяли типові «трійки» сталінських часів. За допомогою цих «трійок» табірною адміністрацією запроторювали активних людей, що вимагали статусу політв'язня, до Володимирського Централу на тяжкі муки і всю зону тримала в страху й покорі. Саме так приборкували 36-у зону, відправивши до в'язниці Красняка, Вудку, Сергієнка та багатьох інших політв'язнів. Із 14 українських політв'язнів Володимирської тюрми 12 запроторено туди «табірними судами» – здебільшого на три роки. Той факт, що автори виступали від імені правозахисної асоціації й апелювали до міжнародних правових норм, викликав особливе невдоволення властей. Початкове їхнє розгублення змінилося розробленим планом компрометації членів групи. У 1977 році почалися обшуки (під час яких їм підкидали долари, порнографію, зброю) та згодом арешти [11, с. 26].

Метою статті є висвітлення та дослідження політико-правової діяльності організації та її вплив на формування системи захисту прав громадян.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: дослідити зміст діяльності Української Гельсінської Спілки, вивчити та обґрунтувати особливості її започаткування та розвиток; проаналізувати громадську діяльність.

Актуальність та важливість значення нашої статті обумовлена необхідністю усвідомлення діяльності спілки як першої дійової організації на території УРСР. Адже вона, в умовах тоталітарного режиму Радянського Союзу недвозначно поставила українську політико-правову проблему в контекст загальнолюдських цінностей. Особливе значення полягало в тому, що спілка стала на захист прав не тільки українців, а й представників інших національностей в Україні. Діяльність УГС сприяла розвитку гуманізації суспільства, метою якого є повага до людського життя, честі та гідності.

Спілка, об'єднує понад 29 правозахисних недержавних організацій, які за мету своєї діяльності ставлять захист прав та гідності кожного громадянина і відносять себе до частини гельсінського руху, що є продовженням традиції тогочасної УГГ. Спілка, ведучи боротьбу за права українського народу та відновлення існування незалежної Української держави, лояльно ставилася до мови й культури інших народів, які жили в республіці, що сприяло підвищенню її авторитету з-поміж інших національностей. УГГ була легальною організацією, яка ставила собі за мету відстоювати право нації на самовизначення.

Українська Гельсінська спілка, створена політв'язнями, стала новим явищем у житті УРСР. Вона була першою легальною правозахисною організацією в Радянській Україні. Її діяльність привернула увагу світової громадськості до проблем українського народу, реалізації свобод і прав громадян тогочасного радянського тоталітарного режиму, також зіграла позитивну роль у консолідації

опозиційного руху в країні. УГГ вела легальну, правову й ненасильницьку боротьбу за здобуття незалежності, поваги та гідності до прав кожного громадянина.

До Української гельсінської групи входило понад 37 чоловік. Очолив її письменник Микола Руденко. У перших своїх документах «Декларації», «Повідомленні» та «Меморандумі» група обумовлює причини виникнення правозахисної організації і роз'яснює свої програмні положення. Свою мету Українська Гельсінська група вбачала у сприянні ознайомленню української громадськості з Декларацією Прав Людини, вимагаючи, щоб цей правовий документ став головним у відносинах між особою і державою. Виходячи з переконань, що мир між народами не можна забезпечити без відповідних контактів, а також без вільного обміну інформацією, члени групи зобов'язувались активно сприяти виконанню гуманітарних статей Заключного Акту Наради з питань безпеки і співпраці в Європі.

Особливу увагу УГГ звертала на боротьбу з порушенням Декларації Прав Людини. Вона збирала письмові скарги про протиправні дії органів влади, щоб ознайомити з ним світову громадкість, а також уряди країн, які підписали «Гельсінські угоди».

За мету своєї діяльності УГГ брала:

- здійснення постійного моніторингу дотримання прав громадянина та основних свобод в Україні й інформування про факти порушень прав і свобод;

- захист прав громадянина та основних свобод в органах державної влади та місцевого самоврядування;

- здійснення досліджень із прав людини та основних свобод, у тому числі постійний моніторинг підготовки правових актів та проектів законів вирішення даної проблеми;

- проведення освітніх заходів, кампаній, семінарів, тренінгів та конференцій тощо;

- сприяння розвитку Української Гельсінської Спілки та ретельному вивченню і взаємозв'язку з мережею багатьох правозахисних міжнародних організацій.

Діяльність УГГ, яка у своїй боротьбі з жорстким комуністичним режимом опиралась на Гельсінський Заключний Акт, поставила національно-визвольну боротьбу українського народу на міжнародну правову основу, ввела її у контекст світового демократичного процесу.

У Гельсінській групі не було випадкових людей. Більшість членів Спілки не перший рік брали участь у правозахисному русі. Це були Василь Стус, В'ячеслав Чорновіл, Юрій Шухевич та інші.

На думку В'ячеслава Чорновола, УГГ є водночас прямим продовженням у нових умовах українського національного демократичного руху, що зародився на сталінському згарищі, діставши скромну назву шістдесятники... УГГ була найбільш дієвою формою ознайомлення українського народу, усього світу з проблемами українства [10, с. 658].

Українська Гельсінська спілка (УГС), сформована на основі Української Гельсінської групи у березні 1988 року, одразу стала організацією республіканського масштабу. Лідером її був політв'язень Левко Лук'яненко.

Поява в республіці організованої політичної сили не могла пройти просто поза увагою місцевого керівництва. Комуністична влада в той час була досить серйозно стурбована появою «конкурента». Тому проти УГС було кинуто багато репресій і пропагандистський апарат держави. Але своїми діями комуністичний режим в Україні лише популяризував український самостійницький рух. Тому в умовах політичного терору до спілки продовжували входити нові члени. У таборі в Кучино іноземними членами організації стали Март-Олав Ніклус та Вікторас Пяткус. Продовжувався тиск на правозахисників, багатьох засуджували. Немало учасників гинуло в радянських концтаборах: Ю. Литвин (1983), О. Тихий (1984), В. Марченко (1984) та В. Стус (1985). М. Мельник, учасник УГГ, під загрозою ув'язнення покінчив життя самогубством. Отже, УГГ та УГС виступали передусім у ролі захисників прав людини і громадянина та українських національних інтересів.

Діяльність спілки отримувала підтримку багатьох демократичних організацій різних країн, зокрема Міжнародної амністії – Лондон, організації «Американці в обороні людських прав в Україні» – США.

У відкритому листі до Л. Брежнєва, від групи ув'язнених членів Української Гельсінської групи спостерігалось намагання переконати Л. Брежнєва проявити великодушність та ознайомитися із «справами» так званих «інакодумців». Як зазначали ув'язнені: «Ви ужахнетеся, що людей, які посміли мати переконання, не згодні в чомусь із переконаннями тих чи інших догматиків, тримають в умовах, яких не найдеш в найбільших тиранських країнах... Коротше кажучи, всі умови ув'язнення розраховані на повільне психічне й фізичне убивство людей» [2, с. 96].

Упродовж декількох років проти членів Гельсінської групи відбувалися суворі масові репресії. Діяльність легальної правозахисної організації було жорстоко придушено, а її членів депортовано за межі республіки. Можливо, саме тому дії новоствореної УГС були уже значно радикальнішими, ніж в кінці 70-х років. Звільнившись після ув'язнень, дисиденти твердо вирішили досягнути поставленої перед собою мети – свободи України. Їхня філософія полягала в тому, що доля окремого громадянина залежить від долі всієї нації [8, с. 6].

Таким чином, завдяки Гельсінським угодам, на теренах сучасної України відновилася легальна можливість боронити права людини та право української нації на самовизначення та власну державу.

Вимоги Української Гельсінської спілки були дуже поміркованими, далекими від радикалізму, але несумісними з диктаторським режимом на той час.

Отже, правозахисний рух в Україні був невід'ємною частиною загальнолюдського поступу в дусі свободи. Він виник на ґрунті національно-визвольного руху у боротьбі з комуністичною ідеологією інакодумства, поставленою тоталітарною державою поза законом. Другим чинником, який сприяв розвитку правозахисного руху, була суспільна необхідність захищати елементарні права людини від постійних порушень їх із боку держави – у соціально-економічній, національно-культурній сфері, релігії.

Українська громадська група сприяла виконанню Гельсінських угод і посідала в історії українського національно-визвольного і правозахисного руху визначне місце. Її можна порівнювати з Кирило-Мефодіївським братством (1845–1847) проте, на відміну від Кирило- Мефодіївського Братства, УГГ залишили по собі організаційну структуру, яка сприяла створенню нині чинних в Україні правозахисних організацій, національно-демократичних і націоналістичних партій, що разом з іншими чинниками привели Україну до незалежності, де відкрилася можливість побудови правового суспільства, яке відповідатиме як волелюбному духові українського народу, так і букві міжнародних правових актів [11, с. 56].

Список використаної літератури

1. Відкритий лист Л. Брежнєву від групи ув'язнених членів Української Гельсінської Спілки / О. Бердник, Б. Ребрик, Л. Лук'яненко // Збірник документів і матеріалів. – К.: Либідь, 2000. – С. 170–174.
2. Горинь М. М. Запалити свічу / М. М. Горинь. – Х.: Права людини, 2009. – 328 с.
3. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х рр. / Г. Касьянов – К.: Либідь, 1995. – 224 с.
4. Кемерова Т. Ю. Історія України. Комплексний довідник / Т. Ю. Земерова, І. М. Скирда. – Харків: Весна, 2012. – 480 с.
5. Новітня історія України (1900–2000) / В. І. Гусєв, В. П. Дрожин, А. Г. Слісаренко. – К.: Вища школа, 2000. – 653 с.
6. Прокоп М. Напередодні незалежної України: спостереження і висновки / М. Прокоп. – Нью-Йорк; Париж; Сідней; Торонто; Л., 1983. – 646 с.
8. Тисяча років української суспільно-політичної думки: у 9 т. / Редкол. Тарас Гунчак (гол. ред.) та ін., Упоряд. і приміт. Оксана Сліпушко, Авт.передм. Оксана Сліпушко, Василь Яременко. – К.: Дніпро, 2001 – Т. 8: (40-ті – 80-ті роки ХХ ст.) / Ред. Косенко, Юрій. – 2001. – 398 с.
9. Україна багатопартійна: програмні документи нових партій / передм. упорядк.: О. В. Гарань. – К.: МП «Пам'ятки України», 1991. – 191 с.
10. Чорновіл В. Заява до Української Гельсінської групи / В. Чорновіл. Твори в 10 томах. – Т. 5. – К.: Смолоскип, 2007. – 658 с.
11. Чорновіл В. Твори в 10 т. – Т. 7: Статті, виступи, інтерв'ю (березень 1990 – грудень 1992) / В. Чорновіл. – К.: Смолоскип, 2011. – 1079 с.

УДК 364.048

Леник Тетяна,
студентка 51-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л.М.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

У статті обґрунтовується проблема соціальної адаптації демобілізованих учасників АТО, вплив та наслідки посттравматичного синдрому на життєдіяльність військовослужбовців; розкриваються важливі аспекти соціальної адаптації, реабілітації та державної підтримки.

Ключові слова: військовослужбовець, посттравматичний синдром, соціальна адаптація, соціальна реабілітація.

Для забезпечення територіальної цілісності Україна вимушена проводити бойові дії у вигляді антитерористичної операції (АТО) на Сході країни. Антитерористична операція пропускає через себе багатотисячні маси молодих людей і після демобілізації повертає їх назад у громадянське суспільство, вносячи в нього при цьому всі особливості мілітаризованої свідомості, здійснюючи істотний вплив на

подальший розвиток соціуму. В низці багатьох наслідків (економічних, політичних, соціальних), які будь-яка війна несе для суспільства, з'являються також і психологічні наслідки для людини, особливо для тих, хто брав безпосередню участь у бойових діях. Діапазон впливу факторів війни на людину надзвичайно широкий. При цьому значно більший масштаб мають пом'якшені і відстрочені наслідки війни, що впливають не тільки на фізичне здоров'я військовослужбовців, а й на їх психологічну рівноваженість, світогляд, стабільність ціннісних орієнтацій і т.д. Зважаючи на той факт, що багато військовослужбовців виявляються психологічно неспроможними самостійно повернутися в систему соціальних зв'язків і норм мирного часу, виникає потреба у спеціальному, фіксованому процесі організованого соціально-психологічного повернення учасників військових конфліктів до мирного життя.

Актуальність проблеми соціально-психологічної адаптації, а в її рамках і психологічної реабілітації демобілізованих учасників АТО та членів їх родин, продиктована різкою зміною умов їх життєдіяльності та відсутністю попередньої психологічної підготовки до відповідних життєвих змін, тому важливими у таких напрямках є наукові дослідження, що розкривають всю повноту цієї проблеми. Різні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядають такі вітчизняні та зарубіжні дослідники: Г. Акімов, О. Лобастов, Р. Грінкер, Д. Шпігель (психотравмуючі наслідки світових війн), А. Бравеє, В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков, Ю. Лях (медико-соціальні аспекти реабілітації військовослужбовців); В. Березовець, С. Захарик, В. Знаков, І. Ліпатов, Т. Пароянц, В. Попов, П. Сідоров, В. Стасюк (психотравмуючі наслідки локальних воєнних зіткнень) та ін.

Аналіз наукових досліджень змісту реабілітаційної роботи з учасниками бойових дій свідчить про складність такої роботи та необхідність комплексних зусиль з її організації медиків, соціальних працівників, психологів.

Метою статті є висвітлення основних проблем соціальної адаптації, наслідки та шляхи соціально-психологічної допомоги.

Розкриваючи суть порушеної проблеми, необхідно звернути увагу на основні її поняття (категорії), а саме:

— учасники антитерористичної операції – військовослужбовці (резервісти, військовозобов'язані) та працівники Збройних сил України, Національної гвардії України, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, Державної прикордонної служби України, особи рядового, начальницького складу, військовослужбовці, працівники Міністерства внутрішніх справ України, Управління державної охорони України, Державної служби спеціального зв'язку та захисту інформації України, інших, утворених відповідно до законів України, військових формувань, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпечували її проведення, перебуваючи безпосередньо в районах бойових дій, а також працівники підприємств, установ, організацій, які залучалися та брали безпосередню участь в антитерористичній операції в районах її проведення у порядку, встановленому законодавством;

— демобілізація – переведення збройних сил і народного господарства країни з воєнного стану на мирний після завершення війни або внаслідок мирного розв'язання конфліктної ситуації, яка викликала необхідність мобілізації. Здійснюється шляхом розформування військових частин, з'єднань і об'єднань, штабів, установ, допоміжних підрозділів, звільнення у запас надлишкового особового складу [5, с. 3–4].

Миротворча діяльність Збройних сил України сприяє зміцненню їх бойової готовності та підвищенню авторитету української держави. Проте її негативною стороною є те, що українські миротворці іноді гинуть, отримують поранення та каліцтва. Разом із бойовим досвідом, вони одержують психічні травми, а їхня психіка зазнає значних змін. Як свідчить психологічна практика, згодом учасники таких екстремальних подій починають страждати психічними розладами та відчувати труднощі у процесі адаптації до мирного життя [4, с. 1].

Військові медики все частіше використовують такі нетрадиційні термінологічні позначення (які відображують, тим не менш, клінічну реальність), як бойова психічна травма, бойове стомлення; іншими словами, йдеться про «в'єтнамський», «афганський», «чеченський» синдроми, а на сьогодні в Україні, можна стверджувати про виникнення «синдрому АТО». Відмінність «синдрому АТО» від вищевказаних синдромів полягає в тому, що військовослужбовці Збройних сил України захищають територіальну цілісність своєї держави і вимушені воювати зі слов'янським народом, з яким разом будували єдину державу, яку захищали від фашистів їх діди та прадіди.

Війна приносить не тільки фізичну, а й душевну інвалідність. Учасники бойових дій часто, навіть не усвідомлюючи цього, несуть у собі тягар болю довгі роки. Одні, в силу особистісних якостей, можуть подолати ці проблеми самостійно. Іншим необхідна психологічна допомога і підтримка впродовж усього життя. Лікарі не даремно б'ють тривогу: бойове лихоліття боляче вдаряє не тільки по сім'ях учасників бойових дій, але і по всьому суспільству. Згідно з офіційними даними, на даний момент в зоні АТО вже воювало десятки тисяч українців. За прогнозами психіатрів, в кращому

випадку, у 20 % з них в наступні роки діагностують хронічний посттравматичний стресовий розлад, якому вже дали назву «синдром АТО» [2, с. 176].

Наслідки воєнно-травматичних стресових обставин будуть визначатися психологічними чинниками (індивідуально-типологічними, психічними, характерологічними особистісними особливостями військовослужбовця, адекватністю механізмів психологічного захисту та адаптації тощо), тривалістю дії стресових факторів та соматоневрологічною важкістю.

Згідно з діагностичними критеріями, посттравматичний стресовий розлад визначається як відсунута або затяжна реакція на стресогенну подію чи ситуацію винятково загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть зумовити дистрес майже у будь-кого [4, с. 435].

Кожен учасник АТО потребує певного часу для адаптації до мирного життя. З проблемами адаптації сім'я може зіткнутися у перший місяць після повернення бійця додому. Так, можуть проявлятися неоднозначні фізичні, емоційні та поведінкові реакції учасника бойових дій. Такі реакції є нормальною складовою процесу адаптації військовослужбовців, які повертаються додому, адаптуються до мирного життя протягом кількох місяців після повернення із зони проведення антитерористичної операції.

Основними проявами фізичних реакцій є: безсоння, постійна втома, проблеми зі шлунком та вживанням їжі, головний біль та пітливість при думці про війну, швидке серцебиття і дихання, загострення існуючих захворювань. До емоційних реакцій можна віднести: погані сни, кошмари, злість, ненависть, часті негативні спогади про війну, відчуття суму, самотності, непотрібності, відчуття безпорадності, страху, нервування, відчуття збудження, схвильованість, відчуття шоку, оніміння, неможливість відчувати позитивні емоції, легке погіршення настрою, почуття провини, сорому, самосуду, почуття безнадії щодо майбутнього.

Учасник бойових дій, який повернувся додому у мирне життя може негативно сприймати різноманітні подразники. Так, на події, які можуть нагадувати про війну людина може реагувати від появи нав'язливих образів перед очима до появи небажаних думок до спогадів бою. Ці спогади можуть бути настільки реалістичними, що людині здається, ніби вона знову опинилася на території проведення бойових дій. Разом із тим, виникнення будь-яких незначних проблем може призвести до проявів агресії та злості демобілізованого бійця.

Можна розрізняти також і поведінкові реакції демобілізованих військовослужбовців, до них відносяться: надмірна пильність та нав'язливі думки про безпеку; труднощі з концентрацією уваги; лякання при гучних та різких звуках; уникання людей або місць, пов'язаних із травмуючою подією; надмірне вживання алкоголю, паління або вживання наркотиків; проблеми з виконанням звичних завдань удома або на роботі; агресивний стиль водіння автомобіля або зацікавленість у небезпечних видах спорту [5, с. 5–7].

Систематизація та узагальнення результатів наукових досліджень дозволили виокремити чотири наступні групи факторів і умов формування посттравматичних стресових розладів (ПТСР) як віддаленого наслідку впливу психотравми:

1. Особливості пережитої ситуації, що травмує: зміст, раптовість або непередбаченість виникнення, тривалість, інтенсивність, масовий, груповий або індивідуальний характер, інформованість, своєчасність надання допомоги, наявність вторинних психотравмуючих факторів.

2. Соціальні та соціально-психологічні фактори: соціальна підтримка та захист на державному і відомчому рівні, доступність медичної допомоги та реабілітаційних програм, соціально-економічний статус колишнього військовослужбовця, релігійність, розвиненість і характер мікросоціальних зв'язків, ставлення суспільства до події, що відбулася тощо.

3. Демографічні фактори: вік, стать, сімейний стан, соціальний статус, належність до професій підвищеного ризику.

4. Індивідуально-особистісні фактори: індивідуальна значимість травмуючої події, особливості емоційно-вольової та інтелектуальної сфери, індивідуально-типологічні особливості, ціннісно-мотиваційна сфера, рівень нервово-психічної стійкості, особливості життєвого стилю та стратегій подолання, механізмів психологічного захисту, наявність нервово-психічних захворювань, психотравмуючих чинників [3, с. 35–37].

Соціальна адаптація у загальному розумінні – це процес взаємодії індивіда (особистості) або соціальної групи із зовнішнім середовищем, в результаті якого відбувається освоєння нової соціальної (життєвої) ситуації.

Соціальна та професійна адаптація військовослужбовців до умов життя в цивільному середовищі – це суспільний процес їх активного пристосування до нових соціальних умов проживання у цивільному середовищі з ринковою системою взаємостосунків, який передбачає освоєння норм і правил цього середовища, оволодіння професією, спеціальністю, реалізацію своїх прав, у тому числі на працю, формування в собі нових правил поведінки і нового самоусвідомлення, що забезпечує безболісний, комфортний перехід до нових умов життя.

Соціальна адаптація військовослужбовців – це широке поняття, яке включає в себе декілька основних складових:

— психологічну складову – оволодіння системою цінностей (нормами, установками, зразками поведінки), культурою, які існують у цивільному середовищі з метою виконання існуючих у ньому вимог до особистості;

— правову складову – освоєння юридичних норм, які регламентують статус, правове положення людини, що визначає її нові права, обов'язки і можливості, а також знання тих структур, які можуть допомогти освоєнню цих норм і реалізації своїх можливостей;

— професійну складову – залежно від військової професії вона передбачає спеціалізоване удосконалення наявних професійних знань, умінь і навичок або оволодіння новими професійними знаннями, вміннями та подальше успішне працевлаштування [1, с. 29].

Необхідно розуміти, що соціальна адаптація є не лише станом людини, але й процесом, протягом якого соціальний організм досягає рівноваги і стійкості до впливу соціального середовища. Тому важливого значення набуває допомога у вирішенні питань демобілізованого військовослужбовця щодо його професійної орієнтації, перепідготовки та працевлаштування в ринкових умовах, адже пристосування до мирного життя учасників бойових дій у суспільстві ускладнюють саме проблеми подальшого працевлаштування, неконкурентоспроможність, що часто формують свого роду комплекс неповноцінності перед цивільним життям, необхідністю пошуку роботи і новою діяльністю, посилюють страх змін, відчуття приреченості.

Професійна адаптація як самостійна діяльність із пошуку та підбору нової роботи для бійців, які повернулися з зони проведення АТО, повинна будуватися не на випадкових порадах з боку оточуючих чи емоційних оцінках ситуації, а на розумінні загальних закономірностей цього процесу, прогнозуванні своїх можливостей і зміні психічного стану, знанні основних факторів, які впливають на успіх переходу до цивільного життя. Для успішної професійної адаптації у демобілізованого бійця необхідно сформувати почуття безпеки, знизити рівень тривожності, навчити виражати свої емоції і почуття, допомогти визначитись зі своїми професійними орієнтаціями. Важливо сформувати у демобілізованого бійця життєві перспективи, а саме: розширити сферу інтересів, знайти значущі мотиви і види діяльності [5, с. 16–17].

Успішна соціальна адаптація характеризується добре збалансованим співвідношенням між потребами людини і вимогами соціального середовища. Особистість із хорошою соціальною адаптивністю вирізняється врівноваженістю, гармонійністю, збалансованістю самореалізації з самоконтролем, що забезпечує дотримання загальноприйнятих нормативних вимог середовища [3, с. 17].

Реабілітаційна робота має декілька складових: медичну, психологічну, соціальну. Всі складові взаємопов'язані та мають забезпечуватись комплексом реабілітаційних заходів. Адже медична реабілітація (відновлювальне лікування з метою запобігання інвалідності), яка спрямована на досягнення психічної, соціальної, економічної, професійної повноцінності людини, переслідує таку ж саме мету, як і соціально-психологічна реабілітація – відновлення психічних і фізичних сил організму задля забезпечення соціальної інтеграції індивіда в суспільне середовище. Реабілітація як процес відновлення фізичних, психічних та соціальних ресурсів військовослужбовця, учасника бойових дій, має носити інтегративний характер, включати заходи психотерапевтичні, психодіагностичні, психокорекційні, профілактичні, профорієнтаційні, використовуючи як індивідуальні, так і групові форми психосоціальної роботи (консультування, групова корекція, аутотренінг, саморегуляція тощо). Ефективні реабілітаційні заходи спрямовуються не лише на виведення людини з кризового стану, а і на розвиток нових життєво важливих умінь. Найбільш успішними є результати соціально-психологічної роботи, коли не лише з'ясовуються причини розладів, а й формується у військовослужбовця потреба в особистісному зростанні та розвитку закладених можливостей [6, с. 230–232].

У результаті теоретичного вивчення проблеми було встановлено, що негативним наслідком участі особистості у бойових діях є посттравматичний стресовий розлад, особлива підступність якого полягає в тому, що з роками у більшій частині воїнів він не згладжується, а посилюється, проявляючись в асоціальній поведінці, невротичних реакціях, соматичних розладах, таким чином, перетворюючись із психологічної проблеми на хворобу.

Практика свідчить, що успішна соціальна адаптація цієї категорії військовослужбовців потребує проведення з ними цілого комплексу заходів соціально-психологічної реабілітації. Адже якщо медична реабілітація відновлює втрачені функції та властивості організму людини, то соціально-психологічна реабілітація покликана забезпечити нормальне існування особистості у соціумі та попередити її деградацію. На жаль, система заходів щодо реабілітації демобілізованих учасників бойових дій, що існує сьогодні в українському суспільстві, не набула системного характеру. Результатом цього є відсутність дієвої системи соціального захисту військовослужбовців, а саме: правової, економічної, психологічної, що породжує незадоволення військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, високий відсоток суїцидів, побутову, житлову необлаштованість, психологічне неблагополуччя тощо. Загалом, результати невдалої адаптації до умов мирного життя багатьох військовослужбовців, які проходили службу в районах військових конфліктів, доводять актуальність цієї проблеми.

Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців, які відносяться до вище вказаної категорії, вимагає кваліфікованої соціально-психологічної допомоги, що повинна бути комплексною, і враховувати насамперед їх правовий статус у суспільстві, необхідність виконання специфічних завдань в різних умовах, у тому числі з ризиком для життя. Абсолютна більшість із таких співробітників ще потребує активної професійної діяльності та здатна своїми діловими та моральними якостями принести значну користь суспільству.

Адаптаційна робота, орієнтована на подолання наслідків, симптомів минулого воєнного досвіду військовослужбовця має спиратися на його індивідуальні потреби. Військовослужбовці з посттравматичним синдромом, які пройшли реабілітацію і реадаптацію вимагають тривалого соціального супроводу. Найбільш дієвими є індивідуальні консультативні форми роботи та групові корекційні заняття з військовослужбовцями. Найкращі результати зменшення наслідків посттравматичного стресового розладу досягаються в тому випадку, коли військовослужбовець, інтегруючи свій негативний досвід, використовує його для особистісного зростання, саморозвитку та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Буковська О. О. Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців, які повертаються із зони бойових дій / О. О. Буковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 128. – С. 29–32.
2. Буряк О. О. Соціальна адаптація військовослужбовців / О. О. Буряк, М. І. Гіневський, Г. Л. Катеруша // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. – 2015. – № 2 (43). – С. 176–181.
3. Кондюкова В. В. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців силових структур, звільнених у запас : навчально-методичний посібник / В. В. Кондюкова, І. М. Слюсар. – К. : Гнозис, 2013. – 116 с.
4. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. О. Лесков. – Хмельницький, 2008. – 22 с
5. Методичні рекомендації щодо соціально-психологічної адаптації демобілізованих учасників антитерористичної операції (АТО) та їх сімей, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dsznzoda.gov.ua/sites/default/files/loadfiles/ATO/pamjatka.Pdf>.
6. Тополь О. В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції [Електронний ресурс] / О. В. Тополь // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 124. – С. 230–233. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_61

УДК 34.05

Леник Тетяна,
студентка 51-СП групи
Науковий керівник:
к. ю. н., доцент Ткачук В.Є.

ПРАВОВИЙ СТАТУС ДІТЕЙ СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена правовому статусу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Подано порівняльний аналіз розвитку соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні та Польщі.

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

Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина – провідним інститутом соціалізації. Батьки першими розкривають маленькій людині предметний світ і надають йому емоційного забарвлення.

Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності. Любов дитини до батьків гарантує безпеку, стає гарантом емоційного благополуччя. Дитині мало просто того, щоб її любили, вона потребує підтримки на всіх періодах соціальної адаптації.

Проте соціально-економічні умови, що склалися у нашій країні (матеріальні труднощі; поширення безробіття; погіршення функціонування державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей; зростання кількості кризових сімей; алкоголізація, наркоманізація населення; послаблення моральної відповідальності батьків за виховання дітей) призвели до того, що

не всі діти в Україні живуть у сім'ях. Мова йде про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

За даними державного комітету статистики України, кількість дітей-сиріт в країні сягає до 92865 осіб [3]. Фактично, менше 10 % з цих дітей не мають власних батьків, тобто є сиротами. Переважна більшість із них є соціальними сиротами, тобто не мають змоги виховуватись кровними батьками через ті чи інші соціальні обставини. Такий показник батьківської недбалості і байдужості до власних дітей свідчить про глибокі соціальні проблеми, які потребують вирішення, адже опинившись віч-на-віч із фактом смерті батьків (чи позбавлення їх прав) такі діти піддаються стресу, набувають статусу соціально вразливої верстви населення та, як правило, потребують повного соціального забезпечення від держави.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблемам соціального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, захисту прав та інтересів даної категорії осіб присвячено значну кількість робіт, з-поміж яких потрібно виділити праці: В. В. Андреева, Н. Б. Болотіної, В. Я. Бурак, Л. С. Волинець, К. В. Добромислова, М. Л. Захарова, О. І. Карпенко, В. Г. Кобелевої, Н. Ю. Максимової, О. Є. Мачульської, В. Ю. Москалюк, А. М. Нечаєвої, Д. А. Шконова, І. В. Пеши, П. Д. Пилипенко, Н. Т. Поліс, С. М. Прилипо, С. М. Синчука, І. М. Сироти, Б. І. Сташків, О. В. Стремоухова, Є. Г. Тучкової та інші.

Метою статті є дослідження соціального статусу, форм та видів соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вивчення досвіду реформування системи опіки України та Польщі.

В Україні нормативно-правову базу соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування складають: Конституція України, міжнародні нормативно-правові акти, закони України, акти Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти України. Важливим міжнародним нормативно-правовим документом є Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року, яка ратифікована постановою Верховної Ради УРСР № 789-XII від 27 лютого 1991 року «Про ратифікацію Конвенції про права дитини». У Конвенції зазначено, що дитина, яка постійно або тимчасово позбавлена сімейного оточення, не повинна залишатися в такому оточенні і має право на захист і допомогу держави (ст. 20).

Основним документом нормативно-правового регулювання діяльності органів опіки та піклування в Україні є Конституція України, яка гарантує конституційні права та свободи громадян, у тому числі і дітей (розділ II).

Правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, молоді із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначаються Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», який набув чинності 13 січня 2005 року і є складовою законодавства про охорону дитинства. Юридичне визначення соціальних категорій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено статтею 1 цього Закону.

Так, дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти.

Статтею 8 Закону встановлено, що держава здійснює повне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб із їх числа. Допомога та утримання таких дітей не можуть бути нижчими за встановлені мінімальні стандарти, що забезпечують кожній дитині рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку на рівні, не нижчому за встановлений прожитковий мінімум для таких осіб.

Статус дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, – визначене відповідно до законодавства становище дитини, яке надає їй право на повне державне забезпечення і отримання передбачених законодавством пільг та яке підтверджується комплектом документів, що засвідчують обставини, через які дитина не має батьківського піклування [4].

За останні п'ять років в Україні визначилася стійка тенденція до щорічного збільшення кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Основними причинами залишення дітей без батьківського піклування є:

- соціально-економічні, пов'язані із зубожінням сімей (безробіття обох або одного з батьків, жебрацтво батьків, тривала відсутність батьків, відсутність постійного житла, розлучення батьків);
- морально-етичні (асоціальний спосіб життя батьків, різні види залежності, примушення дітей

до жебракування, злочинні діяння батьків, різноманітні форми насильства, спрямованого на дітей);

- психологічні (суб'єктивні) – раннє або позашлюбне материнство; дисфункційність сім'ї (неповна, новоутворена, багатодітна, сім'я інвалідів), нездорова емоційна атмосфера в сім'ї, конфліктність її членів;

- медичні – наявність хвороб у батьків, що унеможливають виконання батьківських обов'язків [3, с. 4].

Проблеми, які виникають у сиріт в процесі соціалізації, обумовлюють і подальші проблеми в їх самостійному дорослому житті, такі як: надмірне споживання алкоголю, вживання наркотичних речовин, проституцію, злочинну діяльність, нездатність створити власну сім'ю та ін. Тому створення умов для покращення соціалізації, соціальної адаптації дітей-сиріт є одним із основних завдань системи соціальної підтримки дітей-сиріт в сучасних умовах.

Функції соціальної підтримки сиріт виконують державні органи влади. В Україні існує розгалужена мережа державних органів, які зобов'язані піклуватися про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема, це служби у справах дітей, органи опіки та піклування, органи освіти та науки, управління (відділи) у справах молоді та спорту, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та інші. Структурами державної виконавчої влади, які забезпечують захист прав дітей, є: Кабінет міністрів України, Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Міністерство освіти і науки України, Міністерство праці та соціальної політики України, Міністерство охорони здоров'я України, обласні та Київська міські державні адміністрації, районні державні адміністрації, виконавчі комітети міських, селищних, сільських рад народних депутатів. Узгоджуючи свою роботу, ці державні органи влади покликані забезпечити ефективну соціальну підтримку дітей-сиріт.

Центральним органом виконавчої влади, який координує питання соціального захисту дітей, позбавлених батьківського піклування є Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини, що діє при Міністерстві України у справах сім'ї, молоді та спорту. Цей державний орган влади визначає діяльність органів і служб у справах дітей щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які в свою чергу координують діяльність місцевих органів влади. На це Міністерство покладається розроблення нормативно-правових актів, які регулюють формування та використання банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечення підготовки та перепідготовки кадрів для формування та використання банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечення конфіденційності щодо відомостей банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; організація роботи, пов'язаної із стандартизацією документальної інформації та сертифікації інформаційних технологій, призначених для формування та використання банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Важливу роль щодо соціального захисту прав дітей-сиріт відіграють органи опіки та піклування. Органи опіки і піклування мають право перевіряти умови влаштування, утримання, виховання, навчання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, можуть переводити дітей, життю та здоров'ю яких загрожує небезпека, до інших форм влаштування дітей [6, с. 120–121].

Система догляду за дітьми в нашій країні впродовж багатьох десятиліть формувалися і розвивалися на основі ідеї виховання дітей у державних установах. Історично встановленими формами сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні, є усиновлення та опіка (піклування), проте останнім часом набувають розвитку альтернативні форми сімейного влаштування дітей даної категорії.

Основними видами форм влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування є такі: інтернатні (інституційні) форми (дитячий будинок, загальноосвітня школа-інтернат, спеціалізована школа-інтернат, спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, загальноосвітня санаторна школа-інтернат) та сімейні форми (традиційні: усиновлення / удочеріння, опіка / піклування та інноваційні: прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, СОС-дитяче містечко).

Названі форми влаштування дітей мають різні види державної підтримки, юридично закріплені нормативно-правовими документами. Окрім того, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, тимчасово на період установлення статусу та підготовки пакету документів влаштовують у заклади охорони здоров'я (0–3 роки), притулки для дітей (3–18 років), центри соціально-психологічної реабілітації дітей (3–18 років).

Хоча в Україні на сьогодні вже існують позитивні напрацювання, діють альтернативні форми виховання дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, все ж для вирішення значних проблем, цікавим вбачається досвід Польщі, яка має давні витoki опікунсько-виховних інституцій.

Після вступу Польщі до Європейського союзу в 2004 році виникла гостра необхідність реформування польської системи опіки над дітьми-сиротами з метою її наближення до загальноєвропейських стандартів. До 2010 року польський уряд розробляв основні положення реформи, і в 2011 році був прийнятий один з головних документів, які реформують польську систему опіки над дітьми-сиротами – Закон «Про підтримку сім'ї і систему опіки над дітьми». Ухвалення цього документа стало значним кроком, спрямованим на повне реформування системи опіки над дітьми-

сиротами в Польщі, збільшення підтримки прийомних сімей, більш активну профілактику проблеми соціального сирітства та поступову заміну всіх дитячих будинків у Польщі альтернативними установами сімейного типу.

Реформа системи опіки над дітьми-сиротами передбачає досягнення значних змін за такими критеріями:

1) Збільшення числа дітей, які повертаються у свої біологічні сім'ї з дитячих будинків і прийомних сімей.

2) Розвиток системи альтернативних центрів опіки над дітьми-сиротами: центри усиновлення, центри для прийомних сімей, установи кризової інтервенції, спеціалізовані консультаційні центри.

3) Розвиток нових необхідних форм роботи з нужденними сім'ями: сімейна терапія, консультаційні послуги, постійний моніторинг ситуації в проблемних сім'ях.

4) Розвиток системи прийомних сімей, в тому числі спеціалізованих сімей.

5) Зменшення кількості дитячих будинків і скорочення їх розміру [1, с. 44].

Одним із найефективніших нововведень у Польщі є інститут сімейного асистента, головною метою якого є попередження вилучення дитини з проблемної сім'ї. Вже після року функціонування сімейних асистентів кількість вилучених дітей скоротилося з 91 тисячі в 2011 до 78 тисяч у 2012 році [1, с. 46].

Особливістю польського законодавства є те, що категорія дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, серед соціально-вразливої верстви населення законодавчо не виділяється. Відповідно до Закону Республіки Польщі «Про соціальну допомогу», який містить загальні, декларативні положення, тільки статтю 7 зазначено, що дітям-сиротам надається соціальна допомога. Допомога надається в двох формах: грошовій та натуральній, до останньої відносяться одяг, продукти харчування. Також існує таке поняття, як «сімейна рента» – це грошова виплата, що надається дітям у разі втрати одного чи обох батьків. Така допомога становить 460 доларів на місяць, це біля 12000 грн. Чисельність дітей-сиріт не фіксується, тому офіційні дані відсутні [5, с. 183].

У свою чергу, сімейна форма опіки над дітьми, які залишилися без піклування батьків, у Польщі ділиться на такі категорії: родинні сім'ї, прийомні сім'ї та сімейні дитячі будинки. Прийомні сім'ї поділяються на два види: звичайні та професійні. Професійні прийомні сім'ї надають прийомним дітям спеціалізовану допомогу, якої здебільшого потребують немовлята і діти до трьох років, діти-інваліди, а також неповнолітні матері. У всіх типах прийомних сімей допускається кількість до трьох дітей, а в сімейному дитячому будинку – до 8 [1, с. 56].

З метою підтримки роботи прийомних сімей державні соціальні органи надають їм допомогу через місцеві органи влади в особі районних центрів допомоги сім'ям, а також організаторів та координаторів програми опіки у прийомних сім'ях. У кожному районі Польщі існує інститут «допомога сім'ї» для прийомних сімей. У разі серйозних труднощів або хвороби прийомних батьків така сім'я може тимчасово взяти під свою опіку усиновлених дітей [1, с. 54–55].

Україні варто запозичити ідею наявним у Польщі різноманітних центрів для підтримки соціально незахищених громадян. Щодо дітей-сиріт, то існує нова модель установ, де одночасно проживають 12–14 дітей, з якими працюють 4–5 вихователів. Установа передбачена для тимчасового перебування дітей, поки не буде знайдено для них нову родину. Інша форма виховання – спеціалізовані соціальні гуртожитки для проживання до 30 осіб. Повноваження з улаштування цієї форми делеговані державою громадським організаціям [2]. Місцева влада схвалює співпрацю неурядових інституцій, що створюють соціальні центри, надають підтримку соціально незахищеним верствам населення та намагається всіляко їм допомагати. Кожна із організацій працює з певною категорією осіб, надаючи їм різноманітну допомогу (психологічну, соціальну, юридичну, матеріальну) [5, с. 184].

Захист прав і забезпечення потреб дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні є комплексною міжгалузевою проблемою, на врегулювання якої повинен бути спрямований широкий перелік різних дій, пов'язаних із системними змінами та роботою на законодавчому та правозастосовному рівнях з різними інституціями, відповідальними за роботу із сім'єю та дитиною. Таким чином, незважаючи на існуючу розгалужену систему державних органів, на яких покладено обов'язок піклуватися про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема служби у справах дітей, органи опіки та піклування, органи освіти та науки, управління (відділи) у справах молоді та спорту, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, є підстави говорити про те, що кінцевий результат її роботи недостатній.

Домінуюча в Україні інтернатна система опіки, хоч і забезпечує вирішення проблеми фізичного виживання дітей, проте є далеко не оптимальною для ефективного здійснення процесу їхньої соціалізації. Пошук оптимальних умов виховання соціально-незахищених категорій дітей вимагає не ізоляції, а інтеграції їх в соціум, що забезпечується пріоритетністю сімейних форм влаштування цієї категорії дітей. Трансформація соціально-економічних умов життя українського суспільства, орієнтація держави на гуманістичну політику поставили питання активного функціонування сімейних форм утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому заслуговує уваги досвід Польщі, де уряд доклав багато зусиль для реформування системи опіки над дітьми-

сиротами. Основними позитивними рисами системи, яка склалася у всій Польщі є такі: орієнтування на відновлення сім'ї, придбання нею незалежності не веде до перекладання функції сім'ї на державу; сімейна профілактика дає змогу уникнути вилучення дитини з сім'ї і зберегти її психічне здоров'я, допомагає значно зекономити бюджетні кошти, оскільки дитячі будинки є найдорожчим видом опіки над дітьми-сиротами.

Список використаної літератури

1. Алешко А. Проблема сиротства и опыт ее решения в Австрии, Болгарии и Польше. Возможные уроки для Белоруссии / А. Алешко, А. Рудович : под. ред. С. Навродского. – Варшава, 2013. – 60 с.
2. Бурсова Н. В. Соціальний захист дітей-сиріт : дайджест / Н. В. Бурсова, С. М. Онищук – Київ, 2012. – 20 с.
3. Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua.
4. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13.01.2005 р. № 2342 // Відомості Верховної Ради України. – 2005 – № 6. – ст.147
5. Кисельова О. Актуальні питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в порівняльному аналізі України та Польщі / О. Кисельова, А. Кортікова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2014. – № 24 (Том 2). – С. 181–184.
6. Шепелева Г. А. Діяльність системи соціальної підтримки дітей-сиріт в Україні / Г. А. Шепелева // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики. – 2014. – Вип. 61. – С. 119–126. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2014_61_20.

УДК 343.24

Мажар Віоріка,
студентка 51-СП групи
Науковий керівник:
к. ю. н. , доцент Ткачук В.Є.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗА НОРМАМИ КРИМІНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ: СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ

Стаття присвячена проблемам неповнолітньої злочинності та шляхам її вирішення. Розглянуто сучасні реалії росту злочинності неповнолітніх та низку проблем, що супроводжують притягнення неповнолітніх суб'єктів до відповідальності. Запропоновано конкретні пропозиції щодо ефективності застосування певних видів кримінальних покарань до неповнолітніх злочинців.

Ключові слова: неповнолітні, кримінальна відповідальність, злочин, громадські роботи, виправлення.

Категорія неповнолітніх – відіграє особливу роль у суспільному житті, в силу вікових особливостей, динамічного формування моделі психологічної поведінки, недостатності життєвого досвіду, вони потребують особливого гуманного ставлення, на шляху їхнього становлення як повнолітнього громадянина.

Високий рівень злочинності серед неповнолітніх є однією з найбільших проблем сучасності. Причин такого явища є безліч, основні з яких: особливості психіки суб'єкта (неповна сформованість психотипу призводить до можливості впливу негативного оточуючих середовища, що спричиняє легку можливість схилення неповнолітнього до девіантної поведінки); соціально-економічні; рівень знання законів у неповнолітніх є нижчий, ніж у громадян, що мають стабільний правовий досвід; проблеми соціального сирітства; низький рівень правової культури та правового виховання особи.

Сім'я є основним агентом правової соціалізації, тому негаразди в сімейному колі стимулюють злочинні прояви у неповнолітніх. Алкоголізм та наркоманія батьків все частіше ускладнюють ситуацію. У даному випадку такі батьки приділяють вихованню підростаючого покоління вкрай мало часу, що має свої негативні наслідки.

Діти, що зростають у таких умовах, не отримують належного виховання, вони є частими свідками конфліктних ситуацій, іноді навіть насилля. Індиферентне ставлення батьків до проявів інфантильності неповнолітніх породжує негативний вплив на свідомість несформованої особистості та призводить до всюдозволеності поведінки.

Доведено, що гуманність лежить в основі кожної норми КК України щодо неповнолітніх. Констатовано, що не всі норми є дієвими та практичними для виконання та вважаються малоефективними.

На сьогодні слід констатувати високий рівень злочинності неповнолітніх.

Стаття 98 КК України регулює питання відповідальності неповнолітніх.

До неповнолітніх, визнаних винними у вчиненні злочину, судом можуть бути застосовані такі основні види покарань:

- 1) штраф;
- 2) громадські роботи;
- 3) виправні роботи;
- 4) арешт;
- 5) позбавлення волі на певний строк.

До неповнолітніх можуть бути застосовані додаткові покарання у вигляді штрафу та позбавлення права займати певні посади або займатися певною діяльністю [1, с. 131]. При цьому суд за згодою з потерпілою стороною встановлює строк такого відшкодування, який не може бути меншим двох місяців і більшим півроку.

На таке відшкодування не поширюються норми цивільного права.

Також зазначимо, що індивідуалізація покарання щодо неповнолітнього повинна становити першооснову при розгляді судами справи з неповнолітнім суб'єктом. Штраф як міра покарання застосовується до неповнолітніх, які мають власне джерело доходу та в змозі сплатити його.

У даному випадку доречно замінювати несплачену суму штрафу покаранням у вигляді громадських робіт: такий виправний захід буде містити більший виховний та превентивний момент, ніж штраф. Більшість неповнолітніх мають незначні джерела доходів і тягар матеріальної відповідальності домінують лягає на батьків чи осіб, що їх замінюють, а це, в свою чергу, порушує принцип персоніфікації відповідальності.

На сьогодні гуманізація права та принципи правової держави передбачають пошук альтернативних методів та способів впливу на неповнолітнього правопорушника, які не були б пов'язані з позбавленням чи обмеженням волі особи.

Проблемою кримінальної відповідальності неповнолітніх постійно займалися як вітчизняні так і зарубіжні юристи, а також соціальні працівники.

Серед них варто виділити роботи О. М. Бандурки, І. О. Бандурки, І. Г. Богатирьова, В. К. Грищука, Т. А. Денисової, В. М. Дрьоміна, О. Г. Колба, Н. А. Мирошніченко, В. О. Навроцького, В. Є. Ткачука, А. П. Тузова М. Д. Шаргородського, М. І. Хавронюка та інших видатних вчених та практиків.

Неповнолітні, що вчинили кримінально каране діяння, є особливими суб'єктами і потребують особливої уваги та ставлення суду до призначення їм покарання. Одним із видів покарань є застосування громадських робіт до неповнолітнього.

У світовій практиці цей вид покарання існує вже досить давно. Уперше це покарання було введено в кримінальний кодекс Швейцарії в 1971 р. і застосовувалося тільки у стосовно неповнолітніх правопорушників у віці від 7 до 18 років.

Пізніше громадські роботи у Швейцарії стали призначатися як основне покарання неповнолітнім і як додаткове – дорослим у деяких кантонах країни [3]. Практика застосування громадських робіт у зарубіжних країнах свідчить про високе профілактичне значення вище вказаної міри покарання, їхню високу ефективність. Підтвердженням цього слугують дані щодо рецидиву серед осіб, яким призначалися громадські роботи.

Так, це покарання, незважаючи на удавану, на перший погляд, м'якість, не веде до росту рецидиву, а навпаки, робить його значно нижчим, ніж серед осіб, що відбували тюремне ув'язнення.

Але зниження рецидиву – це не єдина позитивна риса такого покарання, як громадські роботи. Позитивними аспектами у відношенні цього покарання є ще й наступне:

- у процесі відбування покарання неповнолітній, що вчинив злочин, залучається до праці, здобуває різні трудові навички, спілкується з правослукняним населенням, що позитивно впливає на його виправлення;

- відбуваючи громадські роботи, неповнолітній засуджений своєю працею приносить користь суспільству і суспільним інтересам, а безплатність цієї праці викликає почуття ущемлення, що, у свою чергу, змушує правопорушника обмірковувати свої злочинні вчинки;

- на виконання такого покарання державі не потрібно витрачати великі кошти, як, наприклад, це має місце при виконанні покарання у виді позбавлення волі, кошти з бюджету виділяються тільки органам, що ведуть контроль і облік за виконанням цього покарання [4, с. 849–850]. На відміну від позбавлення волі, неповнолітній при такій санкції не набуває криміногенних зв'язків, що є надзвичайно частим явищем.

Неповнолітній перебуває на стадії соціально-правової адаптації, формування психіки, світогляду та світосприйняття загалом, спілкуючись із старшими за себе злочинцями («із стажем»), набуває «неоціненних» знань, щодо вчинення злочинів та «схем кримінального життя» із середини.

Для молодшої людини такий спосіб життя та мислення стає нормою, натомість ресоціалізація – надскладним завданням для держави та суспільства.

Тому громадські роботи є одним з найефективніших видів покарань, що можуть застосовуватись до неповнолітнього, що вчинив легкий або середньої важкості злочин. Як свідчить судова практика, частим видом покарання для неповнолітніх за вчинення його вперше кримінально – караних діянь є звільнення від покарання та застосування примусових заходів виховного характеру у вигляді передачі неповнолітнього під нагляд одного з батьків або осіб, які їх замінюють.

Метою статті є дослідження особливостей соціально правових аспектів відповідальності неповнолітніх за нормами кримінального законодавства України.

Аналіз теоретичних досліджень науки кримінального права, судової практики та практичне застосування заходів виховного характеру щодо неповнолітніх дає підстави дійти до наступних висновків:

1. Види покарання, що передбачені кримінальним законодавством стосовно неповнолітніх, потребують певної модернізації для ефективності у застосуванні судами, оскільки в основному найчастіше застосовується позбавлення волі на певний строк.

2. Індивідуалізація покарання із врахуванням особливостей суб'єкта злочину (умов життя та виховання, психологічного розвитку та дозрівання), як показала судова практика, є на досить низькому рівні.

3. Складність призначення такого виду покарання як штраф. У зв'язку із небажанням працевлаштувати неповнолітніх працівників це унеможливорює суд накладати такий вид відповідальності.

4. Громадські роботи мають високий коефіцієнт корисної дії; так, міжнародний досвід показує позитивний вплив даного виду покарання, проте рівень призначення його в Україні є надзвичайно низький.

Досить частим на практиці є застосування ст. 104 КК, яка звільнює особу від реального відбування покарання та зобов'язує її протягом іспитового строку періодично з'являтися на реєстрацію до кримінально виконавчої інспекції та повідомляти її про зміну місця проживання та навчання.

Дієвим даний вид відповідальності назвати також важко, оскільки фактично особа не несе жодних негативних наслідків своєї протиправної поведінки.

Неповнолітні частіше за все, навіть коли працюють, офіційно не оформляють трудові правовідносини. Такий стан пояснюється, насамперед, відсутністю згоди роботодавця, оскільки є ряд особливих вимог законодавця до праці неповнолітніх та небажанням сплачувати податки за некваліфікованого працівника.

Тому практичне застосування цієї норми є малодієвим. Стаття 105 КК передбачає звільнення неповнолітнього від покарання із застосуванням примусових заходів виховного характеру. Така норма застосовується до особи за вчинення злочинів невеликої або середньої тяжкості.

Отже, основною метою дій держави стосовно неповнолітнього, який вчинив злочин, є не лише покарання винної особи, а й запобігання антисоціальній поведінці в майбутньому.

Гуманне ставлення до неповнолітніх продиктовані стандартами міжнародного права, а правильна акумуляція зарубіжного досвіду є надзвичайно важливою для держави, що розвивається.

При виборі міри покарання чи звільнення винного від відповідальності суд враховує характер вчиненого діяння, ставлення особи до вчиненого, умов життя, рівень психічного розвитку тощо.

Виправлення – це основне завдання, хоча його слід сприймати як трансформаційний етап кореляції поведінки особистості, коли внаслідок проведеної роботи винний втрачає найбільш серйозні антисуспільні риси і, можна сказати, що особа не вчинить надалі нових злочинів, а також таке переформування особистості, коли неповнолітній, до якого застосовані примусові заходи виховного характеру, не тільки перестає бути небезпечним для суспільства, а ще й стає суспільно корисним громадянином [6, с. 71].

Підтвердження виправлення або хибності висновку про можливе виправлення неповнолітнього знаходить свою реалізацію в період обов'язкового застосування заходів виховного впливу. Очевидно, що умовний характер звільнення неповнолітніх від відповідальності переносить позитивну посткримінальну поведінку неповнолітнього на сумлінне виконання примусових заходів виховного характеру [7, с. 82].

Суд, звільняючи неповнолітнього від кримінальної відповідальності, зобов'язаний врахувати щире каяття особи. Тут важливим є переконання суду, що на момент поставлення вироку суб'єкт не потребує застосування покарання і подальша бездоганна поведінка останнього доведе цей факт.

Ми погоджуємось із тим, що слід уникати засудження неповнолітніх до реального відбування покарання у місцях позбавлення волі, оскільки це може привести до ще більшої антисоціальної поведінки та девіантності у подальшому. Однак, потрібно звернути увагу законодавця на дієвість норм, що передбачають заходи виховного характеру; такий примусовий захід виховного характеру, як застереження, є малодієвим. Він полягає в роз'ясненні судом неповнолітньому наслідків його дій, оголошенні осуду за ці дії та попередженні про суворіші наслідки в разі продовження протиправної поведінки чи вчинення нового злочину. Ніяких негативних наслідків, окрім ймовірного морального дискомфорту під час судового засідання, особа не зазнає.

Список використаної літератури

1. Березовська Н. Л. Застосування громадських робіт до неповнолітніх / Н. Л. Березовська // Актуальні проблеми держави і права. – 2004. – Вип. 22. – С. 847–851.
2. Бурдін В. М. Особливості кримінальної відповідальності неповнолітніх в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. Наук : спец. 12.00.08 / В. М. Бурдін ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 19 с.
3. Єдиний державний реєстр судових рішень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reyestr.court.gov.ua>.
4. Кочерган П. Громадські роботи як вид покарання / П. Кочерган // Аспект. – 2002. – № 5. – С. 5–7.
5. Кримінальний кодекс України : від 05.04.2001 р., № 2341–III // ВВР України. – 2001. – № 25–26. – Ст. 131.
6. Ямкова О. О. Примусові заходи виховного характеру: правова природа і види: дис.кандидата юрид. Наук : 12.00.08 / О. О. Ямкова. – Одеса, 2003. – 251 с.

УДК 373-51

Пасевич Марія,
студентка 31-ТОк групи
Науковий керівник: Багнюк А.Л.

ОСВІТА ТЕРНОПІЛЬЩИНИ В 1939–1941 рр.: РАДЯНІЗАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ

Стаття присвячена аналізу кадрової політики комуністичної влади в Тернопільській області в 1939–1940 рр. з метою радянзації освіти.

Ключові слова: східні та західні педагоги, кадрове забезпечення, ідеологічні принципи, радянська освіта.

Для успішної перебудови шкільної системи в західних областях України, для забезпечення відповідного радянському режиму навчально-виховного процесу, запровадження загальнообов'язкового початкового навчання, ліквідації неписьменності та малописьменності серед старшого покоління потрібні були додаткові педагогічні кадри, бо навіть із залученням до педагогічної діяльності раніше безробітних учителів (по Тернопільській області – близько 1 тисячі) школи, що розширювали свою діяльність, страждали від надмірної кількості вчительських вакансій [12, с. 18].

Справа кадрового забезпечення реформованої шкільної системи ускладнювалася застосуванням радянською владою ідеологічним принципом підбору кадрів: світоглядні якості, політичні симпатії педагога мали абсолютний пріоритет над його професійним рівнем, незалежно від того, які навчальні дисципліни він викладав. Партійні функціонери і чиновники від освіти вважали, що «частина вчителів ні за політичними, ні за діловими якостями не відповідали своєму призначенню...»

Нова влада боялася, що на вчительську роботу прибудуть ворожі елементи, які намагатимуться зірвати навчальний процес у радянській школі, тому необхідно було негайно замінити старих «учителів» кадрами, які б повністю забезпечили виховання дітей в комуністичному дусі. У перші місяці приєднання західної України до УРСР управління кадрами Наркомосвіти УРСР надіслало в західні області 1066 осіб, в основному на посади директорів шкіл. А всього за період з вересня 1939 р. по червень 1941 р. із східних областей УРСР у західні було надіслано біля 20 тис. учителів [11, с. 230–231].

Зокрема, у 1940 році Наркомат освіти УРСР направив на роботу до Тернопільщини 1250 учителів, завдяки чому в 1940–1941 навчальному році в області за парті сіли всі діти шкільного віку, а школи були забезпечені педагогічними кадрами [8, с. 49].

Однак рівень загальнокультурної і професійної підготовки надісланих зі Сходу УРСР педагогічних кадрів виявився далеким від тогочасних освітніх вимог. Західноукраїнські вчителі мали достатні наукові і фахові кваліфікації, а вчителям зі східних областей не вистачало ні того, ні іншого [7, с. 151].

Місцеві освітянські чиновники мали інший погляд на професійний рівень «східних» і «західних» педагогів: «У вас немає добрих вчителів, тільки неграмотні, – заявив один з очільників облвн. – Через місяць прийдуть наші, радянські: тоді побачите!». Одного зі «східняків» (тов. Мурлака) призначили директором школи. Він закінчив початкову школу, півтора року відвідував педагогічні курси. На запитання учня, чи читав він Цицерона, цей директор відповів: «Я контрреволюційних книжок не читаю. Цицерон, напевно, якийсь фашист або білогвардієць... І навіщо нам знати іноземні мови, якщо всі геніальні твори людства написані російською?!» [7, с. 160–161].

Кваліфіковані педагогічні кадри, які працювали в місцевих закладах освіти, перебували у складній службовій ситуації. Справа в тому, що позитивні перетворення в початковій, середній та

вищій школах супроводжувалися болісними процесами. Постійно траплялися колізії між старою і новою (радянською) традиціями викладання, поведінки, стосунків між педагогами і школярами. Після організації комсомольських і піонерських осередків у школах деякі молоді «революціонери» відкрили для себе можливість шантажувати своїх учителів звинуваченнями у консерватизмі.

Класова свідомість цінувалася більше за сумлінність у навчанні. Особливо згубним було намагання органів безпеки збирати за допомогою учнів компрометуючі матеріали на вчителів, яких влада вважала однією з неблагонадійних професійних груп [11, с. 6].

Окрім дирекції, в школі порядкували і партійні органи, а поряд з учителем школярів виховував політрук, комсорг і вожатий, які до цього займалися шпигунством за вчителями і залучали до шпигунства учнів. Контроль за роботою педагогів не був контролем заради якості роботи, а заради визначення ідеологічної спрямованості та світоглядного змісту навчання. Учителі мав проводити заняття за конспектом, який було підготовлено згідно з урядовими програмами і затверджено керівництвом школи, та не забувати про те, що комсомольці стенографують його лекцію і рахують, скільки разів він згадав Леніна, а скільки – вождя трудящих світу Сталіна.

Через відшліфовану систему ідеологічного відбору пройшли не тільки вчителі шкіл, а й педагоги дошкільних закладів. Багатьох кваліфікованих вихователів дитячих садків, які не відповідали критеріям відбору, було звільнено з роботи, а на їх місце прийняли невідповідних, але благонадійних робітниць, селянок, колишніх служанок, для котрих організували двомісячні вечірні курси [7, с. 165–168].

Якісний склад кадрів, відряджених зі східних областей республіки в західні, далеко не відповідав тій ролі, яку вони відігравали в управлінні виробничими і невиробничим процесами в регіоні, і тому значенню, на яке вони претендували у суспільному житті краю.

Потреба у кваліфікованих кадрах не могла бути вирішеною за рахунок «східних» фахівців. Тому партійно-радянське керівництво у вирішенні кадрової політики зосереджується на висуванні кадрів із членів партії та місцевого активу. У звітній доповіді обласної партконференції вказана конкретна статистика щодо висування місцевих кадрів на відповідальні посади. На 1 квітня 1940 року 676 комуністів були направлені на керівну роботу: 330 – в партійні структури, 226 – в радянські органи, 120 – в інші сфери (виробництво, культуру, освіту) [5, спр.3. арк. 61].

Модель кадрового забезпечення сфери освіти не могла бути скопійованою з аналогічної моделі управлінської чи виробничої сфери, бо вирішення кадрових проблем педагогічного сектора суспільного життя вимагало професійно зорієнтованого фахового підходу: «забезпечувати функціонування основних ділянок навчально-виховного закладу можуть лише спеціалісти відповідного профілю з належною педагогічною освітою. Для цього надісланого зі східних областей УРСР вчительського корпусу не вистачало. Тому в розумінні партійно-державного керівництва західного регіону «в боротьбі за створення радянських учительських кадрів надсилка вчителів зі східних областей була лише однією стороною цієї важливої справи.»

Патріотичне керівництво регіону вважало, що основну масу вчительства західних областей складали місцеві кадри. Це були люди, які отримали освіту в буржуазних школах і частина з них перебувала під впливом націоналістів та клерикалів. Для радянської влади потрібно було в найкоротший строк примусити місцевих учителів «оволодіти теорією марксизму-ленінізму та радянською методикою». Для перепідготовки вчителів та надання їм віковичної методичної допомоги у березні 1940 року були відкриті інститути удосконалення кваліфікації вчителів, а в містах і районах – педагогічні кабінети. Навесні та влітку 1940 року працювали короткотермінові курси для педагогів шкіл. Підготовку молодих учительських кадрів для західного регіону УРСР здійснювали 1 педагогічний, 6 учительських інститутів і 18 педагогічних шкіл [11, с. 231].

У зв'язку з тим, що підготовка педагогічних кадрів у педагогічних і вчительських інститутах і педагогічних школах здійснювалась протягом 2–4 років, місцева влада знаходить вирішення проблеми в організації короткотермінових учительських курсів. Президія Тернопільського облвиконкому приймає рішення «Про організацію двотижневих курсів учителів», в якому зазначається, що в області станом на 1 лютого 1940 року є багато шкіл, які не укомплектовані учительськими кадрами, внаслідок цього в цих школах склався «провальний» стан у навчальному процесі. Навіть є школи (с.Курники-Шляхетські Великобірківського району, с.Михайлівка Мельницького району), які через відсутність вчителів зовсім не працюють.

Підготовка педагогічних кадрів прискореними темпами не забезпечувала їх належного фахового рівня. Напередодні нового 1940–1941 навчального року бюро Тернопільського обкому КП(б)У реагує на цю гостру проблему постановою від 3 серпня 1940 року «Про роботу з молодими вчителями». Партійний орган підкреслює, що реорганізація шкіл за радянською системою навчання викликала необхідність значного збільшення кількості педагогічних кадрів.

Однак Тернопільський облвиконком та Інститут удосконалення вчителів методичній роботі з молодими педагогами приділяли недостатньо уваги: не забезпечили диференційованого підходу в наданні допомоги вчителям різних кваліфікацій, не практикували заходів щодо обміну та поширення педагогічного досвіду, не сформували дієвої системи підвищення кваліфікації вчителів.

Постановою бюро обкому визначене завдання охопити всіх учителів, які не мають відповідної педагогічної освіти, навчанням на заочних відділеннях педагогічних шкіл і учительського інституту, для чого з початку 1940–1941 навчального року відкрили при Тернопільській і Чортківській педагогічних школах заочні відділення із загальним контингентом 1000 чоловік, а також підняли клопотання перед Наркоматом освіти УРСР про збільшення набору на заочне відділення Кременецького учительського інституту до 900 чоловік.

Вперше виникає питання про консультаційні пункти для заочників, які навчаються у педагогічних закладах освіти: вирішено відкрити в 13 районних центрах консультаційні пункти для заочників педагогічних шкіл, а також доручити директору Кременецького учительського інституту вирішити в НКО УРСР питання про організацію консультаційних пунктів для заочників учительського інституту при Бережанській, Чортківській і Тернопільській педагогічних школах. Радянізація системи освіти через круги педагогів передбачала активну участь комсомолу, ... місцевих партійних організацій у вихованні молодих..... у комуністичному дусі. Обкому ЛКСМУ доручено розробити заходи із забезпечення участі райкомів, міськкомів і первинних комсомольських організацій в наданні допомоги молодим учителям.

Обком профспілки працівників початкових і середніх шкіл орієнтував на організацію соціалістичного змагання як за високі показники у навчальній роботі, так і за організацію допомоги молодим кадрам. Міськом і Райкомі КП(б)У були зобов'язані надавати систематичну допомогу органам народної освіти в роботі з молодими педагогічними кадрами, систематично заслуховувати на засіданнях бюро звіти керівників відділів народної освіти про їх роботу з молодими кадрами, де особливу увагу звернути на організацію вивчення молодими кадрами «Короткого курсу історії ВКП (б), в оволодінні ними марксистсько-ленінською теорією» [5, спр. 27. арк. 66].

Керівництво області послідовно дотримується лінії на посилення кадрового потенціалу місцевих освітніх закладів через підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, де основним критерієм виступає відповідність і можливість цих кадрів ефективно працювати в умовах радянської системи освіти. Кадрове питання є одним із центральних у реорганізації місцевої школи за соціалістичними стандартами. Тернопільський облвиконком у постанові від 25 липня 1940 року «Про підсумки 1939–1940 навчального року та підготовку до нового навчального року» зазначає, що упродовж минулого навчального року органи народної освіти області провели значну роботу з організації навчально-виховного процесу в школах за вимогами та принципами радянської педагогіки і відповідної їй системи освіти.

До роботи в школах залучено багато колишніх безробітних учителів, використано інші джерела забезпечення шкіл педагогічними кадрами, окремі з яких «вийшли до числа передових» і демонструють соціалістичні взірці навчальної та виховної роботи. Однак у діяльності районних відділів народної освіти і керівництва навчальними закладами є низка недоліків, які перешкоджають повноцінному виконанню закону про загальне обов'язкове навчання, охопленню дітей шкільного віку заняттями у школі, подоланню такого негативного явища, як відсів учнів.

Однією з найгостріших проблем освітньої реформи є неукомплектованість шкіл педагогічними кадрами, що виливається в недостатність кадрового ресурсу для виконання завдань, поставлених перед шкільною системою. Саме кадрові незабезпеченості стали однією з основних причин недоліків, наявних у роботі обласної освітньої мережі. Зокрема, в аспекті виконання закону про загальне обов'язкове навчання в області не охоплено школою 17,5 тис. дітей шкільного віку, з них: 1690 дітей у Скала-Подільському районі, 1526 – у Катербурзькому, 1439 – у Копичинському, 1252 – у Вишнівецькому, 1069 – у Золото-Потікському районах. Недостатня організаційно-навчальна робота працюючих вчителів і недоуккомплектованість кадрами низки шкіл не дали змоги педагогічним колективам провести належну боротьбу з відсівом учнів. Як наслідок, зі шкіл області за 1939–1940 навчальний рік відсіялось 7383 учні, з них: 818 – зі шкіл Бучацького району, 721 – Копичинського, 468 – Заложцівського. Загалом, у більшості районів області до повного кадрового укомплектування шкіл не вистачає по 50 – 80 і навіть по 100 вчителів.

Організаційні турботи із забезпечення курсів покладалися на обласний і районні відділи народної освіти. Ці структури були зобов'язані сформувати контингент слухачів у всіх групах, забезпечити курси викладачами, навчальною літературою і навчальним приладдям з таким розрахунком, щоб розпочати навчання до 1 квітня 1940 року. Голови райвиконкомів і завідувачі райвно отримали персональні доручення забезпечити курси приміщеннями, обладнати гуртожитки для слухачів або інші помешкання для їх проживання. Облфінвідділ відповідав за своєчасне фінансування мережі педагогічних курсів у межах затверджених асигнувань. Для конкретизації контролю за роботою педагогічних курсів президія облвиконкому мала 25 квітня 1940 року заслухати звіти голів райвиконкомів і міських рад, завідувачів райвно і міськвно про їх роботу із надання допомоги в організації курсів, зокрема з добору слухачів, кадрового і матеріально-технічного забезпечення.

Тоді ж було прийняте рішення про Тернопільський обласний інститут удосконалення вчителів: «З метою покращення методичного керівництва роботою райпедкабінетів і шкіл області та вдосконалення вчителів, підвищення їх ділової кваліфікації, покращення методичного керівництва роботою вчительських семінарів і мережі педагогічних курсів президія облвиконкому постановляє:

1. Організувати з 1 квітня 1940 року в місті Тернополі Інститут удосконалення вчителів. Роботу по організації і здійсненні практичного керівництва діяльністю Інституту покласти на завідуючого облвн, якому доручити скласти кошторис Інституту і подати на затвердження президії облвиконкому.

2. Зобов'язати завідуючого облвн до 1 квітня 1940 року укомплектувати Інститут удосконалення вчителів кваліфікованими кадрами із кращих педагогів і наукових працівників.

3. Зобов'язати Тернопільську міську раду в строк до 25 березня 1940 року виділити приміщення для Інституту удосконалення вчителів і будинок для квартир фахівців, наукових і керівних працівників.

4. Облфінвідділу забезпечити фінансування Інституту удосконалення вчителів у межах затверджених асигнувань.

5. Заслухати 15 квітня 1940 року на президії облвиконкому звіт завідуючого облвн про стан роботи Інституту удосконалення вчителів».

Таким чином, обласне партійно-державне керівництво демонструє елементи комплексного підходу до вирішення проблеми забезпечення шкіл області кваліфікованими педагогічними кадрами. До цієї роботи активно залучається місцева преса. Зокрема, обласна газета «Вільне життя» навесні і влітку 1940 року публікує низку матеріалів про роботу педагогічних курсів: «Тернопільський міський відділ народної освіти оголосив набір на п'ятимісячні курси підготовки вчителів історії та географії для 5 – 7 класів. На курси приймаються громадяни СРСР віком від 17 до 40 років, які мають середню освіту. Всі слухачі забезпечуються стипендією в розмірі 100 – 150 крб.» [2, с. 4];

«У Чорткові 280 учителів закінчили курси підвищення кваліфікації. Лекції з історії партії їм читали викладачі педагогічних інститутів із східних областей УРСР. Аналогічні курси працювали і в Зборові» [1, с. 4];

«У 14 районах області організовані та розпочали свою роботу п'ятимісячні курси, де навчаються вчителі 1–4 класів, математики, історії, російської мови і літератури. Під час літніх канікул будуть організовані курси завідуючих педагогічними частинами, директорів неповних середніх і середніх шкіл» [3, с. 4];

«В Гусятинській середній школі відбувся випуск п'ятимісячних курсів перепідготовки вчителів. На курсах навчалися 33 чоловіки. 19 вчителів отримали призначення працювати у Гусятинському районі, частина з них призначена завідуючими початкових шкіл» [4, с. 2].

Таким чином, дефіцит кадрів різних рівнів і профілів – від спеціалістів вищої кваліфікації і до представників масових професій виробничої сфери – змусив центральну і місцеву владу розширити рамки радянської освіти за межі загальношкільного і фахового педагогічного сектора на сектори загальнотехнічний, промислово-виробничий і сільськогосподарський. Для всіх згаданих секторів, незважаючи на їх різновекторну професійну спрямованість, поряд із проблемами матеріально-технічного і кадрового обслуговування, спільними були проблеми ідеологічного і методологічного супроводу. Останнє обумовлювалося тим фактором, що всі фахівці та спеціалісти нової радянської формації, крім своїх професійних завдань, покликані виконувати завдання ідеологічного забезпечення всього комплексу соціально-економічних, духовно-культурних і політичних заходів режиму, сприяти формуванню соціалістичної свідомості та радянського патріотизму в усіх і в кожного, хто працював на дорученій фаховій ділянці.

Список використаної літератури

1. ДАТО. «Вільне життя», 13 березня 1940 р. – № 50.
2. ДАТО. «Вільне життя», 23 березня 1940 р. – № 59.
3. ДАТО. «Вільне життя», 14 квітня 1940 р. – № 77.
4. ДАТО. «Вільне життя», 25 серпня 1940 р. – № 188.
5. ДАТО. Ф.П-1. ОП-1.
6. ДАТО. Ф.Р-1833. ОП-6.
7. Західня Україна під більшовиками. IX.1939 – VI.1941. Збірник / [за ред. Мілени Рудницької]. – Нью-Йорк, 1958.
8. Історія міст і сіл УРСР. Тернопільська область / Гол. ред. кол. Нечай С. П. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1973.
9. Ковалюк В. Р. Культурологічні та духовні аспекти «радянської» Західної України (вересень 1939 р. – червень 1941 р.)
10. Український історичний журнал. – 1993. – № 2,3
11. Соколовська Т. Г. Культурне будівництво в західних областях УРСР в перші роки радянської влади. Вересень 1939 р. – червень 1941 р. / 40 років Великому Жовтню / Т. Г. Соколовська. – Львів, 1957.
12. Холєвчук В. М. Від темряви до світла / В. М. Холєвчук. – К., Політвидав України, 1979.

СОФІЙНІСТЬ СЕРГІЯ КРИМСЬКОГО

У статті обґрунтовано поняття «софійність», розкрито аспекти його сутності та образності; проаналізовано сенс людського життя, основи української духовності, визначено шляхи до щастя у контексті праць вітчизняного філософа С. Кримського.

Ключові слова: софійність, мислитель С. Кримський, Бог, архетип, мудрість, храм, Добро і Зло, сенс людського життя, пошук шляхів до щастя.

Сьогодення, його розгалужений інформаційний простір дає змогу доступу до різних джерел інформації. Тому перед сучасною людиною не виникає питання «як дістати інформацію?», а постає проблема «як правильно її використати?». З огляду на це раціонально-мудрий підхід до розуміння світу та свого призначення у ньому в процесі активного розвитку НТР, поширення соціальних мереж, вільного доступу до віртуальної реальності є надзвичайно актуальним. Мудрість у даному випадку передбачає розкриття причин та передбачення наслідків ситуації, вміння логічно аргументувати своє рішення, врахувавши всі позитивні і негативні сторони тощо.

Джерелом мудрості виступають усна народна творчість, життєвий досвід, думки давніх і сучасних мудреців-філософів, провідні ідеї та погляди яких не втрачають своєї актуальності в наш час, а, навпаки, слугують енциклопедією знань про навколишню дійсність. До таких творців-інтелектуалів на ниві філософської думки України варто віднести українського філософа, представника київської філософської школи, лауреата численних премій Сергія Борисовича Кримського, який є автором вчення про Софію і софійність, надає йому цілісного і систематизованого характеру сучасної соціології у контексті філософії етнокультури, архетипів, сигнатурів української етноментальності.

Проблема софійності бере свій початок ще з епохи Античності і виступає об'єктом дослідження багатьох науковців, які приділили багато уваги аналізу різних аспектів Софії, тому в останні роки з'явилася велика кількість статей з окресленої проблематики. Академік В. Топоров у своїх розвідках звертає увагу на семантичний зміст поняття софійності. Філософ С. Аверинцев досліджує особливості софійності в контексті розгляду Софії Київської як головного храму стародавнього Києва. Професор М. Кисельов тлумачить Софію в руслі аналізу книжності доби Київської Русі, зокрема вивчає особливості концепції софійності у Біблії як головної книги християнства. Отже, проблема софійності є досить багатоаспектною та актуальною, особливо у працях С. Кримського, який визначає софійність як архетип української культури.

Мета та завдання цієї роботи полягають у тому, щоб розкрити сутність поняття «софійність» в наукових доробках С. Кримського, виокремити та розкрити її провідні ознаки.

Концепція софійності світу – пошуку розумного у предметах – була розроблена ще в античній цивілізації. Саме античні греки першими дійшли до висновку, що існує два типи мудрості. Вони виокремлювали мудрість у голові – «Логос» і мудрість у речах – «Софія». На підставі цієї класифікації греки зробили висновок, що світ – це книга, яку людина може прочитати. Так як і кожне слово, кожний розділовий знак доносить до читача якусь певну інформацію, так і речі мають прихований, божественний зміст. Людина, яка здатна розшифрувати сенс предметів, що її оточують, залучається до певної життєвої благодаті. Це поняття згодом відіграло велику роль у християнській релігії. «Справа в тім, що християнство – це теїстична релігія, тобто Бог у ній не субстанція, і Бог там – не енергія, як у брахманізмі, Бог – особистість, така ж особистість, як кожний із нас. Ця особистість має біографію (Євангеліє), в неї є характер; відомо, що Ісус плакав, але ніколи не сміявся» [1, с. 32]. Греки прагнули зв'язати Бога зі Світом. Відповідно до концепції софійності, світ – це текст Бога, це слова Бога. Звідси «спочатку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було – Бог».

Філософ С. Кримський визначає софійність як архетип української культури. Архетип існує як інваріант усталеної організації структури культурної свідомості. Його виникнення пояснюється прагненням людини віднайти величини, які будуть залишатися постійними, певним мірилом, усталеним звичаєм. Він виділяє дві групи універсалій: по-перше, довічні архетипи – Істину, Добро, Красу. По-друге, архетипічні символи (формула триєдності буття, символіка протилежностей). Мислитель створив оригінальну власну філософську концепцію, яка стала світоглядним опертям для цілої української культури: таким сакральним-ідейним символом для нього було поняття софійності, що поєднувало і мудрість (Софія – мудрість Божа), і материнське начало (Софія-Оранта), і цілком земне відчуття зв'язку з рідною землею (собор Софії Київської) [3].

Материнське начало втілено в образі Оранти, характерної лише для православ'я. Це образ Богородиці, яка підняла руки до неба, щоб попросити у Бога захисту для грішного народу. Над

Орантою напис із 45-го псалму – «Воно не похитнеться, Бог у середині його, Бог йому допоможе із самого ранку». Ці рядки дають зрозуміти, що Богородиця буде охороняти Київ, буде його заступницею перед Богом. Проте підтекст храму Софії, який, на думку С. Кримського, залежить від характерних особливостей певної культури, дає можливість зрозуміти її повне значення для суспільства.

Так, для українського народу Софія Київська символізує Дім Мудрості Божої, є символом духовного єднання нації, свідком могутності українського народу, його непереможності. Розглядаючи собор Софії Київської у буквальному аспекті, С. Кримський дає наступний опис святині: «Тут, коли ми дивимось із зовнішньої сторони на храм Софії, усе читається як текст, буквально усе має свій зміст. Скажімо, 13 куполів (у XVII ст. – додали 6). Чому 13 куполів? 13 апостолів, чи то включаючи Христа, чи то включаючи Іуду (адже він теж був апостолом, обраним самим Христом). 13 руських племен – поляни, древляни, кривичі, угличі, вятичі... Тому саме 13 куполів... У Софії ми бачимо зразок культури початку XI століття. Офіційна дата її заснування – 1037 рік. Але це, швидше за все, дата освячення храму. Тут є фрески 1018 року, тобто самого початку XI століття» [1, с.34].

У публікації «Ефект високого неба-1» філософ С. Кримський висловлює думку, що для православних святинь важливо показати нескінченність неба, що символізує єднання людини з Богом. Саме ідея софійності й передбачає це єднання. Тому православний храм будують з метою зібрати усіх під одним куполом. У такому значенні концепція софійності несе в собі надію на спасіння людського світу, його збереження. Оскільки віра в Премудрість, присутність у людській душі благодаті та краси дає нам надію на вічне життя.

У своїх філософських поглядах С. Кримський велику роль приділяв людині, сенсу її буття, неодноразово звертався до поняття «гуманність», яке задане українцям архетипами їх ментальності. «Людина – це завжди проект – стати людиною; це завжди дорога, шлях, іноді – глухий кут. Реалізація людського проекту і є головною цінністю культури» [1, с. 17]. Духовність, на думку філософа, є відображенням історичного шляху держави, нації. «Духовність – це знання, інформація, це культура, відбита через потреби особистості, потреби духу, національного досвіду» [1, с. 22]. Тобто якісність духовності вимірюється історичним часом і життєписом кожної нації. Погоджуємося із твердженням мислителя, адже для кожного із нас духовність – це дорога до самого себе, шлях, який проходимо усе життя.

Український народ прагне розкрити сенс буття, а тому здавна цікавиться питаннями моралі, духовного розуму, цінностями індивідуальності, духовними початками тощо. Для цього потрібно заглянути в минуле, яке є транслятором нашої сутності. Саме історія розповідає про цінності, які лежать в основі людства. Це цінності сім'ї, праці, національного єднання, 10 моральних заповідей, а також Істина, Добро, Краса. Вони є вічними, оскільки прослідковуються на всіх етапах розвитку людської цивілізації і становлення державності. Саме тому історія є основою всього і не втрачає своєї актуальності.

«Історія в нашу епоху дедалі більше стає внутрішньою історією людини. Людина постає універсальною сутністю і стає, перефразовуючи видатного французького філософа Тейяра де Шардена, не лише картою у світовій грі, світовій драмі, але й ставкою і виграшем у цій грі» [1, с. 167]. Мислитель С. Кримський заявляє про так званий трансперсональний феномен – індивідуальну свідомість людини, орієнтирами якої є віра, солідарність, любов і свобода, яка задає орієнтир людській діяльності, є її умовою.

Філософ цінує самотність, оригінальність, бажання експериментувати. Він стверджує, що страх не є другом людини, а помилки, нехай вони і приносять біль і розчарування, є мотивом рухатися вперед з певною метою, є стимулом до самовдосконалення, роботи над собою. Людина, на переконання С. Кримського, заслуговує жити у світі прекрасного, заслуговує на щастя, підтримку, любов. Однак філософ наголошує на змінах, які відбулися у світі, зокрема на дефіциті людських цінностей, втрати духовності: «Тим більше актуальним саме для наших днів залишається гасло розвитку людського в людині, приборкання ненависті, усвідомлення ненормальності зла й необхідності партнерства, солідарності. Необхідно, щоб такі етичні чесноти, як твердість в істині, мудрість, готовність протистояти хамству, вірність нетлінним і вищим початкам, людинолюбство, любов як пошук надійного центра буття за межами власного Я, – щоб усі ці чесноти були б, образно кажучи, записані вогненними буквами в душах людей, стали б нагадуванням і застереженням на Валтасаровому бенкеті сучасності» [1, с. 64]. Важко не погодитися з думкою філософа про значення цих людських якостей у сучасному світі, який сповнений ненависті, жорстокості та егоїзму. Лише вони можуть зробити життя кращим.

Філософ шукає відповідь і на вічне питання сенсу людського життя. Він вказує на мінливість цієї цінності, характеризує її як таку, яка вимагає постійних пошуків людиною. Тобто, сенс життя – індивідуальна характеристика, яка свідчить про небезглуздість людського існування. С. Кримський визначає три варіанти смислу буття: стати частиною природи, зробити природу частиною свого життя або ж наповнити життя високими цінностями.

У чому полягає щастя людини? «Життя людини і є її практичною відповіддю на це питання» [1, с. 149]. Цілком погоджуємося з цим твердженням, адже лише проживши певний відрізок

часу, людина зможе розпізнати пріоритети власного щастя, визначити його головні аспекти. На наше переконання, щастя – це індивідуальна характеристика особи, яка залежить від її інтересів, уподобань, ставлення до життя тощо.

Мислитель визначає чотири умови щастя на сьогоднішньому етапі. Перша умова – це взаємозв'язок з природою. Природа розглядається як джерело життя, яка має здатність лікувати, розслабляти, надихати, є втіленням прекрасного, вищого від буденності. Друга умова щастя – любов, яка передбачає знаходження сенсу в іншій людині. Мислитель С. Кримський говорить про любов до рідної землі, Бога, батьків, до особи протилежної статі. Любов сильніша за зло, вона рятує від самотності, жорстокості, робить світ чарівним. Вона є початком нового життя.

Третя складова щастя – кар'єрний ріст або професійна реалізація, яка є важливою для становлення особистості. Зазвичай людина ставить перед собою велику кількість цілей, але не отримує задоволення від їх виконання, у результаті чого не відчуває істинного щастя. Заради досягнення якоїсь мети вона змушена відкидати інші умови щастя. «Справа в тому, що честолюбна людина ставить собі дедалі нові цілі, не може задовольнитися досягнутим і тому не відчуває стану щастя. Безсумнівно, честолюбство – необхідний чинник людської діяльності, а тим більше кар'єри, що визначає долю людини. Однак нерідко кар'єра робиться ціною відмови від щастя, особливо тоді, коли вона перетворюється на кар'єризм» [1, с. 174]. Саме це явище ми часто спостерігаємо сьогодні. У постійній метушні, прагненні збагатитися або досягти нових вершин люди забувають про істинне щастя, не помічаючи його проявів у повсякденній реальності.

І на кінець – духовність є останньою умовою. Духовність – це внутрішній світ людини, який дозволяє їй почуватися самодостатньою особистістю, визначає її свободу, внутрішню мотивацію її поведінки. «Духовність – це завжди ціннісне домобудівництво особистості. Це отой безкінечний шлях до формування свого внутрішнього світу, що дозволяє людині не залежати повністю від контексту, зовнішнього життя, тобто залишатися собі тотожним» [4]. Духовність – це особисте вияв прагнення людини, її волі та бажань. Духовно багата людина знаходить щиросердний спокій, віру у власні сили, співчуття та любов до ближнього. Служити людям – ось призначення такої людини, її душевна потреба. Отже, щастя – це стан людської душі, вміння бути в гармонії із собою та навколишнім світом.

Істинне призначення людини – це служіння людям, нації. Любов до ближнього – це фундамент, на якому існує людство. Це вічна категорія, яка не втрачає своєї цінності й сьогодні, є основою взаємовідносин між людьми. Справжній вияв духовності – служити іншим людям, всіляко допомагати їм, підтримувати у важку хвилину.

Філософ С. Кримський порушує проблему про вічну категорію часу. Він характеризує людину як вертикальну істоту. Тобто мислитель цінує не кількість прожитих років, а їх «якість», наповненість важливими подіями, зокрема звертає увагу на досягнення індивідуального рівня гуманності. «Але час має таку чудову здатність – він розширюється від ціннісного, духовного наповнення. Час – швидкоплинна характеристика, його не повернути. Тому потрібно жити так, щоб насолоджуватися кожною хвилиною. Не має більшої втрати як втрата часу. Мить, наповнена важливим для нас сенсом, може нести більшу цінність, чим марні години існування. Лише смерть виявляє найцінніші речі у нашому житті, вона розставляє все на свої місця» [4]. Духовні орієнтири людського життя визначаються часовими рамками. Але на фоні різних інтерпретацій духовності незмінними залишаються Віра, Надія, Любов, які є основою відносин у ХХІ столітті. Віра як утвердження у свої сили, Надія як символ майбутнього, Любов як джерело життя.

У сучасному світі ми часто стикаємося із проблемою вибору, зробити який завжди складно, оскільки потрібно відмовитися від чогось, визначити краще. Вибір ускладнюється й тим, що спостерігаються зміни у моральній поведінці людини. С. Кримський характеризує вибір як багатокритеріальне поняття. Протистояння Добра і Зла набуває особливого смислу та значення на сучасному етапі. Дію цих двох сил філософ обґрунтовує наступним: «Ми не кажемо, що проти ворогів суспільства не треба застосовувати насилля. Але важливо зрозуміти, що насилля застосовується не тоді, коли це можливо. А лише тоді, коли це необхідно. Крім того, треба завжди пам'ятати, що насилля веде до зла, іноді більшого, ніж те, на яке воно було націлене» [4]. Погоджуємося з думкою філософа і вважаємо, що мир – єдиний ключ до вирішення проблем у сучасному світі, потрібно лише правильно ним скористатися.

«Люди часто скаржаться на несприятливі обставини, на труднощі. Але саме життя і є подоланням труднощів! Не треба лише зводити це подолання до боротьби, до силового протистояння тому, що нам заважає (якщо мова не йде про загрозу життю). І якщо від вас особисто залежить, оголосити когось своїм ворогом чи ні, – краще цього не робити. Бажано за всіх несприятливих обставин залишатися на позиціях «реалістичного оптимізму» і вірити, що за хмарами нас чекає «високе небо» [1, с. 176]. Віра у світле майбутнє, у перемогу Добра над Злом, у можливість мирного вирішення протистояння – такими рисами характеризується життєва філософія видатного українського мислителя.

Отже, дослідивши софійність С. Кримського, можемо зазначити, що вона охоплює різноманітні аспекти: вчення про Софію, архетипні цінності – Істину, Добро, Красу, які є джерелом буття.

Мислитель також порушує проблему сенсу життя людини, часу, протистояння Добра і Зла, визначає умови щастя. Всі перераховані вище категорії не втрачають своєї актуальності в нас час, натомість дають практичні поради у процесі смислового самовизначення людини як особистості крізь призму буттєвих форм.

Сергій Кримський – визначний український філософ, творчий доробок якого є символом українського народу. Він відзначається високою ерудицією, особливістю викладу думки, естетичним смаком. Його філософські погляди – відображення ментальності українського народу. Суміш культури і науки – так характеризують філософію цього мислителя. Сергій Борисович пропонує нам цілісну концепцію людини як носія та осередку культури, розробляє принципи духовності, виокремлює архетипи української культури.

За своїм змістом філософські погляди С. Кримського є близькими до наших власних життєвих переконань, а його творчість – світоглядним орієнтиром у житті, енциклопедією філософських знань, яка дає відповіді на споконвічні питання. Вважаємо, що мислитель С. Кримський – легендарна особистість, вчений із світовим ім'ям, громадський діяч і просто чудова людина. Теми, яких він торкався, так чи інакше завжди стосувалися питань моралі, людяності, духовності, а тому його творчий доробок не втрачає актуальності сьогодні, що підтверджує його «геніальність». Він виховав не одне покоління науковців, філософів, релігієзнавців, лишаючись для всіх яскравим світилом у пошуках істини.

Список використаної літератури

1. Кримський С. Про софійність, правду, смисли людського буття: Збірник науково-публіцистичних і філософських статей / С. Кримський. – Київ, 2010. – 464 с.
2. Кримський С. Ранкові роздуми : [зб. ст.] / С. Кримський ; [худож. оформ. О. Білецького]. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.
3. Кримський С. «Принцип духовності ХХІ століття» [Електронний ресурс] / С. Кримський. – Режим доступу до статті : <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/sergiy-krimskiy-principi-duhovnosti-hhi-stolittya>.
4. Фаріон О. Наріжні концепти духовності у працях мислителів київської філософської школи [Електронний ресурс] / О. Фаріон. – Режим доступу до статті : <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/9.pdf>.

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

УДК 378.37

Врочинська Ольга,
студентка 12-ДПКс групи
Науковий керівник: Прус А.О.

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті описано вплив волонтерської діяльності на особистість, соціологізацію особистості та її формування під впливом волонтерства.

Ключові слова: волонтерська діяльність, волонтер, волонтерські організації, соціологізація.

Сьогодні в Україні організація волонтерського руху набуває актуальності, тому що величезна кількість людей потребує допомоги та підтримки. Волонтерська діяльність є не лише важливою опорою держави, а й є дієвим способом соціалізації кожного, хто бере участь у ній, чудовою нагодою отримати цінний досвід через участь у соціально корисних справах.

У словнику С. Ожегова волонтерство трактується як добровільне виконання обов'язків з надання безоплатної соціальної допомоги, послуг, добровільний патронаж над інвалідами, хворими та людьми похилого віку, а також особами і соціальними групами населення, які опинилися в складних життєвих ситуаціях [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у формування теорії волонтерства, розробку його теоретичних та методологічних засад зроблено російськими (О. Акімова, Л. Вандишева, В. Пестрикова), українськими (О. Безпалько, І. Зверева, Н. Заверико, Г. Лактіонова, Л. Міщик та ін.) та зарубіжними (Р. Лінч, С. Маккарлі (США), Л. Питка, Є. Матерна (Польща)) дослідниками, які визначали важливі та другорядні ознаки, особливості та різноманітні напрями волонтерської роботи.

На особливу увагу заслуговують праці: І. Зверевої, Г. Лактіонової, С. Савченко, С. Харченко (обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю); О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, А. Капської (розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності); О. Кузьменко, Н. Романова, С. Толстоухова (визначено особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді); Ю. Поліщук (обґрунтовано волонтерство як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій); З. Бондаренко (розкрито особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу); Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, Є. Фаворова (подано класифікацію волонтерських груп, зміст та напрями роботи волонтерів, аналіз особливостей соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп); Н. Романова, Н. Трубникова, Н. Черепанова (визначено мотиваційні фактори участі у волонтерській діяльності) [6, с. 55].

Метою дослідження є обґрунтування волонтерської діяльності, як засобу впливу на особистість та формування позитивних навичок, що сприяє соціологізації людини.

Виклад основного матеріалу. Волонтерська діяльність – основа розвитку та формування будь-якого демократичного та громадянського суспільства. Вона пробуджує прагнення миру, справедливості, безпеки та свободи для усіх людей.

Система соціального захисту в Україні в сучасних умовах постійно потребує до себе уваги з боку держави та суспільства. Наразі в Україні є потреба в ефективній роботі волонтерської бази. Проте ефективна робота установ соціального захисту неможлива без висококваліфікованих працівників, які досконало володіють усіма необхідними професійними навичками та вміннями [6, с. 56].

Волонтерство – це неоплачувана, свідомо добровільна діяльність на благо інших [9]. Волонтерська діяльність важлива у кожному суспільстві не лише тим, що має свої позитивні сторони у формуванні суспільства і подоланні криз у певних аспектах його формування, а й тим, що вона вказує на речі важливіші за матеріальні блага, тим самим спонукаючи людей мислити та сприймати реальність по іншому.

Логіко-систематичний аналіз джерел, зокрема різноманітних публікацій, статей та книг, у яких розкривається зміст цієї проблеми дозволяє відзначити, що на сьогоднішній день волонтерські організації існують у 80-и країнах світу. Влада цих країн активно підтримує волонтерський рух.

На міжнародній конференції, присвяченій волонтерству, зазначалося, що у Франції до волонтерського руху залучено 19 % населення, Німеччині – 34 %, США – 56 %, Японії – 26 % [2, с. 38].

Найбільшого процвітання він набув у США та в окремих країнах Європи, де існує великий досвід волонтерського руху у різних верствах та категоріях населення. Таким чином реалізуються конкретні соціальні програми, які дозволяють оперативно реагувати на соціальні потреби різних категорій з урахуванням місцевої специфіки.

Щодо України, то волонтерська діяльність їй була притаманна ще з давніх-давен. Перші вітчизняні добровольці – Червоний Хрест, організований добровільний запис в сестри милосердя для шпиталю і лікарень для хворих [2, с. 39]. В Україні поняття «волонтер» до 90-х років XX ст. не існувало. Людей, що займалися суспільно корисною справою називали доброчинцями. Український народ після активного волевиявлення у 1991 році утвердив свого прагнення жити у незалежній, самостійній державі, одержав унікальну можливість заявити себе серед розвинутих цивілізованих країн світу. Сьогодні в Україні зароджується демократичне суспільство, яке має базуватися на принципах свободи, творчості та гуманізму [1, с. 51]. В Україні волонтерський рух серед молоді набув масового характеру у різних сферах суспільного життя, зокрема в області освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення тощо.

Серйозним поштовхом у розвитку волонтерського руху став 2001 рік, коли Україна долучилася до святкування Міжнародного року волонтерів, який був ухвалений Організацією Об'єднаних Націй. Відтоді про волонтерство заговорили і влада, і ЗМІ, і громадські організації. На урядовому рівні було прийняте розпорядження розвивати волонтерський рух в Україні і всіляко підтримувати його [2, с. 42].

Молодь – традиційно найбільш соціально активна демографічна група, яка може стати (і в окремих випадках є зараз) основою великомасштабного волонтерського руху. У благодійній роботі волонтерських центрів (загонів) може брати участь різна категорія людей: будь-якого віку і статі, які спроможні відчувати потреби інших людей і на добровільних засадах допомагати їм [9].

Формування великого руху добровольців є одним із важливих кроків до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі. Погоджуємось із думкою І. Фокіної, що на сьогодні волонтерських рух набуває великого значення, оскільки багато людей потребують допомоги та підтримки, він є не лише важливою опорою держави, а й дієвим способом соціалізації кожного, хто бере участь в ньому, чудовою нагодою отримати цінний досвід через участь у соціально корисних справах [9].

На даному етапі розвитку українського суспільства відбуваються значущі зміни в соціальній, економічній, політичній та духовних сферах. Безумовно, ці зміни торкаються формування і розвитку молодого покоління, яке є чутливим індикатором різних трансформацій і визначає в цілому потенціал розвитку суспільства. Багатьох вчених, громадських діячів хвилює питання, чи буде сучасне покоління виступати тим потенціалом динамічного розвитку нашої країни, що прагне працювати їй на благо, вкладати свій розум, талант, здібності у її процвітання [6, с. 55].

Волонтерська робота забезпечує природне входження студентів у суспільство, включення у соціальні зв'язки, інтеграцію у різні типи соціальних спільнот, оволодіння студентською субкультурою через організовану діяльність та особистісно – орієнтоване виховання, унаслідок чого відбувається становлення соціальності індивіда [4].

Волонтерська робота як частина процесу соціалізації дає можливість майбутньому фахівцю включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства; ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами соціуму.

Волонтерська діяльність сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, вибору: аніматора (організатор, координатор, контролер діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних проектів); соціального організатора, менеджера (його завдання – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, вирішення наявних проблем; ініціювати участь дітей та дорослих у різноманітних соціальних проектах; упроваджувати різноманітні масові форми соціально-педагогічної роботи (благодійні акції, фестивалі тощо); представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові міжінституційні стосунки; викладача (ця роль вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія (розуміння почуттів тих, хто навчається); повага (прийняття тих, хто навчається, як конструктивних особистостей); щирість (відкритий прояв викладачем своїх почуттів); конкретність комунікації (уникнення нечітких, узагальнених висловлювань, точний опис почуттів і переживань); консультанта, консультанта-психолога (його завдання – встановлювати довірливі стосунки з клієнтом; отримувати, аналізувати, класифікувати, оцінювати й інтерпретувати дані соціального та персонального характеру, домовлятися з клієнтом про мету послуг, що надаються, досягати змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах клієнта або умовах його життя); наставника, посередника, експерта, адвоката, помічника, координатора та ін. Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи людина стає дієздатним учасником суспільних відносин [4].

У наукових працях С. Рубінштейна, де сформульовано принцип єдності свідомості і діяльності, сутність якого полягає в тому, що відображення людською свідомістю об'єктивної дійсності завжди пов'язано з активною діяльністю людини, походить із неї, здійснюється в ній. Активність, будучи невід'ємною властивістю особистості, виражає ставлення людини до мети діяльності, що виявляється у відстоюванні власних поглядів, діях, завершальною стадією яких є уміння; виступає передумовою і результатом розвитку особистості [5].

Справжню людську моральність неможливо розвинути за допомогою наслідування, а тим більше примусу. І. Бех зазначає: «Навіяне добро – не добро в справжньому сенсі цього слова. Будь –

яка поведінка особистості лише тоді моральна, коли вона є результатом свідомої волі й переконання» [4].

Волонтер повинен володіти низкою умінь і навичок: уміти правильно розуміти потреби людей похилого віку; володіти навичками психологічного захисту, не допускаючи професійного вигорання; мати готовність до надання різних видів допомоги і підтримки; володіти навичками надання першої невідкладної допомоги; володіти навичками догляду за хворими в домашніх умовах [4].

Надання соціальної допомоги волонтером – процес багатограний. Найвідповідальнішим видом волонтерської роботи є індивідуальний. Тому включати в процес волонтера необхідно поступово: спочатку – колективна робота, потім – в малих групах, і вже після цього – індивідуальна робота [9].

Слід зазначити, що головною проблемою волонтерського руху залишається організація волонтерської діяльності. Організаторам волонтерства потрібно, передусім, скласти довгостроковий план діяльності центру та поставити перед волонтерами завдання для його здійснення, організувати роботу і контроль.

Участь молоді у волонтерському русі дозволяє їй зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, проявити максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем, самореалізуватися через ініціювання власних проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості.

Волонтерський рух важливий як для суспільства, для людей, які шукають допомоги, так і для самих волонтерів. Працюючи у центрі (загоні), реалізуючи власні програми, волонтери змінюються як внутрішньо, так і зовні. Погляд із байдужого перетворюється в палаючий і зацікавлений. Сам волонтер знаходить самоповагу, стає впевненим і самодостатнім. За словами волонтерів, життя стає цікавим, набуває сенсу. В подальшому житті їм простіше спілкуватися, взаємодіяти і включатися в будь-яку діяльність [9].

Н. Тернова серед мотивів, на підставі яких особистість включається у волонтерську діяльність, називає такі: бажання допомогти іншим людям; знайомство з новими людьми, отримання нових знань та нових навичок в роботі; громадянські почуття, бажання «спробувати» іншу спеціальність; співчуття нужденним; бажання дізнатися про проблеми інших людей; інтерес до запропонованої нової роботи; групова робота з друзями, відчуття обов'язку повернути те, що отримав сам; релігійні міркування; бажання відчувати свою необхідність; придбання нового досвіду, відсутність іншого способу застосувати наявний досвід роботи; прагнення знайти нових друзів, розвіяти нудьгу; відсутності спілкування, отримання визнання в суспільстві [5].

Слід зазначити і те, що з волонтерів у майбутньому можуть сформуватися хороші соціальні менеджери, які б могли займатися організаційною роботою в об'єднанні школярів, проводити благодійні акції чи пропагувати зміст своїх організацій [4].

Під впливом волонтерської діяльності формуються позитивні зміни у формуванні особистості молодої людини, її світогляді, крім цього, людина стає соціально та інтелектуально активна, здобуває певні знання, вміння та навички, які допоможуть їй діяти у нестандартних життєвих ситуаціях [4].

Парадоксом волонтерської діяльності є те, що, вносячи зміни у соціум, людина змінюється й сама. Така діяльність є сприятливою для самовдосконалення та самореалізації молодої людини, оскільки вона знаходиться в оптимальних умовах для цього розвитку.

Завдяки виконанню волонтерської роботи майбутній фахівець стає дієздатним учасником міжособистісних взаємовідносин та професіоналом, готовим надати допомогу тим, хто цього потребує.

Волонтерська робота спонукає людину до активної взаємодії із соціальним середовищем, до встановлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду. Цей досвід можна набути в окремих громадських організаціях, у студентських волонтерських групах і об'єднаннях.

Волонтерську роботу можна трактувати як феномен філантропії, основу соціалізації особистості, соціальної взаємодії, соціального обміну, соціальних норм, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості, самореалізації та підготовки до здорової професійної діяльності, до успішної життєдіяльності молодої людини в умовах сучасного суспільства, становлення її гуманістичних цінностей.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому плануємо провести експеримент, спрямований на визначення прагнення дітей різного шкільного віку працювати у волонтерській сфері. Цей експеримент буде проведено у вигляді соціологічного опитування. Крім цього, передбачаються бесіди щодо педагогічної підтримки дітей та молоді, що постраждали від різних видів насилля.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–58.
2. Бондаренко З. П. Зміст та технології підготовки студентів до волонтерської роботи / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 2. – С. 37–50.

3. Бондаренко З. П. Волонтерство як засіб соціального виховання студентської молоді / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 5. – С. 23–27.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : F:\Доповідь\Volonterska_robota_yak_osnova_sotsializatsiyi_ta_rozvitku_osobistosti.doc.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : F:\Доповідь\Volonterska_diyalnist_yak_zasib_rozvitku_osobistosti.doc.
6. Романкова Л. Волонтерська діяльність як складова формування моральних цінностей студентської молоді [Текст] : гуманізація освіти та виховання / Л. Романкова // Вища освіта України. – 2015. – № 4. – С. 54–59.
7. Лозовицький О. С. Молодіжне лідерство і волонтерство в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=73474.
8. Шевченко Т. Волонтерський рух в Україні та світі : Семінар-практикум / Т. Шевченко // Шкільний світ. – 2009. – № 47(511), – С. 6–9.
9. Фокіна І.О. Волонтерська діяльність як засіб розвитку особистості, її соціалізації та виховання основ гуманізму і доброчинності. [Електронний ресурс] / І. О. Фокіна. – Режим доступу : F:\http.docx.

УДК 371.13

Габрик Ольга,
студентка 11-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто особливості сучасних тенденцій підготовки вчителів у Великобританії. Охарактеризовано структуру навчальних закладів, які здійснюють цю підготовку. Виявлено зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування успішного вчителя. Подано елементи порівняльного аналізу підготовки майбутніх педагогів Англії та України. Висловлено припущення про те, що вивчення і використання зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів у системі освіти України, допоможе знайти і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих, застарілих методик у навчанні й вихованні підростаючого покоління.

Ключові слова: навчальний план, педагогічна освіта, вчитель, педагог-дослідник, професійна підготовка, педагогічна практика, модульне навчання, Велика Британія.

*«Справжній педагог повинен
працювати на майбутнє»
В. Сухомлинський*

У будь-який історичний період кожен народ потребував і потребує висококваліфікованих учителів. Це і спонукає владу до проведення низки освітніх реформ. Суспільству необхідний учитель, який здатний гнучко мислити і нестандартно діяти в динамічно мінливій сфері сучасної освіти. Підготовка саме такого вчителя – тривалий, цілісний, безперервний, складний процес, який залежить від професійних здібностей, знань, умінь, навичок, бажання майбутнього педагога. Відсутність цих компонентів не може обіцяти, що студент, який закінчив вищий навчальний заклад і отримав диплом, може успішно розвивати професійну кар'єру. Виходячи з цього, ми спостерігаємо постійну нестачу молодих вчителів із справді достатньою компетентністю. Відчувається дефіцит грамотних, енергійних педагогів, які володіють високим рівнем знань, сформованими вміннями. Крім цього, багато молодих педагогів можуть викласти теорію, але зовсім не вміють показати це на практиці.

Чому так відбувається? Зіткнувшись із даною проблемою, можемо легко знайти її рішення, опрацювавши деякі праці педагогів. Справді, якщо вивчати рівень продуктивності і результативності навчання в зарубіжних країнах, то помічаємо реальний розвиток, який прогресує із кожним роком в той час, коли в Україні він просувається дещо повільніше. Особливий інтерес для нашої педагогічної науки і практики може мати досвід Великобританії, де склалася оригінальна система професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Справді, саме така система має чітко сформований напрямок руху навчального процесу, який поєднує у собі різні види занять: теоретичні та практичні.

Педагогічна система України стоїть перед розв'язанням складних завдань реформування. Одним із головних чинників, що заважають цьому є соціально-економічна криза. Намагаючись її подолати, влада часто забуває про освіту, відкидаючи її на задній план, не розуміючи, що без освіченого суспільства, особливо молоді, досягнути цього буде надзвичайно складно. Таким чином, основним завданням для українців є подолання розриву між утвердженням у суспільстві і державі нових демократичних, гуманістичних ціннісних орієнтацій і фактичним станом освіти [2, с. 14–15]. Тому

і стоїть проблема вибору вдалої стратегії актуалізації іноземної педагогіки, яка б швидкими темпами дала свої результати у будь-якому українському навчальному закладі, яка б зацікавила кожного, хто бажає вчитись.

Система освіти Великобританії постійно вивчається різними вченими та не залишає байдужими ні вітчизняних, ні зарубіжних педагогів. Це зумовлено тим, що вона постійно удосконалюється новими тенденціями, винаходить щось нове, що привертає увагу. Поповнили скарбницю педагогічної теорії і практики філософсько-педагогічні, теоретичні і методичні ідеї, концепції, міркування чисельних представників педагогіки Великої Британії, таких як: Е. Джеймс, А. Мур, М. Барбері, С. Маклюра, К. Галтон, М. Брюса, А. Мак Махан. У дисертаційних дослідженнях О. Леонтева, А. Парінова, Н. Ящишин аналізували способи підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії у різні історичні періоди.

Були спроби провести дослідження, дати такі відомості, якими б зацікавилися держави з протилежними системами підготовки вчителів. Над цим питанням працювали філософи, соціологи, серед яких: Р. Александер, Р. Дунн, Л. Кохен, П. Ломакє, Е. Стоунз, Д. Харгривс, Б. Холмс, А. Едвардс, та ін.

Проблема є актуальною в усі періоди, тому вивчається щоденно та потребує ще ретельніших досліджень.

Мета статті полягає у тому, щоб виявити значення, важливість та потребу актуалізації британської педагогіки в Україні, дізнатись, як стати успішним учителем.

Завдання: визначити фактори, які впливають на стан педагогіки у Великобританії, основні засади її успішного вчителя та обґрунтувати перспективи впровадження цієї зарубіжної системи в умовах української школи.

Протягом тривалої історії розвитку освітньої системи Великої Британії країна переживала непрості часи постійних змін, але кожного разу шукала альтернативні шляхи розв'язання проблеми таким чином, щоб бути лідером – і їй це вдавалося. Саме це забезпечило державі провідні позиції у багатьох галузях соціально-економічного життя. Справді, усім добре відомо, що диплом про вищу освіту, виданий англійськими навчальними закладами, високо оцінюється. Країна входить до списку найбільш розвинених держав як економічно, так і освітньо. У цьому значну роль відіграла і учительська праця, процес якої є не з найлегших. Способи підготовки заслуговують на увагу і вивчення [5]. Британія завжди славилась просторими навчальними закладами, які зачаровують не тільки архітектурою, а й методикою навчання.

Розвиток педагогічної освіти у Великобританії, а також усі її зміни протягом ХХ ст., відбувалися під впливом різних економічних, культурних, історичних процесів, які переживала країна. Їхня динаміка могла пришвидшити чи, навпаки, сповільнити темпи процесу реформ. Тобто, можна із впевненістю сказати, що одним із рушійних чинників, що впливають на стан освіти, є внутрішня ситуація держави.

Щоб оцінити відмінне та спільне між рівнем освіти України та Англії, доцільним буде порівняти, як працюють учителі у цих країнах. Нами було виявлено ряд відмінних рис. Зважаючи на це, проаналізуємо їх на рівні змісту. Наприкінці ХХ-го століття в Англії актуальною стала проблема поєднання простого викладання з одночасним дослідженням. На початку ХХІ-го століття це питання почало більше вивчатися. Сьогодні, британській системі освіти дуже цінується і є великий попит на вчителя-дослідника. Про що це говорить? Такий підхід у навчанні покликаний культивувати у випускників ті ціннісно-значимі компетенції, які дійсно знадобляться у майбутньому, коли вони постійно працюватимуть над чимось, знаходячи щось нове для себе, а у подальшому зможуть доносити це для учнів. Тобто, успішний вчитель повинен викладати теорію, обґрунтовуючи її власною перевіркою. Його особистість формується уже новими цілями. Серед них особливо важливими є: активність, бажання, прагнення до відкриття нових наукових даних, уміння самостійно працювати над певною проблемою, автономно досліджувати її за допомогою різних методів [7]. Одразу ж проведемо паралель із українським вчителем: для нас учитель – це людина, яка просто доносить певну матерію учням, викладає теорію з менш частим використанням практики. Тобто, простежується тенденція забування справжньої значущості основної функції навчання, адже хороший педагог найперше переживає, щоб його учень отримав якомога більше знань, які можна використати у майбутньому; інформацію, яку можна було б легко згадати у будь-якій ситуації через певний період часу. Як можна цього досягнути? Англійці радять метод дослідження. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних відкриттів. Справді, тільки тоді, коли у нашій пам'яті буде практична згадка із вивчення певної теми, ми зможемо із легкістю це відтворити. Розуміючи важливість такого прийому, Україна сьогодні утверджує нову дослідницьку парадигму, яка полягає в тому, щоб змінити, удосконалити позиції сучасного вчителя – з простого виконавця і людини, що передає інформацію, він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до ширшого мислення, постійної самоосвіти, самовиховання та удосконалення своєї компетентності.

Створити модель шляху підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії вдалося вченим (С. Борґ, Е. Кеммбел, Д. Шон) у наступній структурі:

— «ефективний вчитель» (effective teacher), тобто такий, діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, при якому легше виявляти здібності кожного учня, сприяти творчому розвитку дітей [7]. Це означає, що будь-яке навчання неможливе без попереднього вивчення психічного стану кожного учня, його задатків, бажань та пріоритетів. Це допоможе вчителю підібрати ефективніший підхід до учня, знати, на що спочатку доцільніше спрямовувати та, яку форму роботи обирати, адже добре відомо, що кожен є індивідуальністю, яка володіє неповторністю і своєрідністю;

— «вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher) [7]. Це означає, що він глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, регулярно оцінює її результати, знаходить недоліки та способи їх усунення. При такій моделі у педагога не виникає комплексів до «творчих падінь», а навпаки, він вважає це стимулом до виправлень та покращення ситуації;

— «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher). Він не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує їх до участі в суспільно-корисних перетвореннях [7]. Тобто, учитель намагається спланувати заняття таким чином, щоб учні відчували його, як свого ровесника. Перевагою цієї моделі є те, що кожен учень може проявити свої реальні знання та уміння.

Від Англії ми запозичили систему модульного навчання.

Воно сприяє вирішенню таких питань:

- створення змісту навчання, яке б реагувало на конкретні умови, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від небажаних та затяжних обов'язків;
- забезпечення індивідуальності навчання щодо змісту навчання, його організації, плану;
- здійснення якісного та швидкого процесу навчання, при якому студенти володіють знаннями, уміннями та навичками (або переважна більшість).

У практиці вищої школи Великої Британії та України процес модульного навчання залишається без змін, адже, як і у Великій Британії, основними формами навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України залишаються лекції, семінарські та практичні заняття [4].

Цікавою особливістю педагогічної освіти в Англії є те, що після закінчення навчання вищий навчальний заклад зобов'язаний спостерігати за роботою своїх випускників у школі не менше року після випуску. Іншими словами, в англійській системі практичної педагогічної підготовки між вузами і школами налагоджений тісний взаємозв'язок [6]. Викладачі, знаючи, що потім будуть перевіряти своїх студентів, стараються більш доцільно подати матеріал; а студенти, у свою чергу, розуміють, що потрібно серйозніше ставитись до навчання, адже згодом проходять певну пробу.

Педагогічна практика є обов'язковою складовою частиною педагогічної освіти Великобританії та України. Її основна мета полягає в тому, щоб бути джерелом знань про реальний навчальний процес, унаочненням теоретичних знань, джерелом пізнання сутності буття педагогом у той час, коли студент ще тільки студент і знаходиться на шляху до професії. Вона поділяється на ознайомлюючу, навчальну без відриву від занять (серійну), навчальну з відривом від занять (блочну), мікрОВикладання. Різні види практики не тільки сприяють здійсненню педагогічного становлення фахівця, розвитку його творчих та пізнавальних можливостей, а й поєднують теоретичну і практичну сторони навчальної діяльності [3]. Педагогічна практика є одним із компонентів, який забезпечує швидший рівень засвоєння знань, адже студент має можливість побачити навчальний процес із нейтральної сторони. Проте є й інше твердження. Іноді це може бути не достатньо корисним, адже, перебуваючи у такому процесі, студент потроху стає вільним спостерігачем, що призводить до зниження інтересу та продуктивності.

Зазначимо, що особливістю університетської освіти останніх років є запровадження в англійських вишах комбінованих систем підготовки, які ведуть до набуття комбінованих (combined degree), або об'єднаних (joint degree) ступенів. У цьому випадку студенти вибирають два основних предмети різного спрямування, наприклад, гуманітарного і соціального (історія і право) чи гуманітарного і природничого (філософія і математика) циклів. На вивчення цих предметів виділяється значна кількість академічних годин. Навчання може бути побудоване за принципом поєднання, тобто, коли комбінується головний предмет із декількома додатковими (наприклад, біологія і психологія, біологія і гігієна і т. д.), що сприяє гуманізації вузівської педагогічної освіти, закріпленню зв'язків між предметами [1, с. 99–100]. Отже, ця система підготовки допомагає краще вивчити не тільки один предмет, а декілька, вдало поєднуючи їх. Такий підхід варто спробувати в українських вузах. По-перше, це сприятиме розвитку кожної особистості шляхом вивчення різних дисциплін, а по-друге, забезпечить передове місце на ринку праці, адже педагог, який компетентний не тільки в одній галузі, більше цінується.

Ознайомившись із основними тенденціями розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії, ми можемо зробити висновок, що в цій країні педагогічні технології удосконалюються, що допомагає репродуктивно враховувати індивідуальності кожного учасника навчально-виховного

процесу, його духовні, фізичні та інтелектуальні особливості. Саме тому педагогічна система Британії актуальна у наш час. Її популяризація повинна спрямовуватись на досягнення головної мети – зробити українського учителя успішним, що покращить рівень освіченості кожного громадянина. Щоб забезпечити загальний успіх справи, потрібно, на нашу думку, визначити, що саме учні мають знати й чого їх слід навчати. Хоч ефективність педагогічних інновацій в умовах педагогічної системи України досить висока, але логічними будуть висновки, що система педагогіки в Україні все ж таки потребує реформування і вдосконалення, із використанням елементів англійської методики. Вчителів необхідно підтримувати в учнівській впевненості у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати різним змінам у поведінці; заохочувати та зацікавлювати його. Отже, перевірений досвід англійської школи справді може позитивно вплинути на подальший розвиток педагогіки України.

Список використаної літератури:

1. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // Образование и наука : Известия Уральского отделения Российской академии образования. Серия «Педагогика». – 2003. – № 6. – С. 97–103.
2. Burchell H. Making a difference : a study of the impact of continuing professional development on professional practice / H. Burchell, J. Dyson, M. Riss // Journal of in-service education. – 2002. – Vol. 28. – № 2. – P. 219–229.
3. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ю. В. Кіщенко. – К., 2000. – 24 с.
4. Miles S. Initial teacher education in England and Wales: a topography / S. Miles // Research Papers in Education. – 1993. – Vol. 8. – № 3. – 304 p.
5. Плечко Н. В. Розвиток педагогічної освіти у Великій Британії : стан дослідженості проблеми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_1/doc_pdf/Plechko_st.pdf
6. Скоробогатова М. Р. Педагогическая практика как ведущий компонент в становлении будущих учителей. [Электронный ресурс] / М. Р. Скоробогатова. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_6/2_rozd/Skor.htm
7. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J. Furlong // Education Researches. – Vol. 31. – № 6. – 2002. – P. 23–25.

УДК 004.77(304)

Гаврилюк Дарія,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Бешок Т.В.

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти організації процесу формування медіаграмотності фахівців соціально-педагогічної сфери. Розкрито функції соціально-педагогічної діяльності, принципи медіаосвіти. Визначено та проаналізовано дисципліни, які сприяють формуванню медіаграмотності соціальних педагогів.

Ключові слова: медіаграмотність, соціально-педагогічна сфера, соціальний педагог, студенти.

Враховуючи сучасний рівень конкуренції у сфері професійної діяльності, питання удосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів набуває важливого значення. Навчальний процес таких фахівців має здійснюватися й коригуватися відповідно до актуальних змін в освіті і суспільстві. Сучасний стан розвитку суспільства свідчить про вдосконалення його інформаційного компоненту. Відповідно, такий вплив відчутний в освітньому середовищі. Новий етап розвитку інформаційного суспільства вимагає від освітньої сфери формування інформаційно грамотного фахівця, готового до повноцінної взаємодії із сучасною медіасистемою.

Удосконалення нинішньої системи фахової підготовки соціальних педагогів зумовлено необхідністю розв'язання суперечностей між традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і новими вимогами суспільства до фахівця соціально-педагогічної сфери, який має швидко адаптуватися в умовах інформаційного соціуму, а отже, мати належний рівень медіаграмотності. Медіаграмотність – це сукупність знань, навичок та умінь, які дозволяють

людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти і аналізувати складні процеси функціонування медіа у суспільстві...[1].

Мета нашого дослідження полягає у розкритті специфіки організації процесу формування медіаграмотності фахівців соціально-педагогічної сфери.

Проблему підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності досліджували такі українські та зарубіжні вчені, як: С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Г. Майборода, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Харченко й ін.. Різні аспекти медіаосвіти та медіаграмотності вивчали О. Баранов, М. Гриневич, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, А. Новикова, Г. Онкович, С. Пензін, О. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Челишева, І. Чемерис, О. Шариков та інші.

Питання визначення специфіки діяльності соціального педагога потребує подальшого детального аналізу. Система фахової освіти спеціальність соціально-педагогічної сфери знаходиться на етапі розвитку, що зумовлює невизначеність у пріоритетних напрямках підготовки соціальних педагогів. Необхідність реалізації медіаосвіти підростаючого покоління зумовлює суспільну потребу у фахівцях, що мають досвід подібної діяльності. Цю думку підтримує американський медіапедагог Р. Корнел, який визначає як одне з провідних завдань формування медіаграмотності підготовку медіапрофесіоналів до роботи в їхній конкретній області. Ми поділяємо думку дослідника в тому, що нашій державі потрібно впроваджувати підготовку вузькопрофільованих фахівців, здатних ефективно протидіяти негативному впливу медіа в конкретній сфері діяльності. Вчені виділяють ряд особливостей соціально-педагогічної діяльності, які слід враховувати під час підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. До них слід віднести:

- необхідність визначити проблеми й потреби особистості;
- спрямованість на роботу з дітьми та молоддю;
- уміння визначати особливості кожної групи клієнтів;
- посередницька робота між особистістю та соціальними інститутами;
- необхідність визначати виховний потенціал середовища;
- сприяння успішній соціалізації особистості.

Соціально-педагогічна діяльність визначається безпосередньою роботою соціального педагога з конкретною дитиною або групою дітей, із тим чи іншим конкретним середовищем, у якому соціалізується особистість. На сьогодні надзвичайні темпи проникнення мас-медіа у всі рівні життєдіяльності (індивідуальний, міжособистісний та суспільний) дає змогу зробити висновок, що на цих рівнях в особистості формуються нові проблеми та потреби, пов'язані з інформаційним середовищем. Саме наявність невирішених проблем і незадоволених потреб у сфері медіа негативно впливає на загальний процес соціалізації людини. Враховуючи описані тенденції, соціальний педагог має бути готовим до розв'язання нових завдань соціально-педагогічної діяльності.

Варто зробити припущення, що в умовах інформаційного середовища з-поміж професійних ролей соціального педагога, які окреслює О. Безпалько (помічник, адвокат, консультант, посередник, експерт, психотерапевт, менеджер, аніматор) [1], можна виділити нову – роль медіапедагога, що також є однією з особливостей формування медіаграмотності соціальних педагогів. Як і медіапедагог, соціальний педагог відслідковує вплив засобів масової комунікації на соціалізацію підростаючого покоління загалом та на кожну соціальну групу окремо, впроваджує профілактичну діяльність щодо негативного впливу мас-медіа серед «осіб з ризикованою поведінкою», використовує ресурси мас-медіа у соціально-педагогічній роботі.

Робота соціальних педагогів пов'язана з різними соціально-педагогічними структурами – школами, закладами додаткової освіти, дитячими будинками, притулками, оздоровчими центрами тощо. Тому, зазначає І. Челишева, підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення медіаосвітньої діяльності спрямована на максимальне здійснення потенційних можливостей творів медіакультури в організації дозвіллевих та соціально-педагогічних заходів (конкурсів, ігрових програм, рольових, сюжетних імпровізаційних ігор на матеріалі медіа з учнями різного віку) [9].

Спробуємо окреслити знання і вміння соціального педагога, які формуються у процесі медіаосвіти в контексті функцій соціально-педагогічної діяльності і які є складовими його медіаграмотності:

1. Комунікативна, спрямована на налагодження співпраці з особистістю, соціальними групами організаціями. Для цього майбутнім спеціалістам соціально-педагогічної діяльності потрібно мати такі знання і вміння: основності віртуального спілкування; базові правила і норми взаємодії з різними видами мас-медіа; етичні засади спілкування в інформаційному середовищі.

2. Організаторська, або соціально-педагогічний менеджмент, який полягає у структуруванні, плануванні, розподілі ролей і координації роботи з різними соціальними інститутами. Необхідні знання та вміння: особливості менеджменту з залученням медіаресурсів; способи та можливості залучення мас-медіа в процес координації роботи; особливості організації діяльності соціальних груп у віртуальному середовищі.

3. Прогностична. Вибір різноманітних технологій, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу. Знання і вміння: необхідні з медіаосвіти це

- особливості прогнозування ефективності залучення різних медіаресурсів до соціально-педагогічної роботи;

- дотримуватись принципів достовірності інформації, на підставі якої робиться прогноз;
- особливості соціалізації особистості у процесі її входження в інформаційний соціум;
- специфіка різних соціальних груп при взаємодії з мас-медіа.

4. Охоронно-захисна. Спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді. Соціальному педагогу потрібні такі знання та вміння, як: основні способи інформування дітей та молоді щодо української правової системи й законодавства, щодо їхніх прав і соціальних гарантій [5].

Однією з вагомих особливостей процесу формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів є визначення форми впровадження медіаосвіти в навчальний процес. Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні (постанова Президії Національної академії педагогічних наук України від 20 травня 2010 р.), під формами впровадження медіаосвіти слід розуміти її здійснення в усіх складових системи безперервної освіти в Україні. Аналіз літератури у сфері медіаосвіти дозволив виділити наукові джерела, в яких представлені способи формування медійних якостей фахівців. На думку фахівців НАПН України, медіаосвіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для мас-медіа, так і медіапедагогів і медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах [2]. Як бачимо, пропозиції є загальними і не містять конкретних рекомендацій.

Вчені виділяють такі дві форми впровадження медіаосвіти, як інтеграційна та автономна.

Інтеграційна реалізується через фахові дисципліни (змістовний модуль, тема, лабораторне та практичне заняття) та науково-дослідну роботу (курсіві, кваліфікаційні, дипломні, магістерські роботи).

Автономна впроваджується через спецкурси, факультативи, автономний урок та семінар.

Вчені Майборода та Матвійчук у своєму методичному посібнику «Медіаосвіта соціальних педагогів» виділили з навчальних програм дисципліни, які сприяють формуванню медіаграмотності працівників соціально-педагогічної сфери (соціальна робота з ВІЛ-позитивними клієнтами та хворими на СНІД; соціальна робота у сфері вільного часу; гендерні аспекти в науці і освіті; соціально-педагогічна робота з клієнтами, схильними до девіантної поведінки; формування здорового способу життя та інші).

У Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка активно вивчаються дисципліни, які сприяють формуванню медіаграмотності соціальних педагогів.

Для перших курсів це:

- Етика соціально-педагогічної діяльності – де студенти розглядають етичні норми роботи соціального педагога в медіасередовищі.
- Інформаційні технології та засоби навчання розглядається роль мас-медіа у формуванні медіаграмотності у професійній сфері.
- Педагогіка – вивчається медіапедагогіка як новий напрям педагогічної освіти.
- Прикладні методики, соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля (медіаторчість: основні напрями та сфери застосування).

Студенти другого курсу вивчають такі дисципліни:

- Педагогіка сімейного виховання (вплив мас-медіа на виховний потенціал сім'ї).
- Інноваційні моделі надання освітніх послуг (впровадження медіа у роботу соціальних педагогів).

- Соціальна педагогіка (мас-медіа як ресурс соціально-педагогічної діяльності).

Третій курс орієнтується на такі предмети:

- Соціалізація особистості (медіасоціалізація в інформаційному суспільстві).
- Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах (медіаосвіта за кордоном: соціально-педагогічний аспект).
- Технології соціально-педагогічної роботи (технології медіаосвіти в соціально-педагогічній роботі)

- Соціально-педагогічна робота в закладах освіти (організація медіаосвіти в освітніх закладах).
- Рекламно-інформаційні технології (створення власної соціальної реклами).

Студенти четвертого курсу частково продовжують вивчення дисциплін, які читалися на 3 курсі, а також ознайомлюються з етикою та психологією сімейного життя.

П'ятий курс:

- Технології організації волонтерської діяльності (організація волонтерської роботи через соціальні мережі).
- Основи теорії гендеру (висвітлення гендерних питань у мас-медіа).

Для аналізу навчальних планів професійної підготовки нами були визначені підходи, які дають можливість кількісно та якісно дослідити їх, а саме: загальна кількість дисциплін, дисциплін за

вибором ВНЗ, дисциплін за вільним вибором студентів, ступінь відповідності інформаційного й технологічного забезпечення навчального плану, якість програмного забезпечення, використання інноваційних методик

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, процес фахової підготовки в аспекті формування медіаграмотності фахівців має базуватися на наступних принципах:

1. Особистісний підхід (урахування вікових, індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, наявних медіауподобань і рівня сформованості медіакультури особистості та її найближчого соціального оточення).

2. Постійне оновлення змісту (використання актуальних інформаційних прецедентів, поточних новин, сучасних комплексних медіафеноменів, популярних у молодіжному середовищі).

3. Орієнтація на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (формування спільних інформаційних ресурсів, полегшення комунікації та координації в середовищі взаємодії учасників медіаосвітнього руху).

4. Використання національних традицій (орієнтація на культурні традиції народу, національну специфіку медіапотреб її суб'єктів).

5. Пріоритет морально-етичних цінностей (утвердження загальнолюдських цінностей, зокрема ціннісного ставлення особи до людей, суспільства, природи, мистецтва, праці та самої себе).

6. Громадянська спрямованість (опора на потенціал громадських об'єднань і асоціацій, узгоджування зусиль із розвитком інших громадських рухів).

7. Естетична спрямованість (естетичне виховання засобами образотворчого мистецтва, музики, художньої літератури, кіно, фольклорних практик).

8. Продуктивна мотивація (творче сприймання медіа і розвиток здатності того, хто вчиться, створювати власну медіапродукцію) [2].

Однією з особливостей формування медіаграмотності соціальних педагогів є взаємодія з медіатекстами, оскільки рівень медіаграмотності залежить від досвіду роботи з текстами мас-медіа. Творчий потенціал є важливою умовою успішної роботи фахівця соціально-педагогічної сфери. Нестандартність соціальних ситуацій, особливості взаємодії з різними групами клієнтів об'єктивно стимулює соціального педагога до творчості. Креативність дозволяє соціальному педагогові використовувати наявні знання, уміння й навички у вирішенні нових, нестандартних для педагога ситуацій. У процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів здійснюється розвиток їх творчих здібностей у курсі «Прикладні методики у соціальній роботі» («Основи професійної творчості в соціальній сфері»). Якщо раніше творчість мала більш традиційні форми прояву, то нині нові інформаційні технології спричинили появу сучасного напрямку в творчості – медіаторчість.

Медіаторчість – це не тільки художня діяльність, вона передбачає більш широкий простір для використання технічних засобів (радіо, телебачення, преса, аудіозапис, комп'ютерна графіка тощо)

Враховуючи специфіку діяльності соціальних педагогів та беручи за основу соціально-педагогічні аспекти поняття «медіаграмотність», виділимо наступні особливості медіаграмотності соціальних педагогів: – перевага інтерактивних форм навчання в процесі медіаосвіти; – комплексне включення знань про мас-медіа в базові дисципліни навчального плану підготовки соціальних педагогів; – мотивація на необхідність вивчення сучасної медіа-системи; – саморозвиток особистості студента за допомогою системи мас-медіа; – стимулювання до медіаторчості через медіа-ресурси; – діяльність позааудиторних форм медіаосвіти (відеоклубів, ресурсних центрів, фотолабораторій тощо); – зміщення акценту на якісну характеристику медіа-системи, на протипагу технічній; – розвиток особистого інформаційного світогляду як основи формування медіаграмотності фахівця; – збагачення медіадосвіду студентів шляхом цілеспрямованого споглядання медіаресурсів для молодіжної й дитячої аудиторії; – створення власних медіа-фільтрів (системи знань, яка дозволить відсортовувати інформацію з мас-медіа) для критичного аналізу та якісного відбору ресурсів медіа для подальшого їхнього використання у професійній діяльності; – включення в навчальний процес різних форм використання медіа в соціально- педагогічній діяльності.

Отже, специфіка соціально-педагогічної діяльності соціального педагога потребує низки характерних особливостей медіаграмотності фахівців цієї сфери, які мають бути враховані в процесі їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Гедина Н. И. Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / [Н. И. Гедина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко]. – М., 2006. – 512 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.ua/material/koncepciya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukrayini>.

4. Скиба М. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів в аспекті формування медіаграмотності / М. М. Скиба // Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів : монографія / [С. П. Архипова, Н. В. Байдюк, Т. Є. Гриценко, Т. М. Демиденко, Ж. А. Дробот та ін.] ; за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко, 2013. – С. 31.

5. Скиба М. М. Форми впровадження медіаосвіти у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / М. М. Скиба // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : Серія «Педагогічні науки» : [зб. наук. ст.]. – Чернігів, 2012. – Т. 2. – Вип. 104. – С. 91–94.

6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка / А. Й. Капська. – К., 2006. – 448 с.

7. Спичкин А. В. Что такое медиаобразование? / А. В. Спичкин. – Курган : изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.

8. Хилько Н. Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании / Н. Ф. Хилько // Медиаобразование. – 2005. – № 6. – С. 10–30.

9. Чельшева И. В. Медиаобразование в системе высшего профессионального педагогического образования / И. В. Чельшева // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2012 / под ред Е. Л. Вартановой, И. В. Жилавской. – М. : Изд-во МГУ, 2012. – С. 19–25

УДК 004.77 (304)

Гаврилюк Марія,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Бешок Т. В.

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті досліджено сучасні освітні технології. Розкрито шляхи застосування традиційних, інноваційних та спеціальних медіаосвітніх технологій у підготовці соціального працівника з метою формування його компетентності.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаосвітні технології, підготовка майбутнього соціального працівника, професійна компетентність.

Освіта, на думку Д. Халперн, повинна будуватись на основі двох важливих принципів: уміння швидко орієнтуватись у постійно зростаючому потоці інформації, відокремлювати необхідне та вміння усвідомлювати та застосовувати отриману інформацію. Освіта повинна постійно розвивати самостійне критичне і творче мислення студентів. Для цього недостатньо наявності в освітній системі тільки викладача та посібника, які відображають одну точку зору, прийняту у суспільстві [6, с. 56].

У суспільстві, де панують високоефективні технології, мас-медіа є досить результативним і впливовим мостом комунікації між державою та її громадянами.

Телевізійні канали, газети, журнали, радіохвилі, сайти в мережі Інтернет уже давно створили свою медійну реальність, яка певним чином впливає на усі сфери людської діяльності. Зокрема, під їх впливом формується теперішній світогляд народу, освіта, нова культура, життєві цінності молоді та дорослих.

Сучасні науковці, які стежать за підготовкою майбутніх соціальних працівників стверджують, що традиційні методи навчання є досить застарілими та малоефективними. Тому вважають, що необхідно дещо змінити процес навчання, побудувати нову систему, у якій будуть враховані індивідуальні запити і можливості кожного, хто здобуває педагогічну освіту. В навчанні студент не повинен бути об'єктом, над яким здійснюють певні дії, а має стати активним суб'єктом діяльності, і цьому сприяє медіаосвіта.

Російський вчений О. Федоров вважає, що медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі мас-медіа з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [6, с. 25].

Сьогодні досить важливим є фактор медіаосвіти, що існує як інноваційні технології навчання, основна суть яких полягає в адекватному сприйнятті засобів масової інформації, створення нової та якісної медіапродукції, формування медіаобізнаної особистості, що буде здатна впроваджувати медіаосвітні технології у навчально-виховних процес.

Під час навчання у ВНЗ майбутній соціальний працівник повинен отримати низку професійних знань, умінь та навичок, зокрема це: професійна робота з періодикою, визначення та аналіз продуктів

мережі Інтернет та телебачення, вміння використовувати у своїй діяльності інформаційні ресурси та сайти, вміння знаходити потрібну інформацію та виділяти в ній головне.

Лише ці умови допоможуть відкрити нові горизонти для пізнавальної та творчої самореалізації соціального працівника у навчально-виховному процесі.

Проблему професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів досліджували А. Алексюк, Т. Бешок, О. Гаврилюк, І. Гаврик, І. Дичківська, Г. Ковальчук, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Фіцула. Праці, присвячені підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, належать до доробків таких учених: С. Архипової, Р. Вайноли, В. Васильєва, І. Григи, Н. Заверико, І. Звереві, О. Карпенко, А. Капської, Г. Майбороди, І. Козубовської, Л. Міщик, В. Поліщука, Л. Штефан та ін. Соціально-педагогічні аспекти підготовки соціальних педагогів та працівників розглядали вітчизняні (О. Безпалько, М. Докторович, Г. Лактіонова, С. Харченко та ін.) та зарубіжні (В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, Р. Овчарова та ін.) учені.

Однак наукові дослідження у вітчизняній соціології, педагогіці та психології, які стосувалися б питання взаємозалежності медіаосвітніх технологій та професійного навчання майбутнього соціального працівника повною мірою не розкривають, що і робить цю тему актуальною. Тому необхідно дослідити традиційні та новітні медіаосвітні технології, способи і системи обміну інформацією.

Мета статті вимагає розв'язання наступних завдань:

- визначення якісних особливостей та переваг медіаосвітніх технологій у підготовці майбутнього соціального працівника у порівнянні з традиційними, які на сьогодні втрачають свою актуальність;
- вивчення класифікації медіаосвітніх технологій, які існують сьогодні;
- ознайомлення з основною періодикою, відео-, аудіозасобами та Інтернет-ресурсами, які соціальний працівник може застосувати на практиці.

Компетентність соціального працівника багато дослідників розглядають із позиції такого феномена, як «компетентність спеціаліста» або «професійна компетентність». У сфері соціальної роботи компетенцію вважають знаннями та навичками, необхідними для реалізації спеціалістом специфічної ролі в межах організації або агенції, що допомагають виконувати свою місію [4, с. 35].

Соціальний працівник повинен мати професійну підготовку, знати основи теорії і практики з соціальної роботи, педагогіки та психології. Йому слід володіти високою культурою спілкування, бути ерудованим у сфері мистецтва, обізнаним у сфері різних соціально-політичних та економічних процесів, які відбуваються в суспільстві, бути проінформованим про різні верстви населення, їх потреби та особливості.

Необхідно, щоб соціальний працівник умів передбачати свої дії та їх наслідки, налагоджувати контакти з людьми різних категорій, обов'язково дотримуватися професійної етики, професійної таємниці, бути коректним у питаннях, що стосуються клієнтів, бути емоційно врівноваженим та сумлінно виконувати свою роботу. Він повинен уміти користуватися різними формами, методами, засобами соціально-педагогічної роботи.

До специфічних сфер компетенції соціального працівника відносять: задоволення потреб у повноцінному розвитку дитини, захист і виховання дитини; підтримку стабільності в житті дитини; представлення інтересів дитини; роботу в команді тощо. Фактично компетенції соціального працівника реалізуються з орієнтацією на клієнта соціальної роботи, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку тощо [4, с. 37].

В умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства формуванню професійної компетентності майбутнього соціального працівника сприяють медіаосвітні технології. В останні роки з'явилася потреба у певних технологіях, які характеризуються тим, що суб'єкт повинен самостійно оволодіти способами креативного мислення, надпредметними пізнавальними уміньми, які б у подальшому допомагали у вирішенні соціальних проблем, спрямовувалися на самостійні пошуки та відкриття.

Системний аналіз досліджуваного феномену, його змістового наповнення дозволяє поділити медіатехнології на три основні групи: традиційні, інноваційні та спеціальні. Кожна має на меті вплинути на органи відчуттів, розвинути креативність у соціальній роботі [1, с. 60].

Традиційні медіатехнології представлені такими категоріями, як друковані видання, технології кіно-, аудіо-, телеосвіти. Використання цих технологій є ефективним у підготовці майбутнього соціального працівника.

Друковані видання все ще займають одне з головних місць у ЗМІ, але, у зв'язку з інтернетизацією суспільства та розвитком нових медіа, люди все більше рухаються у напрямку соціальних мереж, що стають джерелом взаємодії та інформації. Проте існують освітні періодичні видання, студентські газети, стінгазети і плакати [1, с. 60].

Освітні періодичні джерела виходять під незмінною назвою, з періодичністю одного та більше номерів протягом календарного року, затверджуються на підставі свідоцтва про державну реєстрацію, видаються будь-яким тиражем. Вони відіграють чи не найважливішу функцію – інформування

громадськості щодо різних соціальних, психолого-педагогічних проблем; на їх сторінках описуються нові засоби та методи роботи соціального працівника, методичні рекомендації.

Відомим на території України є науково-методичний журнал для спеціалістів соціальної сфери «Соціальна робота в Україні: теорія і практика», створений за сприяння соціальних служб та Національного університету імені М. П. Драгоманова. Матеріали, які містяться у ньому, спрямовані на найактуальніші наукові дослідження та питання, які стосуються практичної соціальної діяльності та соціальної політики. Рубрики створені для фахівців-практиків соціальної сфери, реабілітологів, науковців, викладачів та студентів ВНЗ, що займаються підготовкою майбутніх соціальних працівників. Окрім того, журналом захоплюється широка маса населення.

Варто згадати також про газету «Соціальний педагог», рекомендації якої використовують психологічні служби, соціальні педагоги та фахівці, що працюють в інтересах дитини. Ці видання обов'язково наявні у бібліотечному фонді педагогічних ВНЗ України.

Існує велика кількість інших фахових періодичних джерел, які є актуальними та важливими у соціальній роботі, зокрема це журнал «Основи соціальної роботи», газета «Орієнтир-плюс», періодичне видання «Альманах інноваційних технологій: практика та перспективи», газета «Освіта України».

Важливого значення також набувають студентські газети: найчастіше вони випускаються різними тиражем, зазвичай фінансуються профспілками, які діють у структурі ВНЗ. Найвідомішими у Західному регіоні України є «Університетська думка» заснована у ТНЕУ, «День» СНУ імені Л. Українки, «ФАНТОМ» ТНПУ імені В. Гнатюка, «Новий погляд» ЛНУ імені І. Франка, «Замок» КОГПА ім. Тараса Шевченка.

Зазначені видання спрямовані на те, щоб навчити молодих фахівців соціальної сфери реалізовувати навчальні завдання шляхом наукового пошуку, активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвивати інтерес до наукового дослідження в поєднанні з інноваційними технологіями, які можна використати у своїй роботі, формувати усвідомлену мотивацію набуття професійної компетенції та творчого підходу до вирішення практичних завдань [4, с. 150].

Нерідко студентам дається завдання створити стінгазети або плакати за різною соціальною тематикою. Зазвичай вони містять у собі інформацію щодо профілактики негативних дій, ситуацій, можуть стосуватися здоров'я людини, вирішення певних проблем.

Але важливо розуміти, що друковані засоби з часом втрачають свою актуальність, більш популярними стають Інтернет-мережі. Молоді люди все менше користуються газетами, журналами, книгами. Проте майбутній соціальний працівник повинен уміти застосовувати їх, адже вони є невмирущим джерелом теоретичної і практичної інформації.

Нерідко в навчальному процесі використовують і технології кіноосвіти, які включають у себе кіноспостереження, кінокритику, кінолекторії.

Кіноспостереження відбувається для того, щоб показати фільми або уривки, які містять моменти роботи соціального працівника, соціально-педагогічні ситуації, що є предметом діяльності. За допомогою таких прикладів інформація набагато краще відкладається у пам'яті, накопичується досвід, який можна буде використати у майбутньому.

Кінокритику використовують з метою формування у студентів критичного мислення та здатності аналізувати навколишнє середовище, різного роду соціальні проблеми. Аналізуючи фільм, майбутній фахівець проектує події з нього в реальне життя, шукає самостійні шляхи виходу з ситуації.

Викладачі, для того щоб урізноманітнити увесь рутинний процес навчання, вдаються до такого засобу представлення інформації, як кінолекторії. Читання лекції підкріплюється демонстрацією кінофільму за даною темою.

На відміну від друкованих джерел, ці технології забезпечують більш практичне засвоєння матеріалу, адже студенти за допомогою здобутків кіномистецтва бачать на власні очі соціально-педагогічні проблеми та шляхи їх вирішення кваліфікованими фахівцями соціальної сфери.

У формуванні компетентності соціального працівника, окрім зазначеного, застосовують аудіоосвітні технології. Зокрема, інформаційно-пізнавальні радіопередачі, музичні передачі, духовно-моральні радіопередачі, радіоклуби.

Інформаційно-пізнавальні радіопередачі орієнтовані на загальний розвиток особистості. Для прикладу, назовемо «Старшокласник», що транслюється в ефірі Першого українського радіо впродовж 50 років. Ця програма насичена хорошими традиціями і орієнтована на підлітків, юнаків та молодь загалом. Є багато її прихильників і серед зрілого населення. Радіопрограма приваблює гостротою проблем, які порушує молодь, навчає бути в центрі подій. Головні учасники програми – школярі та студенти. Вони обговорюють питання, які їх хвилюють, діляться певним досвідом. Часто поради дають професіонали у сфері медицини, психології, юриспруденції та соціальної роботи [5].

Музичні передачі допомагають активізації навчального процесу, стимулюють діяльність студентів, допомагають розслабитися у напружених ситуаціях. Крім того, музичні паузи можна застосовувати при виконанні тренінгових вправ.

Духовно-моральні радіопередачі пропонують використовувати з метою духовного та морального становлення особистості. Майбутній працівник повинен навчитися приймати клієнта таким, яким він є, його головним принципом роботи є гуманне ставлення до людини. Саме такі програми допомагають реалізуватися спеціалісту. Надихають на розвиток радіопередача «Недільна світлиця» (радіо «Край» м. Рівне); «Принцип домінанти» (Волинське обласне радіо, м. Луцьк); «Сторінки для душі», «Шлях до справжнього щастя» (радіо «Голос Надії»).

Однак сучасна молодь досить рідко прослуховує радіопередачі, частково через незнання про їх існування та позитивний вплив на власний розвиток, допомогу у вирішенні професійних завдань.

Радіоклуби спеціально створені об'єднання працівників соціальної сфери для того, щоб вони змогли ділитись досвідом, новими методиками в ефірі радіомовлення.

До традиційних також належать технології телеосвіти, які поділяються на телепередачі, телерозповіді, телевізійні лекції, телеекскурсії, телеконсультації для вчителів [1, с. 60].

Телепередачі соціального спрямування є досить поширеними в телевізійному просторі України. Найвідоміші з них – «Стосується кожного», «Говорить Україна», «Один за всіх». Це наймасштабніші соціально-психологічні проекти країни. У кожній із таких програм висвітлюється тема, яка схвилювала громадськість і гідна детального висвітлення. Відверті історії героїв коментують психологи, соціальні працівники, юристи. Вони вирішують або частково коригують важкі життєві ситуації у межах своєї компетенції.

Досить популярним джерелом передачі інформації є також телевізійні лекції. Їх суть полягає у монтажі спеціально відібраного зорового матеріалу, який у супроводі диктора подається в логічній послідовності і має закінчений зміст. Проте у ВНЗ України їх застосовують дуже рідко.

Телевізійна екскурсія може бути спрямована на такі об'єкти, куди студенти без спеціальних дозволів не можуть поїхати. Це можуть бути колонії строгого режиму, хоспіси, атомні електростанції, науково-дослідні лабораторії, зона АТО. Така екскурсія ведеться безпосередньо з об'єкту, який вивчають майбутні спеціалісти.

Телеконсультації для вчителів присвячуються навчальному матеріалу, який пов'язаний з виконанням лабораторних робіт, використанням методик та засобів. Нерідко вони можуть містити рекомендації щодо використання майбутніх телепередач на заняттях. Для вчителів транслюють зразкові уроки кращих майстрів педагогічної справи, педагогів-новаторів. Крім цих передач, вчитель може використовувати інші телепередачі, які сприяють поліпшенню якості знань, вихованості і розвитку студентської молоді.

Традиційні технології досі мають широке використання у підготовці майбутніх соціальних працівників. Але час не стоїть на місці, у світі науки виникає багато чого нового, тому сам навчальний процес потрібно будувати по-новому, використовуючи інноваційні технології.

Інноваційні технології медіосвіти – це цифрові, мобільні, комп'ютерні, Інтернет-технології та комунікації, продукція яких має освітній характер, є інтерактивною та поширюється цифровими засобами.

Цифрові технології, досить широко використовуються у сучасному педагогічному процесі ВНЗ. Зокрема, навчально-пізнавальна інформація зберігається на CD/DVD дисках, переносних засобах накопичення інформації (флеш-носіях, вінчестерах), жорстких дисках. Багато навчальних закладів гуманітарного та соціального спрямування на своїх лекціях та практичних заняттях використовують цифрове телебачення та радіомовлення, за допомогою якого транслюються соціальні передачі та фільми. Досить ефективним засобом є використання відеотелефону та відеоконференцій. Таким чином студенти напряму «Соціальна робота» зможуть обмінюватися досвідом зі своїми однолітками або викладачами з інших ВНЗ, що буде дуже корисним у майбутній практичній діяльності.

Сучасні заняття вимагають залучення мобільних технологій для поліпшення дидактичного процесу. До них можна віднести супутникове телебачення, де відбувається трансляція різних відео- та ток-шоу на соціально-психологічну тематику. Широкого застосування набули мобільні пристрої: телефони, смартфони, камери, ноутбуки, нетбуки, планшети, mp-3 плеєри, електронні книжки, айподи, айфони та айпеди. Вони є потужним джерелом інформації та супроводжують молоду людину будь-де.

Комп'ютерні та Інтернет технології є найбільш впливовим та ефективним засобом формування майбутнього соціального працівника. Тому основним завданнями ВНЗ є навчання інформаційній грамотності, обробці та аналізу різної інформації, вмінню застосувати її на практиці.

Комп'ютерні навчальні програми допомагають визначити рівень професійних знань із певної дисципліни, спрямовані на зручне запам'ятовування теоретичного матеріалу. Популярною є програма Intel@ «Навчання для майбутнього», за допомогою якої, студент опановує основні навички володіння інформаційними засобами, створення соціальної реклами та розміщення її на різних Інтернет-ресурсах.

Мультимедіа – це сума технологій, що дозволяють комп'ютеру вводити, обробляти, зберігати, передавати і відображати (виводити) такі типи даних, як текст, графіка, анімація, оцифровані нерухомі зображення, відео, звук, мова [2, с. 58]. Ці технології використовують у створенні мультимедійних продуктів. Включення інформаційних мультимедійних продуктів робить процес навчання більш

технологічним і більш результативним. Так, на цьому шляху є труднощі, є помилки, не уникнути їх і в майбутньому. Але є головний успіх – інтерес майбутніх соціальних працівників, їх готовність до творчості, потреба в одержанні нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити практичні заняття не схожими одне на одного. Це відчуття постійної новизни сприяє розвитку у студентів інтересу до навчання.

Інформаційно-пізнавальні сайти – це Інтернет-ресурси за різними інтересами та напрямками роботи. Для соціальних працівників існує портал «Соціальна робота в Україні» та ряд інших сайтів міських відділів соціального забезпечення.

Блог – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа на різноманітну тематику, що регулярно додаються та видаляються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості [2, с. 158].

Чат – сайт і спосіб спілкування з обов'язковою присутністю співрозмовників під час спілкування. Існує багато різновидів програм, як серверних, так і клієнтських, для здійснення чату. Спілкування в чаті відбувається в одну лінію для всіх учасників, а повідомлення не зберігаються надовго [2, с. 160].

Соціальні мережі «ВКонтакте», «Facebook», «Однокласники» – це місця, де найбільше спілкуються молоді люди, діти та підлітки. Проте у них є багато чого позитивного та негативного. Позитивним є те, що у них люди мають можливість вільно спілкуватись, незалежно від віку, статі, расової приналежності. Вони можуть обмінюватися різним соціальним досвідом, проектами, проблемами шляхами їх вирішення. Також ці сервери є потужним джерелом інформації. Але у них існує ще маса негативних якостей, зокрема це те, що на них витрачається багато часу, який можна було використати в корисних цілях. Останнім часом спостерігаються масові самогубства підлітків, які стимулюються групами «смерті» в мережі «ВКонтакте». Тому потрібно бути насторожі, аби не втрапити до рук зловмисників. Саме у таких випадках соціальний працівник повинен бути зареєстрованим на таких сайтах, займатися профілактикою таких порушень, створювати безпечну систему користування Інтернет-ресурсами.

Інноваційні медіатехнології відіграють важливу роль у формуванні та розвитку основних навичок роботи з комп'ютерною та мобільною технікою. Соціальний працівник повинен вміти користуватись усіма цими засобами для того, щоб активно здійснювати свою професійну діяльність.

Існують спеціальні (нетрадиційні) медіатехнології для дітей із обмеженими можливостями. Оскільки соціальний працівник працює з дітьми, які мають різні фізичні, психічні та соціальні відхилення, то для нього актуальним є використання нетрадиційних засобів.

Аудіокнига – озвучена й записана на цифровий носій книга. Звукозаписана книга тиражується як платівка, магнітофонна касета, компакт-диск, комп'ютерний файл тощо. Це вид книги використовують у роботі з людьми із вадами зору, для засвоєння ними елементарних знань та умінь.

Радіопередачі – трансляції передач із різною тематикою – також використовують люди з вадами зору; за допомогою радіо вони можуть отримувати потрібну інформацію, дізнаватися багато нового.

Музичні передачі для людей із вадами, створені з метою розрядки психіки, створюють атмосферу спокою, допомагають особистості сконцентруватися.

Субтитри досить часто використовують у телебаченні та фільмах. Зазвичай вони створюються з метою передачі змісту інформації для людей із вадами слуху, оскільки вони не можуть почути зміст передачі, фільму.

Новини та телепередачі із сурдоперекладом транслюються для глухих та слабочуючих. Їх суть полягає в тому, що інформація передається через невербальні засоби: міміку та жести.

Навчальна мета застосування медіосвітніх технологій в освітній підготовці майбутнього соціального працівника спонукає до використання тих засобів, які відповідають навчальному процесу. Це є традиційні (друковані джерела, технології кіноосвіти та телеосвітні технології, аудіоосвіта), інноваційні (цифрові, мобільні, комп'ютерні, інтернет технології) та спеціальні. Медіосвітні технології позитивно впливають на формування професійної компетенції соціального працівника, із їх допомогою він зможе краще засвоїти знання, уміння та навички, організувати роботу з клієнтом, створити певні програми для своєї подальшої діяльності. Тому головним завданням ВНЗ є правильний підбір та інтеграція медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутнього соціального працівника, що дозволить досягти цілей медіаосвіти, пов'язаних з уміннями студентів знаходити, готувати й передавати необхідну інформацію своїм потенційним клієнтам.

Список використаної літератури

1. Бешок Тетяна Віталіївна. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів : дис. зі спец. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти / Тетяна Віталіївна Бешок. – К.: 2014 – 276 с.
2. Грицунов О. В. Інформаційні системи та технології : навч. посіб. для студентів / О. В. Грицунов – Х. : ХНАМГ, 2010. – 222 с.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / [ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; за науковою ред. В. В. Різуна]. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

4. Соціальна робота. Технологічний аспект : навчальний посібник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с
5. Програма «Старшокласник» // Українське радіо [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nrcu.gov.ua/prog.html.id=94>.
6. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика : монография / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : ЦВВР, 2001. – 708 с.
7. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

УДК 356.15

Горобець Софія,
студентка 12-Мс групи
Науковий керівник: Бабій Н.Б.

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ФЕНОМЕН ЦИВІЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлюються окремі аспекти проблеми розвитку волонтерського руху за кордоном та в Україні. Підкреслюється роль волонтерства в розвитку суспільства. Фокусується увага на участі молодого покоління у волонтерській діяльності. Наводяться дані емпіричного вивчення окресленої проблеми.

Ключові слова: волонтерство, волонтерський рух, соціальна активність, громадянська свідомість, гуманність.

Однією з форм соціальної активності, в якій людина може реалізувати себе як особистість, є волонтерська діяльність. Вона здійснюється в різних сферах суспільного життя та може мати різні мотиви. У загальному розумінні волонтерство – це той внесок, який людина вкладає в розвиток суспільства, його добробут, не отримуючи від нього прибутків, заробітної платні, не розраховуючи на просування по службі. Волонтерський рух є основою діяльності різних недержавних та громадських організацій, профспілок. Осіб, які безкорисливо допомагають іншим, називають не тільки волонтерами, а й громадськими діячами, альтруїстами, доброчинцями, добровольцями [4].

Волонтерська діяльність є близькою по духу для українців, адже у нашого народу існують давні традиції суспільної праці, взаємодопомоги, піклування про ближнього. Тож в умовах сьогодення, коли потреби населення у соціальній допомозі, психологічній підтримці і захисті зростають, волонтерський рух стає неодмінною умовою розвитку цивілізованого суспільства, процвітання нації.

Роком виникнення волонтерського руху багато дослідників вважають 1859 рік, коли французький письменник-журналіст А. Дюран, вражений жорстокістю війни, її кривавими картинами, запропонував ідею створення Червоного Хреста – організації, яка функціонувала б на добровільних засадах і надавала першу медичну допомогу пораненим бійцям. Принципи, сформульовані Дюраном, покладені в основу діяльності численних волонтерських організацій у всьому світі [7]. Волонтерський рух відіграє все більшу роль у суспільних процесах розвинутих країн. Вагомий соціальний і економічний внесок праці волонтерів був підтверджений у ході дослідження некомерційного сектора 22 країн, серед яких: країни Західної Європи (Австрія, Бельгія, Великобританія, Ірландія, Нідерланди, Німеччина, Фінляндія, Франція), а також Австралія, Ізраїль, США, Японія, держави Центральної і Східної Європи (Румунія, Словаччина, Угорщина, Чехія), країни Латинської Америки (Аргентина, Бразилія, Колумбія, Мексика, Перу).

Дослідники А. Саламон і Х. Анхайер вважають, що в сучасному світі відбувається «глобальна суспільна революція», яка полягає у «вибуху» організованої приватної волонтерської діяльності, пов'язаної зі зростанням самовизначення особистості в сучасному суспільстві, для якого характерні інформаційна революція і криза держави [3].

На думку окремих науковців, серед яких М. Олчман і П. Джордан, волонтерство дозволяє досягти одночасно кількох результатів. Воно, з одного боку, допомагає у створенні стабільного і згуртованого суспільства, а з іншого – доповнює послуги, що надаються державою (і бізнесом, коли ці послуги нерентабельні, але необхідні суспільству).

Здійснивши ретроспективний аналіз проблеми, ми з'ясували, що волонтерство в Україні має глибоке коріння. Справжній розквіт суспільно-корисної праці припав на XIX століття. Яскравим його прикладом можна вважати діяльність українських підприємців – цукрозаводчиків Симиренків, Терещенків, Харитоненків, які не лише жертвували кошти на громадські потреби, а й безпосередньо брали участь у діяльності різноманітних громадських установ, безкорисливо вкладали свій час і зусилля у вирішення соціальних і національних проблем [5, с. 14].

Як зазначає А. Огорчак, українці завжди опікувалися старими та немічними, вдовами, сиротами. «Сильний допомагав слабшому. Великі справи робили разом. Чуйність, ніжність у взаєминах між людьми викликали захоплення у мандрівників, які приходили до нас із далеких країн» [5, с. 18]. Усім відомі імена Костянтина Острозького, Петра Сагайдачного, Івана Мазепи, Михайла Грушевського, які не тільки були відомими політичними діячами, але й меценатами і благодійниками. Не уявляється можливим навіть коротко згадати всіх, завдяки кому проросли паростки волонтерського руху на нашій землі. Відрадно, що в сучасній Україні ми бачимо розгортання різних форм суспільно корисної діяльності.

У 2006 році в нашій державі вперше відбувся Всеукраїнський конкурс «Волонтер року». Захід проводився для того, щоб публічно подякувати волонтерам, визнати важливість їхнього внеску в суспільне життя, а також, щоб продемонструвати приклади волонтерської діяльності і цим самим надихнути інших долучитися до волонтерського руху [7]. Щороку 5 грудня в Україні, як і у всьому світі, відзначається Міжнародний день волонтерів.

Дослідивши стан волонтерської діяльності в Україні, можемо відмітити, що сьогодні в нашій державі існують цілі організації, завдання яких полягають у підготовці волонтерів. Всі бажаючі, звернувшись у відповідні установи, можуть пройти необхідну підготовку, аби стати хорошим волонтером, а також отримати корисні поради щодо можливих волонтерських ініціатив на майбутнє. До числа згаданих організацій належать: Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», Всеукраїнська асоціація молодіжного співробітництва «Альтернатива-В», Центр волонтеріату «Добра воля» та деякі інші. Участь у волонтерському русі не має релігійних, расових, вікових, гендерних і політичних меж. Численні міжнародні мережі волонтерських організацій залучають до своїх проектів і програм щорічно мільйони людей, в число яких часто потрапляють соціально активні українці. Чимало зусиль для популяризації волонтерства докладають не лише благодійні та волонтерські організації, а й державні структури.

За мету у цій статті ми поставили з'ясувати психологічні засади волонтерського руху, мотиви, якими керується молодь, обираючи волонтерську діяльність.

Найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері в нашій країні, є учні і студенти. Молоде покоління, долучаючись до волонтерського руху, прагне зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем сучасності, випробувати свої можливості, розкрити потенціал, беручи участь у різних проектах і програмах соціальної спрямованості. Якими ще мотивами керується молодь при виборі волонтерської діяльності? Наскільки широкий спектр соціальних проблем, які, з точки зору підлітків і юнаків, потребують нагального розв'язання? Наскільки велика користь волонтерства на етапі сучасності? Пошук відповідей на ці та інші питання спонукав нас до емпіричного вивчення проблеми. Отож, опрацювавши відповідну літературу, ми здійснили власне дослідження, в якому використали метод анкетування. Базою дослідження слугував педагогічний коледж Кременецької ОГПА ім. Тараса Шевченка. Вибірка склала 45 студентів різних спеціальностей. Респондентам пропонувалось анонімно заповнити анкети, які включали наступні питання:

1. Як Ви розумієте сутність поняття «волонтерство»?
2. Чи маєте Ви власний досвід волонтерської діяльності?
3. Які проблеми суспільства Вас хвилюють найбільше?
4. Чи маєте Ви бажання допомагати іншим? Поясніть відповідь, якою б вона не була (позитивною або негативною).

5. Оцініть за 10-бальною шкалою важливість волонтерства для суспільства.
6. Чи згодні Ви безкорисливо вкладати свій час і зусилля у допомогу іншим?
7. Визначте кілька мотивуючих аспектів, якими Ви керуєтесь, допомагаючи іншим.
8. Які вимоги до особистості волонтера є найважливішими, з Вашої точки зору?

Отримані результати ми зобразили графічно у вигляді діаграм, окремі з яких подамо нижче. Отже, поняття «волонтерство» асоціюється в молоді з безкорисливою допомогою, підтримкою слабших, співчуттям, гуманністю, відкритістю до світу. Досвід волонтерської діяльності має кожен другий із опитаних, при чому діапазон участі коливається від одиничних випадків до тривалого залучення до волонтерства, від позитивного відгуку на заклики друзів та знайомих до власних ініціатив. Різновиди волонтерської діяльності також мають широкий спектр: допомога бійцям АТО, відвідування сиріт у дитячих будинках, заходи з вихованнями санаторіїв та інтернатів, сприяння інтеграції осіб з обмеженими можливостями у суспільство та ін. Серед актуальних проблем суспільства молодь найбільше хвилюють наступні:

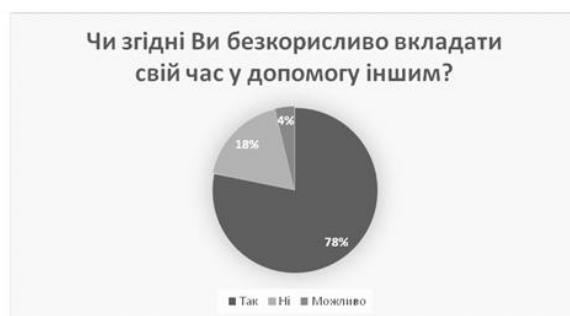
1. Війна.
2. Рівень суспільного життя.
3. Реформи в освіті.
4. Байдуристія і пасивна соціально-життєва позиція населення.
5. Екологічна криза.



Діаграма 1. Актуальні проблеми суспільства очима молоді

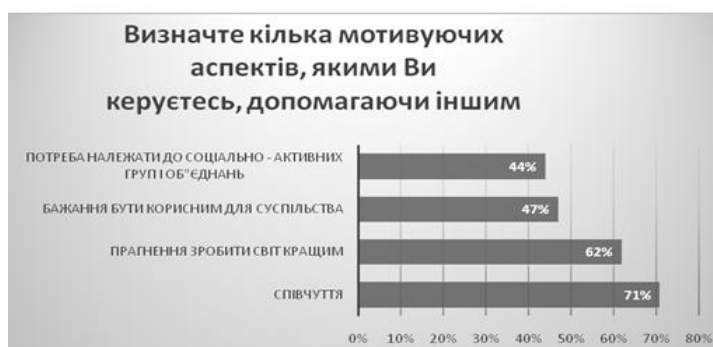
Респонденти називали по кілька нагальних проблем, серед яких ми зазначали найбільш повторювані. Крім вказаних вище, але вже в менших відсотках, молодь фокусує увагу на таких проблемах сучасності: високий рівень безробіття, трудова міграція, комп'ютерна залежність і т. ін. Цілком очевидно, що волонтерська діяльність може пронизувати кожну зі сфер розв'язання цих проблем. У контексті зазначеного питання ми частково знаходили відповіді на наступне, яке мало на меті з'ясувати, чи хочуть молоді люди займатися волонтерством. Позитивну відповідь дали майже всі опитані, що можна пояснити вибором педагогічної професії. Як вплине на особистість учня освічений, але байдужий до проблем свого народу учитель? Розуміємо, що думка дещо ідеалізована, однак вона має право на існування.

Важливість волонтерства для суспільства жоден із опитаних не оцінив нижче шести балів за десятибальною шкалою. 84 % респондентів визначили максимальний бал.



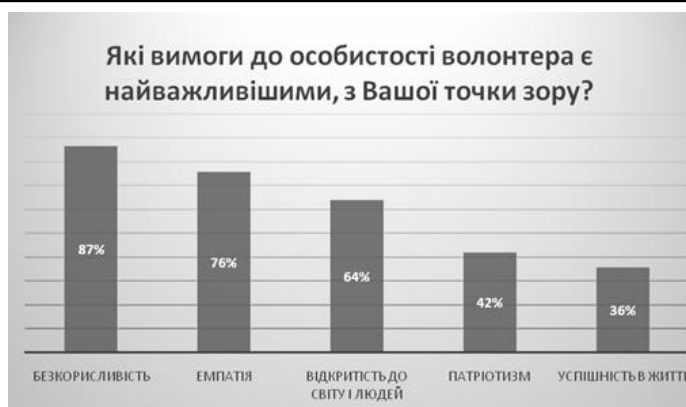
Діаграма 2. Безкорислива участь у волонтерській діяльності

Як бачимо, більшість опитаних студентів виявляють бажання допомагати іншим, не претендуючи при цьому на винагороду. Однак маємо пам'ятати, що вербальні відповіді і реальна поведінка часто можуть не збігатися, тому досить наївно розраховувати на такі високі показники в повсякденному житті.



Діаграма 3. Мотиви волонтерської діяльності

Ця діаграма показує, що головним мотивом у волонтерській діяльності для молоді є співчуття. Зазначимо, що студенти обирали кілька мотивів одночасно, окремі з них не внесені в діаграму через поодинокість, це – потреба в цікавих знайомствах, вихід енергії, похвала тощо.



Діаграма 4. Вимоги до особистості волонтера

Крім вказаних у діаграмі, були названі й інші вимоги, зокрема: приємна зовнішність, комунікабельність, висока активність і працездатність.

В умовах сьогодення спостерігається стрімке зростання попиту на волонтерські послуги. Волонтерство набуває все більшої популярності, особливо серед студентської молоді. Юнаки і дівчата керуються різними мотивами у волонтерській діяльності, згодні допомагати суспільству безкорисливо, брати активну участь у розв'язанні його актуальних проблем. Перший досвід волонтерської діяльності виникає вже у шкільному віці, тому до досягнення повноліття молоді люди вже визначаються з найбільш оптимальними для них напрямками суспільно корисної діяльності і мають сформульовану точку зору щодо вимог до особистості волонтера. Результати самостійного вивчення проблеми переконують нас у актуальності її поглибленого дослідження, з чим пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Волонтерство в соціальній роботі / Упоряд. : О. Главник, Н. Романова, Т. Друженко. – К. : Главник, 2006. – 126 с.
2. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / Укл. Т. Л. Лях, авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зімовець та ін. – К.: Волонтер, 2001. – 176 с.
3. Кратінова В. О. Волонтерство як фактор особистісного професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів та працівників / В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. П. Песоцька // Збірник наукових праць ЛПУ, 2007. – С. 70–77.
4. Лях Т. Л. Волонтерство як суспільний феномен / Т. Л. Лях // Проблеми педагогічних технологій : збірник наук. праць. – Луцьк, 2004. – Вип. 3–4. – С. 139–144.
5. Огорчак А. Роль школи волонтерів у становленні особистості майбутнього соціального працівника / А. Огорчак // Збірник наукових праць ТПУ, 2006. – С. 11–19.
6. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах : Діагностичний інструментарій : Методичні розробки / Укл. Т. О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 20 с.
7. Холева Є. С. Волонтерство як прояв громадської діяльності / Є. С. Холева, І. А. Трубіцина [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : keui.files.wordpress.com/2015/04/43_holeva_trubicina.pdf.

УДК 371.15

Гунців Васирина,
студентка 31-Н групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

ПРОФЕСІЯ УЧИТЕЛЯ В ПРАЦЯХ ВІДОМИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ

У статті проаналізовано праці педагогів-класиків про особистість вчителя, розкрито роль та призначення вчителя у суспільстві, охарактеризовано вимоги до особистості вчителя, визначено внесок окремих педагогів-класиків у педагогічну науку.

Ключові слова: педагог, педагог-класик, учитель, вихователь, процес виховання, призначення вчителя, суспільство, особистість.

До питань професійного становлення педагогів та окреслення й обґрунтування вимог до їх особистості неодноразово зверталися педагоги-класики різних часів: Г. Ващенко, Я. Коменський,

А. Макаренко, Й.-Г. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Більшість з них наголошували на виключному значенні власного прикладу вихователя в особистісному становленні вихованця. Учені стверджували, що вчитель обов'язково мав бути взірцем для дитини, прикладом для наслідування за будь-яких обставин, а відтак повинен володіти сукупністю відповідних якостей і властивостей, що характеризували б спрямованість його педагогічної діяльності, професійного та особистісного зростання.

Професію вчителя називають вічною. Від моменту свого виникнення людина завжди відчувала потребу вчити (передавати досвід молодшому поколінню) і вчитися (свідомо, цілеспрямовано оволодівати життєвим досвідом). Позиція вчителя доволі специфічна. З одного боку, він готує своїх вихованців до потреб певного моменту, до конкретних запитів суспільства; з іншого боку, вчитель, об'єктивно залишаючись носієм і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, беручи участь у формуванні особистості як синтезу всіх багатств людської культури. «Учительська професія, – писав В. Сухомлинський, – це людинознавство, постійне, що не припиняється проникнення в складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відчиняти в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих коренів, що харчують покликання до педагогічної праці. Цей корінь закладається в людині ще в дитинстві й отрочстві, у родині і в школі. Він закладається турботами старших – батька, матері, учителя, які виховують дитину в дусі любові до людей, поваги до людини» [6, с. 472].

Важливими є проблеми особистості вчителя, його професійного становлення, взаємовідносини учителя та суспільства.

Питання підготовки та професійного розвитку майбутніх учителів досліджували О. Абдулліна, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Петухова, В. Сластьонін, Н. Слюсаренко, Н. Хміль та ін. Проблеми професійного вдосконалення педагогів у післядипломній освіті розглядали Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, В. Олійник. Вплив на становлення й розвиток неперервної педагогічної освіти здійснювався завдяки дослідженням вітчизняних науковців історичного аспекту розвитку освіти: В. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Лугового та ін. Досліджують різноманітні аспекти творчої особистості вчителя М. Антонєць, А. Борисовський, Ю. Новгородська, М. Мухін, І. Прокопенко. В останні роки проблемі присвятили свої праці: Б. Шиян, В. Чайка, М. Фіцула, Н. Волкова, О. Абдуліна, О. Пехота, А. Алексюк, П. Блонський, М. Шкіль та ін. Проблема особистості вчителя – одна із центральних у спадщині видатних класиків педагогіки В. Сухомлинського та К. Ушинського.

Мета статті – аналіз та узагальнення поглядів педагогів-класиків на проблеми професійного становлення, розвитку і вдосконалення вчителів.

З тих часів, як існує людина і суспільство, виникло і виховання людини. Суспільство не могло б виникнути й розвиватись, якби молодші покоління, що приходять на зміну старшим, розпочинали все з початку, не сприймаючи їхнього досвіду.

Щоб стати людиною з усіма притаманними їй рисами, дитина повинна оволодіти досвідом і знаннями тих людей, які її оточують. Засвоєння практики відбувається в процесі наслідування і виховання. Ось чому з перших днів свого життя дитина потребує вихователів і виховання.

В українському педагогічному словнику зазначено: «Учителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі» [2, с. 341].

Професія учителя – одна із найбільш творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу та його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Діяльність учителя має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства [5, с. 72].

Вчитель – головна особа в процесі втілення ідей науковців в життєву практику. Важко переоцінити його роль у моральному, соціальному вихованні школяра, адже вихователь впливає на формування поглядів учнів та їх поведінку, і тим самим коригує процес формування майбутнього громадянина.

Перед сучасними вчителями також постають проблеми, з якими вони стикаються упродовж життя і роботи, які треба знати, очікувати і вміти розв'язати. Значну роль у ефективному вихованні майбутнього громадянина відіграють заклади, що займаються підготовкою вчителів. Вони мають надавати необхідні знання і формувати громадянські позиції особистості самого вчителя.

До професійного становлення педагогів та обґрунтувань вимог до їх особистості зверталися педагоги-класики. Однак проблема професійного розвитку вчителів в історико-педагогічному аспекті в рамках спеціального цілісного наукового дослідження потребує додаткової уваги.

Основоположник вітчизняної педагогіки К. Ушинський відстоював ідею створення спеціальної підготовчої вчительської школи, призначення якої – підготувати молодь для подальшого навчання. Педагогічна підготовка, на його думку, мала включати такі компоненти:

- 1) цілеспрямований відбір учнів, виявлення їх здібностей до педагогічної діяльності;
- 2) вивчення основ наук, необхідних у майбутній педагогічній діяльності;
- 3) вироблення в учнів умінь та навичок висловлювати власні думки;
- 4) залучення учнів до загальнопедагогічної діяльності як найкращий метод перевірки здібностей та особистісних якостей майбутніх учителів.

К. Ушинський писав, що у підготовчій школі можливе розкриття здібностей або відсутності здібностей бути вчителем, тому навчальному закладу буде легше уникнути помилок у відборі майбутніх спеціалістів. Учні, які мають педагогічні задатки та зацікавленість педагогічною професією, оволодівають необхідними знаннями швидше, ніж ті, що їх не мають [4, с. 236].

У педагогічних працях К. Ушинського «Людина як предмет виховання», «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», «Праця в її психічному і виховному значенні» особа вчителя розглядається як вирішальна виховна сила, один із найважливіших факторів мистецтва виховання. Автор формулює основні вимоги до творчої професії, систему наукової та педагогічної підготовки вчителя.

Значний внесок у становлення й розвиток освіти було зроблено також ученим М. Пироговим. Указуючи, що вчителів треба готувати в спеціальних педагогічних навчальних закладах і на педагогічних курсах, він наголошував на необхідності обов'язкового періодичного навчання викладачів після закінчення університету. Великого значення науковець надавав самоосвіті вчителя, творчому пошуку в роботі, постійному обміну педагогічним досвідом. Актуальними залишаються й нині настанови М. Пирогова про те, що успіх у роботі вчителя залежить від розвитку самої науки; від особистості і ступеня розвитку як учня, так і вчителя; від методів і способів викладання основ наук. Учитель, згідно з переконаннями науковця, виховує і своєю поведінкою, і своїми особистісними якостями [3, с. 138].

Для С. Русової – яскравого представника національно-демократичного напрямку освітньо-громадянського руху української педагогіки – проблема вчителя є «широкою, об'ємною, багатогранною». У руслі власної концепції національної системи освіти С. Русова сформулювала вимоги до вчителя нової школи, який «тепер не сміє бути якимсь ремісником, а апостолом правди і науки». Науковець ставила надзвичайно високі вимоги до вчителя, вони охоплювали такі риси характеру, як чуйність, доброта, скромність, наполегливість, витримка, терплячість, щирість, приємна зовнішність, широке усвідомлення свого патріотичного обов'язку, знання національної культури, добру педагогічну підготовку. С. Русова вважала особу вчителя найважливішим чинником у «всякому шкільному вихованні», а провідним у підготовці вчителя – його національне самовиховання [7, с. 284].

В. Сухомлинський розглядав професію педагога особливою, близькою до науково-дослідної. Педагог має аналізувати факти, передбачати наслідки виховного впливу, інакше він перетвориться на ремісника. Хороший педагог повинен любити своїх учнів, відчувати радість від спілкування з ними, має добре знати свій предмет, педагогіку та психологію, досконало володіти методикою викладання навчального предмета [3, с. 69].

Учитель повинен бути для дитини такою ж дорогою людиною, як мати. Віра школяра у вчителя, взаємна довіра між ними, людяність і доброта – це те, що необхідно педагогу, те, що хочуть бачити діти у своєму наставнику. Одна із найцінніших його якостей – людяність, у якій сполучиться серцева доброта з мудрою строгістю батьків.

Кожний, хто вибирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде вчити і виховувати, разом з тим він відповідає за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути педагогом, учителем, вихователем. Гідне виконання професійного педагогічного боргу жадає від людини прийняття ряду зобов'язань.

По-перше, варто об'єктивно оцінювати власні можливості, знати свої слабкі і сильні сторони, значимі для даної професії якості – особливості саморегуляції, самооцінки, емоційні прояви, комунікативні, дидактичні здібності і т.д.

По-друге, педагог повинен мати загальну культуру інтелектуальної діяльності, мислення, пам'яті, сприйняття, уваги, культуру поведінки, спілкування і педагогічного спілкування зокрема. Педагог – це взірць, якого свідомо, а найчастіше неусвідомлено, наслідують учні, переймаючи те, що робить учитель.

По-третє, обов'язковою передумовою й основою успішної діяльності педагога є повага, знання і розуміння свого учня як «іншого». Учень педагог повинен зрозуміти і прийняти незалежно від того, чи збігаються їхні системи цінностей, моделі поведінки й оцінка певних ситуацій; це також припускає знання психологічних механізмів і закономірностей поведінки і спілкування.

По-четверте, педагог є організатором навчальної діяльності тих, кого навчають, їх співпаці і, крім того партнером і людиною, що полегшує педагогічне спілкування. Це зобов'язує розвивати організаторські, комунікативні здібності для керування процесом засвоєння знань учнями, включаючи їх в активні форми навчальної взаємодії, що стимулює пізнавальну активність його учасників. Розвиток таких професійних умінь припускає не тільки глибокі психолого-педагогічні знання, але й постійний, систематичний, професійний тренінг [1, с. 84–85].

Визначаючи основними якостями гарного вчителя любов до дітей, мудрість, оптимізм, твердість характеру, безкорисливість, І. Песталоцці пояснював: «Учитель, який має такі якості, здатний піднести вище духовний рівень цілого села, розвинути в молоді сили й здібності, спонукати молодь до нового способу мислення й дій» [6, с. 18].

На основі вищесказаного можна визначити основні критерії ефективної діяльності педагога:

- «упевненість» (знання своїх прав і прав дитини, здатність захистити її);
- «успішність» (беручись за будь-яку справу, педагог повинен передбачити позитивний результат, тобто бути впевненим, що вона під силу і учням, і йому);
- «дивовижність» (треба розвивати в собі незвичайність);
- «переконливість» (уміти запалити дитячі серця, переконати їх у важливості справи);
- «поважність» (необхідна взаємна повага; поважаєш думку дітей – вони поважають твою. Виховання без поваги – придушення);
- «урівноваженість» (треба бути готовим до всього, аналізувати і працювати);
- «усмішливість» (без почуття гумору в школі жити неможливо. Посмішка – це й оцінка, і схвалення, і підбадьорення) [3, с. 156].

Філософи, мислителі, громадські діячі усвідомлювали роль педагога у становленні та гармонійному розвитку вихованців, тому до професії вчителя, до його особистості в різні часи висувалися високі вимоги.

Вчитель – головна особа в процесі втілення ідей науковців у життєву практику. Важко переоцінити його роль у моральному, соціальному вихованні школяра, адже вихователю впливає на формування поглядів учнів та їх поведінку і тим самим коригує процес формування майбутнього громадянина.

Педагог здійснює та відповідає за розвиток, освіту і виховання учнів. Крім надання знань, він повинен бачити соціальні, моральні та емоційні проблеми школярів, орієнтуватись у психологічній ситуації дитячого колективу, вміти визначити лідерів, мати з ними позитивний контакт, ставити самому собі високі моральні і професійні вимоги і власним прикладом пропонувати учням моделі поведінки або дій.

Більшість видатних педагогів обстоювали єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини й полягає повага до неї. Обов'язковою нормою в ставленні учителя до учнів є справедливість.

Головною метою виховання є плекання гармонійно розвиненої особистості, забезпечення глибокого засвоєння надбань українського народу, гуманних міжнаціональних взаємин, формування в студентської молоді стійких якостей патріота і громадянина Української держави, високої професійної компетентності, фізичної досконалості, морально-етичної, художньо-естетичної, правової, економічної та екологічної культур.

Пріоритетними завданнями є виховання глибокої моралі, культури, духовності кожного студента – майбутнього ХХІ століття, формування професіоналізму, наукового мислення, національної, політичної свідомості й самосвідомості, творчого ставлення до дійсності та ін.

Важливим є формування відчуття усвідомлення обов'язків перед народом і суспільством, глибокої відповідальності перед батьками, колективом, перед навчальним закладом, Батьківщиною за високу результативність своєї діяльності.

Неважко дійти висновку, що виховання підрастаючого покоління у національному дусі створює благодатний ґрунт для формування у нього найважливіших рис громадянськості: самовідданої любові до рідного краю, народу, почуття гордості за свою вітчизну, віру в її майбутнє, прагнення зробити свій гідний внесок у те, щоб майбутнє Батьківщини, співвітчизників, усіх майбутніх поколінь було щасливим.

У світі ідеальних людей немає та «ідеального викладача» уявити неможливо. Найголовніші якості викладача такі: щирість, вимогливість, відповідальність, почуття обов'язку, професійна гідність, точність і ясність викладу своєї думки, прагнення до самовдосконалення і творчості у своїй нелегкій праці. І від цього залежить ефективність його діяльності.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 154 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина : психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

5. Кобзар Б. С. Підготовка студентів до творчої виховної роботи з учнями в умовах розбудови національної школи / Б. С. Кобзар // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. збірник. Вип. 17. – К., 1994. – С. 72.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка : хрестоматія / уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.
7. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 37.035.6

Дудечко Ольга,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ЕТИКА ПРАЦІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЙОГО ЕЛЕМЕНТ

У статті розкрито поняття патріотичного виховання та етики праці як його фундаментального елементу. Наголошено на важливості засвоєння високоморальних принципів, відповідального ставлення до трудової та громадської діяльності у школярів як у майбутнього нації.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотизм, етика праці, національна свідомість.

Перш за все звернемось до трактування дефініції «патріотизм». Відомо, що це одна із найбільш значних моральних цінностей суспільства, оскільки поєднує в собі історичні, культурні, соціальні, духовні та етнічні моральні закони, внутрішньо притаманні кожній людині.

Слово має латинське походження і означає походження по батькові. В грецькій мові воно набуває трохи іншого, але подібного навантаження і позначає людину-співвітчизника, земляка.

Академічний тлумачний словник української мови вказує, що патріотизм – це любов до своєї батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви й подвиги; відданість чому-небудь, любов до чогось. Тобто, слово має суто психологічно-соціальні характеристики [1].

Найширше у понятійному та історичному аспектах патріотизм розкрито в «Енциклопедичному словнику» Брокгауза й Ефрона. У ньому зазначається, що історичні корені патріотизму як любові до батьківщини сягають кочового побуту і ґрунтуються на кровному зв'язку між членами роду і племені. В його основі – співпадання почуття громадської солідарності з сімейним почуттям. Згодом, у зв'язку з переходом племен до постійного землеробного побуту, патріотизм набуває специфічного значення любові до рідної землі. Це почуття було значно слабшим у міському побуті, але в цих умовах патріотизм збагачується іншим елементом – належністю до культурного середовища, до рідної громадянськості. У цих основах почуття патріотизму полягало моральне значення, обов'язки і доброчесність. Найголовнішим аспектом була вдячність батькам [6].

Поняття патріотизму підвладне історичному періоду суспільства, народному світогляду та свідомості, що, в свою чергу, залежить від географічного положення, внутрішньої та зовнішньої політики, світових та локальних історичних подій і напряду – від національної свідомості. Це поняття розглядається у педагогічній науці через те, що патріотизм не успадковується, а формується в людини внаслідок виховання.

Серед вітчизняних мислителів минулого поняття патріотичного виховання глибоко переосмислював філософ і педагог Г. Сковорода. Специфіку цього процесу він розумів із позицій пізнання і самопізнання: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним». Крім цього, він наголошував на необхідності плекати у кожної людини любов до народу та батьківщини, людську гідність, гордість, шанобливе ставлення до народних традицій, розвитку всього українського, неухильно дотримуватися виховних традицій українського народу.

К. Ушинський вважав, що патріотичне виховання – це прищеплення молодому поколінню почуття обов'язку перед Батьківщиною, відповідальності, високої гідності. Зокрема, він писав: «Як немає людини без самолюбства, так і немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби» [6].

Відповідно до законодавства, патріотичне виховання – це комплекс заходів, спрямованих на виховання патріотично свідомих громадян, які б любили свою країну, турбувались про народ, стояли на захисті рідної мови, територіальної незалежності. Зазначимо, що за таких умов громадянин займає активну позицію у ставленні до рідної мови, культури, матеріальних благ країни, людина матиме нагальну потребу зробити власний позитивний внесок у долю Батьківщини. Михайло Грушевський

писав: «Україна не тільки для українців, а для всіх, хто живе на Україні, а живучи – любить її, а люблячи, хоче працювати для добра краю і його людності, служити їй» [7].

Зауважимо, що й науковці стверджують, що для того, аби патріотизм був не просто вербальним, а й духовним, він повинен носити не пасивний, а активний характер.

Любов до батьківщини, освячена віковою спадщиною, релігійними чи народними традиціями, героїчними сторінками, літературою, наукою, мистецтвом, як і будь-яка любов, – не предмет для самозаспокоєння.

Повернемось до поняття «батьківщина», воно не було однозначно трактованим протягом майже всього ХХ століття. Основну роль у формуванні такого явища відіграло тривале перебування українських земель у складі спочатку Російської імперії, а пізніше – СРСР. За умов політичної експансії, українська інтелігенція зустрічала могутню протидію влади на шляху прищеплення людям поняття «любові до Батьківщини». Народ, у свою чергу, в переважній більшості, позитивно приймав радянську пропаганду, яка бажала створити нову особу – людину колективної свідомості із затертими національними рисами.

Подібна колективна свідомість неабияк нашкодила українцям: багато людей почали спілкуватись російською (спільною, всерадянською) мовою, втрачалась духовна близькість і усвідомлення себе частиною української дійсності.

Етика праці також зазнала значних змін. Фактично, людина стала не зацікавлена працювати творчо і краще, адже основа економіки СРСР – колектив; індивідуальні здібності та можливості населення нівелювалися. Виховувались безініціативні громадяни-працівники, що, безумовно, мало неабиякий вплив на тогочасну молодь, яка в 1991 році почала відновлювати незалежну Україну.

За роки незалежності України проявились негативні наслідки неналежного патріотичного виховання, які призвели до активної трудової еміграції, неконкурентноздатності всього українського. Саме тому вважаємо доцільним і актуальним переглянути фундаментальні засади патріотичного виховання в Україні, хочемо спроектувати погляд на особливості трудової етики українців як в історичному, так і сучасному аспекті.

До проблеми патріотичного виховання зверталися ще античні філософи: Конфуцій, Платон, Цицерон, Арістотель. Відданість державі означала не тільки її військовий захист, а й ініціативну участь у житті держави, тобто патріотизм повинен був мати активний характер. Поняття патріотичного виховання часто згадували у своїх працях Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Г. Ващенко, С. Рудницький, П. Куліш. А. Макаренко та В. Сухомлинський закликали прищеплювати молодому поколінню пошану до людей, які трудяться на благо Батьківщини. На сучасному етапі у різних аспектах патріотичне виховання висвітлюють такі вітчизняні науковці: О. Вишневський, П. Ігнатенко, П. Щербань, О. Боднар, Є. Барилко, І. Дичківська, Т. Завгородня, Є. Пасічник.

Мета статті полягає в тому, щоб показати важливість етики праці як фундаментального елемента патріотичного виховання, осмислити патріотизм як основний фактор при відповідальному виконанні трудових та суспільно-громадських обов'язків.

Кожна людина українського соціуму несе особистість відповідальність за країну, в якій мешкає. Така моральна відповідальність позначається індивідуальним характером. Вона перебуває на верхівці піраміди соціально-моральних цінностей та є водночас їх передумовою. Вона поєднана не лише з обов'язками особистості, зовнішнім примусом, а й з глибоким внутрішнім переконанням правильності мотивів та дій; така свідомість об'єктивно-суб'єктивна. З цього виявляється завдання педагогіки – виховати таку діяльну та морально-відповідальну особистість.

На сьогодні патріотичне виховання усвідомлюється людьми переважно як поняття духовне і аж ніяк не діяльне, що ми вважаємо значним недоліком педагогічної освіти. Моральні норми середньостатистичного українця встановились на споживацькому рівні – «країна повинна мене забезпечити», однак варто зауважити, що здоровий громадянин має, як мінімум, не бути тягарем іншим, оптимально – бути конструктивним елементом громадянського суспільства. Свого часу Дж. Кеннеді сказав: «Не запитуйте країну, що вона може зробити для вас, запитайте, що ви можете зробити для своєї країни». Отже, на наш погляд, патріот – це людина, яка своє право вимірює своїм обов'язком.

На сучасному етапі розвитку України існує ряд факторів, які впливають на формування національної свідомості молоді. Часто доводиться чути і бачити, що людина не має духовного зв'язку зі своєю батьківщиною і, як наслідок, не відчуває відповідальності перед своїм народом: ні духовної, ні фізичної, ні матеріальної, а часто і мовної. Нині в моді серед молоді спілкуватись у вузьких колах англійською, російською, а, найчастіше, своєю – «мішаною» мовою, використовуючи слова різних мов.

Шаміссо, французький емігрант наполеонівських часів, який жив у Німеччині, написав чудовий роман про людину, яка згубила свою тінь. Хоча роман побудований на складних і туманних метафорах, важко не помітити, що людина без тіні – це людина без нації. Коли друзі та знайомі героя роману Петера Шлеміля помічають його неприродну прикмету – відсутність тіні, це викликає огиду, хоча в усьому іншому персонажу не бракувало чеснот.

Людина без нації суперечить визнанням нормам. Ідея, яку обстоював Шаміссо, – якщо саме цю ідею він намагався донести, – була цілком слушною, але лише стосовно певного стану людства, а не стосовно людства як такого. Людина повинна мати національність, так само, як вона має ніс та вуха; брак якоїсь із цих ознак не є чимось неймовірним і трапляється, як правило, внаслідок нещастя. Наявність нації не є спадковою ознакою людства, проте зараз сприймається саме так [2].

Відповідно до методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх закладах, основна мета сучасних педагогів – навчити дітей ідентифікувати себе як діяльного україномовного патріота. Часто таке навчання повинно реалізуватись не на фундаменті теоретичних відомостей, а на основі реального прикладу того ж учителя.

Поведінка особистості переважно зумовлена не ззовні, а з середини, з глибин її душі. Тому турбота про мораль, патріотичність молоді повинна бути важливим чинником не тільки національного, громадянського виховання в системі державних та громадських інститутів, але й перш за все духовного виховання, бо бездуховні, аморальні люди не можуть творити добро людям, не можуть бути справжніми патріотами. Адже «патріотизм – любов до Батьківщини, відданість їй, прагнення служити її інтересам, відчуття взаємопов'язаності власної долі з долею Батьківщини» [5, с. 22].

Діюча любов має вияв у повсякденній, копіткій, важкій, часто у монотонній і нудній роботі, проявляється в бажанні приносити користь, використовувати своє покликання так, щоб сприяти процвітанню Батьківщини, піклуючись про підвищення її матеріального й духовного добробуту й удосконалення своєї школи, університету, вулиці, регіону, державного ладу.

Однією з причин, що вплинули на трудову свідомість українця є релігійна загальноприйнята етика праці, яка орієнтує людину не на «формальну раціональність» економіки, не на прагнення до ефективності заради ефективності чи до прибутку заради прибутку, а на мету, що лежить поза економікою та поза господарством як таким, перевищує їх, ставить духовні блага вище матеріальних і в такий спосіб «запобігає від поклоніння багатству і внутрішньої залежності від нього». Почасти і цим зумовлена трудова апатія (особливо задля загального блага) українського суспільства [4]. Для свідомості українця цілком логічним та прийнятим вважався факт, що хтось лишає матеріальні блага та йде до монастиря, щоб посвятити себе служінню Богу, однак важко уявити, що хтось присвячує все своє життя фізичному безкорисному служінню нації, окремим людям.

Православна свідомість йде в розріз із європейською, яка гласить, що як результат праці, так і людина, що працює, мають рівне значення в Божих очах. Не існує різниці поміж духовним і світським, священною і світською працею. Всі види людської праці, якими би нікчемними вони не були, цілком здатні прославити Бога.

Алістер МакҐрат у своїй відомій книзі «Богословська думка Реформації» зауважує, що для того, щоб усвідомити значення етики праці, що виникла в XVI столітті в Німеччині, необхідно зрозуміти ту стійку неприязнь, з якою рання християнська традиція в особі письменників-монахів відносилася до праці. Для Євсевія Кесарійського досконалим християнським життям було життя, присвячене служінню Богові і не запламоване фізичною працею. Ті ж, хто надавав перевагу праці, аби забезпечити своє існування, були людьми «другого ґатунку». Можна сказати, що в ранньому християнстві створилася духовна аристократія з негативним і відштовхуючим ставленням до праці руками. Такі настрої досягли своєї кульмінації в середні віки. Це не означає, що середньовічні письменники відкидали важливість праці: вони вважали її необхідною, однак принизливою. До тих, хто обирав життя і роботу у світі, в кращому випадку ставилися із «поблажливим милосердям».

Реформація змінила таке бачення до праці докорінно і беззаперечно. До прикладу, розгляньмо використання Мартіном Лютером німецького слова «Beruf» («покликання»). У середні віки термін «Beruf» означав покликання монаха чи священника, іншими словами, покликання до професійної церковної діяльності. Лютер почав використовувати це ж слово щодо світських справ. Використовуючи термін «Beruf» для означення діяльності у щоденному світі, Лютер мав на увазі і релігійну важливість монашого покликання для життя і діяльності в світі. Бог закликає людину служити Собі різними способами у світі. Таким чином, можна бачити, що сучасне значення слова «покликання» зародилося в епоху Реформації завдяки новому підходу до праці. Зміна статусу праці, завдяки згаданих етиці є примітною.

Праця вважалась потенційно продуктивним актом хвали. Лютер говорив: «Весь світ можна заповнити служінням Богу – не тільки церкви, але і будинки, кухні, льохи, майстерні і поля». Як Лютер, Перкінс, так і Кальвін свого часу зауважили важливість плодотворчої творчої чи фізичної діяльності для християнської самоповаги.

Схожі думки знаходимо і у творчості Г. Сковороди. Однією з провідних була ідея сродної праці, у віднайденні якої митець вбачав сам сенс людського життя, щастя людини. На думку мандрівного філософа, праця – це природна, органічна потреба кожної людини. Тільки тоді людина буде щасливою, коли пізнає себе, розпізнає свої покликання, нахили чи обдарування, зрозуміє, який рід діяльності зможе принести їй моральне задоволення. Щоправда, поет вважав, що сам процес праці, а не її результат має приносити втіху – є помітною відмінністю від поглядів німецьких філософів [3].

Вчення Кальвіна акцентує погляд європейця на роботі, і вказує, що навіть найпринизливіша робота – гідний спосіб віддячити та прославити Бога. Як наслідок такого релігійного трактування праці – економічне процвітання регіонів, які прийняли таке вчення. І це не дивно, адже людина намагалась бездоганно робити свою роботу.

Нинішня Німеччина залишилась вірною трудовому перфекціонізму. Німці і самі вірні кодексу бездоганності, і вимагають цього від оточуючих. Безумовно, з таким же трепетом вони ставляться до своєї мови та культури. Безліч тривіальних, але ідеально виконаних справ і утворюють настільки розвинену країну, як економічно, так і духовно, що варто взяти за приклад.

Саме тому, на наш погляд, важливо, щоб українець із малого віку усвідомлював, що він відповідальний за місце, де живе. Розумів, що великі справи починаються з елементарних: не кинути папірець де-небудь, шанувати мову, не переходити на російську чи суржик при розмові з друзями, старанно виконувати свої обов'язки і т.д. Традиційна система освіти та виховання не забезпечує органічного входження нових поколінь у реальне поле різноманітних і поліфункціональних соціальних ролей. Вона багато в чому вичерпала себе щодо потреб сучасного суспільства та особистості, а наявні уявлення і поняття патріотичного виховання давно застаріли.

Необхідне вдосконалення системи патріотичного виховання, яке потрібно здійснювати, узагальнюючи та поширюючи передовий досвід роботи, впроваджуючи інноваційні підходи та технології, що сприяють формуванню у населення високої патріотичної свідомості, вірності Вітчизні, готовності до виконання конституційних обов'язків.

Вважаємо важливим підтримання кращих рис української нації – працелюбності, прагнення до свободи, любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини; – створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави, – сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я.

У статті ми спробували осмислити суть патріотичного виховання, звертаючи увагу на етику праці як один із найважливіших його елементів. Описали важливість виховання відповідальності в учнів як у майбутнього нації до своїх трудових та громадських обов'язків. Розглянули патріотизм як аспект активного та діяльного характеру, який повинен проявлятися у повсякденній практичній діяльності. Звернули увагу на напрацювання науковців, які стверджували, що відданість державі у плані трудового перфекціонізму та совісного ставлення до всього, що нас оточує, є проявом високої духовності та передумовою формування високорозвиненої успішної країни.

Вважаємо необхідним здійснювати подальші дослідження у сфері патріотичного дискурсу як необхідного фактору при формуванні високоморальної та свідомо-діяльної нації.

Список використаної літератури

- 1) Академічний тлумачний словник української мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/patriotyzm>.
- 2) Дефініції. Ізборник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/gellner/gel02.htm>.
- 3) Ідея «сродної праці» у творах Григорія Сковороди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua/sochin/printout.php?id=56&bookid=52>.
- 4) Коваль Т. Б. Экономика и нравственность в суждениях ранних Отцов Церкви / Т. Б. Коваль. – М. : 2002. – 166 с.
- 5) Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учебное пособие / Т. В. Мишаткина. – М. : ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
- 6) Патріотичне виховання як науково-педагогічна проблема : понятійний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/21/visnuk_16.pdf.
- 7) Підrivна література. Михайло Грушевський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/uk/library/books/pidrivna-literatura-mihaylo-grushevskiy-pro-ukrayinsku-movu-y-ukrayinsku-spravu-na>.

УДК 37.013.42

Леник Тетяна,
студентка 51-СП групи
Науковий керівник: Бабій Н.Б.

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК НАПРЯМ ДЕРЖАВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ В КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

У статті обґрунтовується проблема професійної підтримки сім'ї, яка потребує надання соціально-педагогічних послуг і допомоги; визначається суть сімейної політики окремих держав; розкриваються важливі аспекти теоретичної і практичної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери за рубежом.

Ключові слова: сімейна політика, соціально-педагогічна робота, соціальний педагог, соціальний працівник, професійна підготовка, соціально-педагогічні технології.

На етапі сучасності сім'я постає як інститут, покликаний забезпечити первинну, фундаментальну соціалізацію дитини, використовуючи при цьому унікальні засоби і способи впливу на формування підростаючої особистості. В колі сімейного спілкування закладаються підвалини світогляду дитини, зароджується її свідомість і самосвідомість, виникає довіра до навколишнього світу. Благополучна сім'я намагається якомога довше оберігати вразливу психіку дитини від негативних впливів, чинників, що мають деструктивний характер і накладають важкий відбиток на процес становлення особистості. При цьому сама сім'я зазнає впливу численних факторів, підвищена стресогенність яких обумовлюється несприятливими економічними, політичними, соціокультурними умовами, що, позначаючись на внутрішньосімейних стосунках, проникають у сферу виховання, розвитку і формування дитячої особистості. Це актуалізовує професійну підтримку сім'ї, що має організовуватись і забезпечуватись у руслі сімейної політики держави.

Як стверджують сучасні учені, модель державної сімейної політики впливає на якість і обсяг соціально-педагогічних послуг, що надаються окремим категоріям сімей, а також на реалізацію соціальних програм, зокрема їх фінансування. Пріоритетним завданням сімейної політики є нормальне функціонування інституту сім'ї і його розвиток. Суттєві напрацювання в руслі розв'язання окресленої проблеми знаходимо в доробку І. Бека, В. Бочарової, О. Докуніної, І. Зверєвої, Ю. Якубової. Питання теорії і практики супроводу сімейного виховання за рубежом розкриті в дисертаційних дослідженнях і монографіях науковців, серед яких: М. Євтух, Г. Фінчук, Т. Швець.

Дослідники зауважують, що вектори соціальної політики спрямовані у напрямі визначення суті і завдань соціально-педагогічної діяльності. Зміст останньої, її форми в зазначеному контексті детермінуються такими факторами: типом сім'ї; різноаспектністю проблем, що в ній виникають; спрямуванням професійної підготовки фахівця, компетентного у забезпеченні низки окреслених послуг для певних прошарків суспільства. Соціально-педагогічна робота сім'ї, включаючи соціальну допомогу та послуги, передбачає також проведення реабілітаційної і профілактичної роботи, соціальне інспектування, психологічний супровід проблемних категорій сімей [2].

Ці та аналогічні їм завдання реалізуються у практичній діяльності соціального працівника завдяки використанню різноманітних методів, прийомів, технологій. Цілком природно, що в різних країнах із широким спектром соціальних проблем по відношенню до інституту сім'ї використовуються відмінні соціально-педагогічні технології. Їх цінність, перевірена часом, заслуговує на особливу увагу вітчизняних фахівців. Однак при цьому варто брати до уваги той факт, що запозичення чужого досвіду вимагає творчої модифікації відповідно до соціокультурних умов [3, 6].

У цій статті ми поставили за мету висвітлити важливі аспекти проблеми соціально-педагогічної роботи та професійної підготовки до неї з точки зору зарубіжної теорії і практики.

В науковій літературі соціально-педагогічна робота з різними типами сімей розглядається як вид професійної допомоги окремій особистості або сім'ї з метою забезпечення її достатньою соціальною, матеріальною допомогою і культурним рівнем життя в соціальному середовищі й практиці. Комплексність проблем соціально-педагогічної роботи, складність об'єктів і суб'єктів соціальних трансформацій, необхідність при обмеженому обсязі соціальних ресурсів отримання максимально значущого і ефективного результату - все це вимагає технологізації соціально-педагогічної роботи, а специфіка цього виду діяльності визначає характер тих технологій, які використовуються соціальними педагогами (соціальними працівниками). Отже, під соціально-педагогічною технологією розуміється сукупність прийомів, методів і організованих впливів, які використовуються соціальними педагогами (соціальними працівниками) з метою досягнення успіху соціальної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення [5, 6].

Система професійної підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників залежить від соціально-економічних, культурних умов конкретної держави, її сімейної політики. Так, в США підготовка фахівців для діяльності у сфері соціальної роботи здійснюється в школах та коледжах при університетах. Програми передбачають три рівні підготовки: бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. Існують також програми післядипломної професійної освіти. Основними сферами практики соціальних працівників у США сьогодні постають: робота з сім'ями, захист здоров'я і медичний догляд, а також сфера психічного здоров'я [5].

У системі соціальної роботи в США інституту сім'ї відводиться особливе місце. У цьому контексті діють кілька соціальних програм, які регламентуються як центральним законодавством, так і законодавством штатів, що дає можливість досить повно і оперативно враховувати потреби сім'ї. Робота в цих центрах має, в основному, психолого-педагогічний характер, а її призначення – допомогти сім'ям, у яких проблеми у взаєминах привели до порушення поведінки і комунікабельності дітей і самих батьків.

Основною формою роботи в цих центрах виступає бесіда, яка проводиться виключно на добровільних засадах. Практикуються також нові форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Наприклад, безпосередня участь соціального працівника в житті сім'ї, коли на основі домовленості соціальний працівник спостерігає за життям сім'ї в буденній обстановці. Свої спостереження він обговорює разом із членами сім'ї, на основі чого відбувається пошук виходу з ситуації, що склалася.

Важливою технологією соціальної роботи з сім'єю є сімейне консультування, в якому увага зосереджується на проблемах сімейних стосунків. Робота з сім'ями здійснюється в домашніх умовах, включає фінансову допомогу, соціальний захист, сімейну терапію, денний догляд, ведення домашнього господарства [2, с. 49–51].

У контексті нашого дослідження привернула також увагу система соціальної роботи Північної Ірландії. Показово, що в цій сфері ірландці докладають чималих зусиль, аби сформувати високу педагогічну культуру батьків, особливо молодих. З метою забезпечення єдності сімейного виховання і відповідних громадських організацій, соціальних служб втілюються в життя такі проекти: «Sure Start», «High Scope», «Downpatrick», «Rural Childcare Project», «Community Development Project», загальна ідея яких базується на системі перевірених і загальноприйнятих цінностей і норм північноірландської сім'ї. В рамках реалізації зазначених проектів батьки мають можливість навчатися правильному догляду за своїми дітьми, їх розвитку та навчанню, медико-санітарному обслуговуванню і харчуванню [1, с. 95].

Державною політикою визначаються як пріоритетні у сфері соціальної роботи наступні завдання: підвищення якості соціальних послуг, створення різноманітних служб і програм для підтримки молодих сімей, активізація позиції батьків у вихованні дітей, розширення автономії освітніх установ і посилення ролі громад [1, с. 97].

Інститут сім'ї виступає на перший план у соціальній сфері Великобританії, де однією з нагальних постає проблема адаптації сиріт до нових сімей. З цією метою досить успішно розробляється і втілюється в життя технологія сімейного проекту «Мостова сім'я», яка сприяє інтеграції дитини, позбавленої батьківського піклування, в іншу сім'ю. Реалізація проекту передбачає виконання наступних завдань:

1. Дозволити дитині, яка перебуває в дитячому будинку, відчути смак сімейного життя і допомогти фахівцям оцінити її здатність жити в звичайній родині.
2. Допомогти визначити поведінкові проблеми у дитини до того, як вона потрапить у нову сім'ю.
3. Дозволити прийомним сім'ям, у яких діти мають серйозні патології фізичного або розумового розвитку, отримати невеликий відпочинок.
4. Забезпечити короткостроковий досвід «звичайного сімейного життя» дітям, вік яких більше 16 років.

Такі сім'ї обов'язково забезпечуються професійною підтримкою призначеного соціального працівника, який проводить спостереження, діагностичну, терапевтичну, консультаційну роботу, щоб попередити або вчасно розв'язати низку проблем у сімейних стосунках та спілкуванні [2, с. 100–101].

На етапі професійної орієнтації і професійного відбору британці фокусують увагу на особистісних рисах претендента, що дозволяє зробити прогноз успішності його діяльності у майбутньому. Не менш важливими особливостями професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії є їхня гнучкість, максимальна наближеність до потреб практики і значний відсоток практичної підготовки у змісті навчального процесу. Як правило, готують фахівців двох напрямів: універсалів широкого профілю нижчих освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр) та вузьких спеціалістів із конкретної проблеми або роботи з певними соціальними об'єктами (магістр). Окрім цього, існує широкий спектр спеціалізацій, у тому числі соціальних педагогів / соціальних працівників, які передбачають формування готовності до роботи з різними типами сімей.

У Німеччині функціонує диференційована, ієрархічно впорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів. Підготовка здійснюється на допрофесійному рівні, на рівні професійних училищ, на рівні середньої спеціальної освіти, на рівні вищої освіти. У соціальній роботі в Німеччині важлива роль відводиться захисту дітей. Найактуальнішою проблемою на сьогодні є проблема насильства над дітьми, для розв'язання якої в центр уваги в соціальній роботі виносяться зв'язки між насильством окремих осіб, наприклад, батьків над своїми дітьми (сімейне насильство), і насильством з боку суспільних структур (структурне насильство). У насильстві батьків (сусідів, учителів, вихователів) над дітьми вирізняються суб'єктивно відчутні насильницькі структурні відносини (конкуренція і придушення успіху, дитяча ненависть, непевність у робочому місці, інтенсивність дорожнього руху, руйнування навколишнього середовища, бюрократизація громадського життя). Іншими словами, сім'ї живуть під впливом і в залежності від соціальних структур, з боку яких зазнають насилля. Тому, під захистом дітей розуміється створення дітям у родині і суспільстві гідних умов, зміцнення їхніх прав і мобілізація сил для їхньої реалізації. Підставою цьому слугують законодавчі акти. Параграфи про карне право батьків гарантують захист фізичного, духовного і морального розвитку дітей і підлітків, які знаходяться в небезпеці. На соціально-політичному рівні, поряд із партіями, німецьким союзом захисту дітей та іншими суспільними й ініціативними організаціями, мобілізуються всі сили на поліпшення життєвих умов дітей. Управління у справах молоді регулює питання опікуництва [5, 7].

Широко розвинені в Німеччині Центри сімейного виховання і сімейної консультації. Робота в них має переважно психолого-педагогічний характер і її основна мета полягає в наданні допомоги сім'ям та самих батьків. Основна форма роботи – бесіда, причому вона здійснюється тільки на добровільній

основі. Практикуються і відносно нові форми соціально-педагогічної допомоги сім'ї: безпосередня участь соціального працівника в житті сім'ї, коли за добровільною згодою з клієнтом соціальні працівники спостерігають за життям сім'ї в буденній обстановці. Свої спостереження фахівці обговорюють разом із членами сім'ї і разом шукають вихід із ситуації, що склалася. Ця форма роботи використовується в тих випадках, коли інші форми консультації і соціального обслуговування виявляються не результативними. На сьогодні консультативна допомога сім'ї і дітям стає все більш диференційованою за рахунок збільшення спеціалізації соціальних працівників. Наприклад, у Німеччині, крім центрів сімейної консультації, працюють спеціальні консультаційні центри для молоді, для матерів і батьків-одиноків, для дітей, які вживають алкоголь і наркотики, здійснюють правопорушення, суїцид тощо [4, 6, 7].

У Франції основні напрями соціально-педагогічної роботи спрямовані на різнобічне сприяння соціальній адаптації особистості, її інтеграції у соціум; поглиблення координації діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи; організацію педагогічної, соціальної, психологічної допомоги; сприяння саморозвитку особистості у підготовці до виконання соціальної ролі в суспільстві; педагогізацію дозвілєвої сфери; підтримку соціально значущої діяльності; соціальний захист прав особистості та недопущення виявів дискримінації, насильства, жорстокості і т. ін. Станом на сьогодні у Франції триває активний пошук нових моделей соціально-педагогічної роботи в руслі розробки регіональних планів, зокрема це «Місцевий Проект вдалого виховання», «Політика міста», «Місто – друг дітей» та ін. Активізується міжвідомча діяльність, розробляються спільні програми державних і недержавних установ, громадських організацій, проводиться активна робота щодо співпраці департаментів, регіонів та комун у різних напрямках соціальної роботи, наприклад, «Пакт міст та регіонів щодо запобігання сексуальному насильству дітей», «Допомога дітям вулиці» [8].

Як бачимо, соціально-педагогічна робота з сім'єю у розглянутих країнах має тенденцію до реалізації своїх завдань в інтересах дитини і сім'ї в цілому. Соціальна допомога здійснюється через освіту, виховання, опіку та втручання (як захист), посередництво, що передбачає взаємодію з сім'єю як із суб'єктом та об'єктом, при цьому реалізують одночасно завдання адаптації та уособлення сім'ї (набуття автономності, її успішної інтеграції у суспільство). В умовах сьогодення система соціальної роботи з сім'єю за рубежом включає форми індивідуальної, групової роботи, цілеспрямовану діяльність у громаді та вуличну соціальну роботу. Найпоширенішими у використанні є методи бесіди, консультації, тренінги, акції, свята, сімейні зустрічі тощо. Здійснивши аналіз освітніх систем підготовки фахівців у галузі соціальної роботи в розвинутих країнах, можемо стверджувати, що всім їм притаманна багаторівнева, ступенева структура. Подекуди кількість рівнів допрофесійної підготовки є більшою, ніж професійної (Велика Британія).

Отже, соціальна робота з сім'єю стала одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики провідних країн світу у XXI столітті. В низці законодавчих актів, концепцій, державних, національних та регіональних програм найважливішим завданням визначається забезпечення соціальної захищеності сім'ї та дітей від негативних впливів суспільно-економічних трансформацій. Розширення діапазону взаємодії України з іншими державами, її курс на побудову демократичного суспільства з високими соціальними стандартами життя актуалізують вивчення міжнародного досвіду соціальної роботи, в якому особлива увага приділяється розв'язанню соціальних проблем сім'ї. Система соціальної роботи з сім'єю в країнах зарубіжжя – це сукупність цілеспрямованих комплексних дій соціальних служб, організацій, закладів та установ, соціальних працівників та інших фахівців, які надають сім'ї різні види соціальної підтримки у межах програм чи соціальних послуг шляхом використання різноманітних методів і форм соціальної роботи.

У кожній країні є спеціальний комплекс інструментів політики щодо підтримки сім'ї, форм та засобів реалізації соціально-педагогічної діяльності з різними типами сімей та система підготовки соціальних працівників до здійснення соціально-педагогічної діяльності з певними верствами населення.

Ознайомившись із досвідом соціально-педагогічної роботи в деяких країнах, ми переконалися в тому, що державна підтримка сім'ї в складних соціально-економічних умовах актуальна і необхідна на етапі сучасності. Тому поглиблене вивчення ефективних соціально-педагогічних технологій країн близького й далекого зарубіжжя складає предмет наших подальших досліджень, спрямованих на покращення результативності роботи соціального працівника з різними категоріями сімей в Україні.

Список використаної літератури

1. Буніна Л. М. Досвід соціально-педагогічної роботи з молодими сім'ями в громадах Північної Ірландії / Л. М. Буніна // Соціальна педагогіка : теорія та практика : Методичний журнал. – 2012. – № 2. – С. 94–99.
2. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. – 3-тє вид. доп. і перероб / С. О. Кубіцький. – К. : Міленіум, 2015. – 300 с.

3. Логвиненко Т. О. Організація діяльності соціального працівника : італійський досвід / Т. О. Логвиненко // Соціальна педагогіка : теорія та практика : Методичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 107–113.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. пособ. / А. В. Мудрик; под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 196 с.
5. Робак В. Є. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах / В. Є. Робак // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя [Серія : Психолого-педагогічні науки]. – 2013. – № 2. – С. 206–210.
6. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічка, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : Збруч, 2010. – 330 с.
7. Трубавіна І. М. Закордонний досвід соціально-педагогічної роботи з сім'єю / І. М. Трубавіна // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. [Серія : Психолого-педагогічні науки]. – 2012. – № 4. – С. 214–217.
8. Школяр Л. В. Соціально-педагогічна робота у Франції / Л. В. Школяр [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://webcache.googleusercontent.com/search=cache.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nb.

УДК 371.315

Лепуга Оксана,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито принципи застосування інноваційних технологій у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Проаналізовано реалізацію ефективного використання новітніх технологій у процесі учіння. Доведено необхідність застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі школи для підвищення результативності навчання.

Ключові слова: інновації, інноваційні педагогічні технології, інноваційний потенціал, інноваційний заклад освіти.

На часі в нашій країні, та й в усьому світі, відбувається перебудова системи навчання. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, що полягає у внесенні якісно нових елементів у навчально-виховний процес, – пропонуються нові технології, інший педагогічний менталітет, що характеризується посиленням уваги до особистості, спрямуванням зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу [5]. Нині, як ніколи, гостро стоїть завдання осмислення й пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнення, життєвого потенціалу і саме на цій основі повинна формуватися нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини.

Використання найрізноманітніших новітніх інформаційних технологій під час навчання у наш час стало не просто необхідним елементом процесу учіння, а вимогою сучасності, адже дітей, які з раннього дитинства розуміються на будь-яких гаджетах та мають доступ до найрізноманітніших джерел інформації, важко зацікавити та стимулювати до діяльності традиційними методами навчання.

Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових або вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, вихованні, управлінні педагогічним процесом.

Таким чином, інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань [5].

Дослідження інноваційних технологій в освіті ведуться з кінця 50-х років ХХ сторіччя, а у вітчизняній практиці термін «інновація в освіті» почав використовуватися лише у середині 80-х років ХХ століття у зв'язку з процесами перебудови радянської освітньої системи. Проблемам вивчення інноваційної діяльності, зокрема питанням застосування інноваційних технологій в освітній сфері присвячено багато наукових праць провідних учених педагогів-новаторів, серед яких О. Арламов, Л. Ващенко, М. Кларіна, В. Кукушкіна, А. Ніколс, М. Поташник, В. Сластьоніна. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень у даному напрямі, й нині відсутні єдині підходи щодо обґрунтування питання інноваційних технологій у сучасних загальноосвітніх закладах освіти.

Науковці О. Арламов та А. Ніколс співвідносять питання застосування новітніх технологій під час навчально-виховного процесу з такими характеристиками, як передові, сучасні, позитивні, прогресивні та корисні, а В. Кукушкіна в свою чергу переконує, що будь-яка педагогічна інноваційна технологія повинна відповідати таким методологічним вимогам, як концептуальність, системність, можливість, ефективність, відтворюваність та візуалізація.

Мета дослідження – проаналізувати основні відмінності традиційної та інноваційної шкіл, розкрити головні принципи застосування інноваційних технологій у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

У словнику можна знайти таке визначення слова «інновація», як новина. Сам термін походить від латинського слова «innovation» – «обновлення», «зміна». У педагогічній теорії та практиці інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Якщо ж звертатися до етимології поняття «технологія», то воно походить із двох грецьких слів – «technos» – «мистецтво», «майстерність» і «logos» – «слово», «вчення», «навчання»; тобто технологією називається усвідомлене практичне мистецтво. Широкого поширення в контексті освіти термін «технологія» набуває у 40-х рр. (пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання), а вже у 60-х рр. поняття «технологія освіти» трактувалося на принципах програмового навчання і використання обчислювальної техніки у навчально-виховних процесах.

Однак з початку 80-х рр. все частіше в наукових працях педагогів-новаторів вживається термін «педагогічні технології», проте одностайності у його визначенні не було: одні розуміли педагогічні технології як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання, в той час як інші роз'яснювали їх як цілеспрямоване застосування прийомів, засобів та дій для підвищення ефективності навчання.

Виходячи з наведених позицій, можна окреслити таке визначення: «інноваційні технології» – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів, при цьому дана система повинна ґрунтуватись на внутрішніх умовах навчання, бо «педагогічні технології» пов'язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо [2].

Дослідники поділяють інноваційні педагогічні технології на п'ять основних різновидів: особистісно орієнтовані, інтеграційні, проектні, інформаційні та технології колективної дії. Всі вони, хоч і відрізняються один від одного за своєю реалізацією, зорієнтовані на створення умов для самовираження і саморозвитку особистості школяра (див. рис. 1).

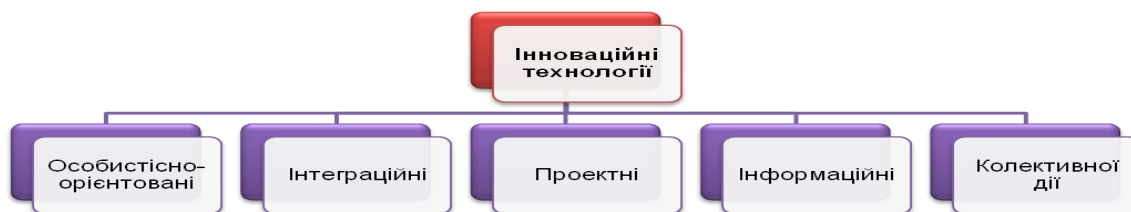


Рис. 1 Класифікація інноваційних технологій сучасних шкіл

Особистісно орієнтовані інноваційні технології націлені на особистість школяра, його самобутність. Метою використання даних технологій під час навчання є психолого-педагогічна допомога дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні.

Ціллю інтеграційних технологій в освіті є активізація інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання.

Проектні технології спрямовані на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, а також формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

Метою інформаційних технологій є підготовка учнів до повноцінного життя та діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Інноваційні технології колективної дії передбачають організацію навчально-виховного процесу у процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах.

Застосування всіх цих технологій у процесі навчання «будує» зовсім новий тип школи сучасності, яку називають «інноваційною».

В останні роки в Україні процес становлення нової системи освіти набув широкої популярності, адже орієнтований на входження до світового освітнього простору. Звичайно, цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах. Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від традиційної орієнтації на пересічного учня до створення інноваційних умов навчання через застосування сучасних інноваційних технологій [3].

На відміну від традиційної школи, що характеризується постійним відтворенням певних знань та навичок, педагогічного досвіду згідно із заданим зразком, інноваційна школа вирізняється засвоєнням способів діяльності людини в незнайомій ситуації, наданні досвіду творчої самостійної діяльності та створення умов для зростання і розширення особистого досвіду школярів (див. рис. 2).



Рис. 2 Головні риси традиційної та інноваційної шкіл

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

– знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

– досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

– досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально- економічного та науково-технічного прогресу;

– досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства [1].

Отже, інноваційна школа – це така школа, яка свідомо відходить від стандартів, запроваджуючи нові педагогічні прийоми, вимоги, знахідки та розробляючи інноваційну систему освіти. Звичайно, побудова такої освіти є складним та багатоетапним процесом і вимагає клопіткої праці колективів науковців, дослідників, педагогів, керівників тощо. Головними складовими організації і впровадження інноваційної моделі навчання є: допроектне дослідження, оцінювання роботи педагогів, учнів щодо застосування впроваджуваної технології, аналіз та експертиза отриманих даних на відповідність рівню обраної інновації, навчання колективу з метою формування нових навичок, самостійна робота педагогів та учнів за новою технологією.

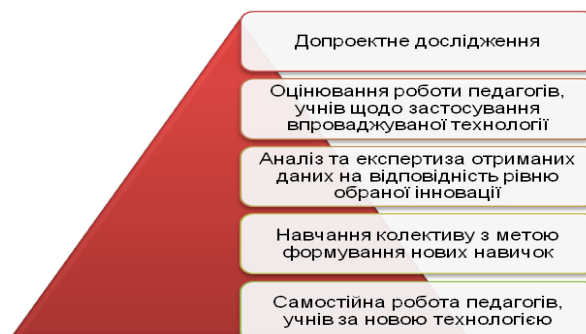


Рис. 3 Базові складові інноваційної моделі навчання

В загальному, усі ці компоненти інноваційності навчальних закладів можна окреслити як: цільовий, змістовний та організаційний.

Цільовий компонент дає уявлення про загальну векторну спрямованість інноваційного розвитку освіти в регіоні, тобто орієнтує на необхідність формування інноваційного середовища в системі загальної позашкільної освіти району, сприятливого для творчого самовизначення кожного суб'єкта.

Змістовний компонент розкриває специфіку різноманітності нововведень, в яких віддзеркалено потреби регіону в галузі освіти.

Організаційний компонент пов'язаний з формами та методами впровадження нововведень до системи позашкільної освіти характером контролю й оцінювання за результатами інноваційного пошуку, а також його поширенням [4].

Різнманітність сучасних інноваційних технологій вимагає від учителів пильної уваги та відповідної підготовки для їх впровадження в навчально-виховний процес. Тільки внесення прогресивного в традиційну систему та його активне застосування дасть значущі результати. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи сучасної школи змінює репродуктивний характер засвоєння знань, умінь та навичок.

Ми провели дослідження, в якому було задіяно 32 респонденти (вчителі та учні загальноосвітніх навчальних закладів міста Кременець Тернопільської області), щоб пересвідчитись у ефективності використання інноваційних технологій під час навчання. Дослідження проводилось протягом одного місяця. Вчителям було запропоновано викладати теми однакової складності для учнів однакової вікової категорії, але з різними підходами: традиційними методами (лекція, читання тексту) чи інноваційними з використанням новітніх технологій (демонстрація, робота в дискусійних групах, перегляд та прослуховування відео- та аудіо матеріалів, практична діяльність). Після кожної вивченої теми учні проходили невеликий за обсягом тематичний тест, результати якого стали підґрунтям для побудови діаграми рівня засвоєності учнями нового матеріалу (див. рис. 4).



Рис. 4 Ефективність методів навчання

Отже, аналізуючи дані, ми отримали такі результати: 5 % ефективності отримав традиційний метод викладання нового матеріалу – лекція, 7 % – читання тексту, 15 % – застосування аудіо- та відеоматеріалів, 18 % – демонстрація, 26 % – робота в дискусійних групах, 29 % – практична діяльність. Як бачимо, застосування інноваційних технологій, у порівнянні з традиційними, доводить на практиці, що сучасна школа потребує їх реалізації в своїй навчально-виховній діяльності, щоб забезпечити максимально ефективну результативність процесу учіння.

Педагогіка, як і будь-яка інша наука, схильна до численних перемін, реформаций. Насамперед, це пов'язано із стрімкою модернізацією та інформатизацією суспільства, що й викликає необхідність активного використання найновіших технологій у процесі учіння майбутнього покоління. Саме такі технології допомагають у пошуках ефективних шляхів перетворення простого школяра в соціально значиму особистість та суттєво підвищують якість, ефективність і результативність навчально-виховного процесу в цілому.

Подальші дослідження плануємо спрямувати на вивчення навчально-методичних комплексів із використанням найновітніших інноваційних технологій.

Список використаної літератури

1. Бобилева Яна Особливості інноваційно-зорієнтованої професійної підготовки вчителів технологій [Електронний ресурс] / Яна Бобилева. – Режим доступу : http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2013_6-2/pedagogy/4-10.pdf.
2. Гончарова А. В. Інноваційні технології – шлях до удосконалення уроку та розвитку творчої особистості вчителя й учня [Електронний ресурс] / А. В. Гончарова. – Режим доступу : http://journal.osnova.com.ua/article/51453-Інноваційні_технології_—_шлях_до_удосконалення_уроку_та_розвитку.

3. Новак О. М. Особливості впровадження інноваційних технологій у практику загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. М. Новак. – Режим доступу : <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8083/xmlui/handle/8989898989/330>.

4. Федцова Л. І. Інноваційна школа XXI століття / Л. І. Федцова. – Харків, 2011. – 28 с.

5. Шило С. І. Удосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних технологій як засіб розвитку творчої особистості учасників педагогічного процесу / С. І. Шило, Т. В. Савченко. – Запоріжжя, 2014. – 32 с.

УДК 376.3

Мокоїда Марія,
студентка 21-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л.М.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано основні законодавчі аспекти проблеми інклюзивної освіти; узагальнено поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Описано особливості впровадження та реалізації інклюзивного навчання в різних країнах

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, розвиток, діти з порушеннями психофізичного розвитку, права дитини,

Величезна помилка – споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело нашу теорію й практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, на який би дефект він не страждав.

Л. Виготський

У багатьох розвинених країнах світу провідною стратегією в освіті дітей з особливостями психофізичного розвитку є інтегроване навчання, яке передбачає створення корекційних класів у школах та дошкільних навчальних закладах. З іншого боку, така класифікація часто веде до виключення цих дітей з соціального життя школи і дитячого садка та створює певні бар'єри у спілкуванні та взаємодії дітей. Тому від інтеграції поступово перейшли до інклюзії – спільного навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Практика європейських країн показує, що більшість із цих дітей може навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі передбачає надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у звичайних класах загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах за умови відповідної підготовки вчителів.

Проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: Е. Андрєєвої, В. Андрущенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, М. Ярмаченка, Є. Ярської-Смирної та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо впровадження інклюзивної освіти [8, с. 11].

Вагомий внесок у формування нової системи освіти зробили Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, М. Синьов, П. Таланчук, Г. Шевцов; технологіям активного навчання студентів з особливими потребами присвячені праці Г. Пономарьової; теоретичні і методологічні аспекти технічної і гуманітарної освіти дітей та студентів з особливими потребами, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють В. Авілов, К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, І. Леонгард, І. Нікітіна, Н. Козлов, М. Чайковський

Розвитком інклюзивного навчання в Україні займаються: В. Авілов, І. Бондар, Н. Вовк, І. Гілевич, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, А. Колупаєва, О. Карпенко, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, І. Леонград, І. Мамайчук, О. Матвієнко, Н. Морозова, А. Мудрик, Н. Огrevич, Г. Шевцов, Л. Шипіцина, А. Ямбург. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) досліджує Ю. Волчелюк.

Інклюзивне навчання дітей-інвалідів із важкими фізичними порушеннями як фактор їх соціальної інтеграції досліджували такі вчені, як І. Архип, М. Барболін, Л. Балясникова, Е. Берус, Д. Бойков, А. Валицька, С. Васильєва, Л. Виготський, Г. Бордоський, С. Гончаров, Т. Добровольська, Н. Дулепова, Н. Золотухіна, А. Ключев, Ю. Матасов, В. Рабош, Н. Семаго, Н. Скок, В. Лубовський створив систему інтеграції для глухих, а також сліпоглухих дітей; Н. Малофєєва працює над проблемами освіти дітей з різними видами фізичних порушень. Н. Шматко розробила систему інтеграції дітей дошкільного віку з порушенням розвитку в соціальний простір.

Проблемами вдосконалення освітньої інклюзивної політики та системи в Азербайджані досліджує І. Гусейнова. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Республіці Білорусь розглядають

Г. Пальчик, П. Кухарчик. Концепцію інклюзивного навчання в Республіці Молдова розробили вчені Н. Велишко та В. Крудю.

Мета статті полягає у розкритті актуальності проблеми розвитку інклюзивної освіти.

Завдання: дослідити особливості розвитку інклюзивної освіти в різних країнах.

Виклад основного матеріалу. Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про Права людини, ухвалена 1948 року. Вона не мала прямого стосунку до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку».

Значним та дієвим кроком у визначенні прав людей з обмеженою життєдіяльністю було прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих людей. Згідно з цією Декларацією, розумово відсталі мають ті ж самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту та професійну підготовку відповідно до можливостей, на проживання у колі сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови оптимально наближені до звичайних умов проживання, що стверджує їхнє право на повну інтеграцію у суспільство. Декларація про права розумово відсталих осіб стала першим нормативно-правовим документом щодо визнання людей, що мають певні відхилення в розвитку.

Від 9 грудня 1975 року Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів.

У ній зазначено: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку» [4, с. 29–30]. У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство.

У цих міжнародних документах було вперше визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Питання міжнародного регулювання прав дітей інвалідів описано у 1989 році Конвенції ООН про права дитини. У 1991 році Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками.

Уперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей інвалідів. Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповноправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1993 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповноправними. У цьому документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі. Це, перш за все:

- навчання у звичайних школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг. Потрібно гарантувати відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб людей з різними формами інвалідності;

- відповідальність за освіту інвалідів в інтегрованих структурах має бути покладена на органи загальної освіти;

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» визначають спільне навчання пріоритетною формою в здобутті освіти неповноправними. Втім, воно не є альтернативою спеціальній освіті на певних етапах освітнього реформування.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями була представлена на Всесвітній конференції з освіти людей з особливими потребами яка відбулась за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7–10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповноправними викладено в Саламанській декларації та Рамках дій щодо освіти людей з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав учасниць конференції.

Федеріко Майор Сарагос, головуючий конференції, у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», – закладів, що об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам... Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів» [9, с. 112].

У Саламанській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб.

Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах. Вони, використовуючи педагогічні методи, зорієнтовані в першу чергу на дітей, зобов'язані задовольнити ці потреби. Увага акцентується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

Однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, що мають особливі потреби, є інклюзивне навчання.

Термін «інклюзія» (з англ. – inclusion) означає включення або приєднання.

Вітчизняні науковці цей термін розуміють по-різному. На думку, Л. Міщик, інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [6, с. 57].

Професор А. Колупаєва трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [6, с. 76]. Національна асамблея інвалідів України, зазначає, що інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [5, с. 306].

На протипагу інтеграції, в основі інклюзії, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка зобов'язана враховувати потреби кожної дитини, у тому числі й обдарованої, і тих, що мають особливі освітні потреби. Тому інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, що здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна сформувати в Україні суспільство, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [6, с. 14].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Воно передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення.

Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;
- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; – надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [1, с. 5].

Основні принципи інклюзивної освіти чітко визначені в Саламанській декларації (1994 р.). У документі зазначається, що всі діти, незалежно від наявних відмінностей між ними, мають право отримувати знання разом з іншими. Інклюзивні заклади освіти повинні використовувати різноманітні методи навчання та виховання, розробляти індивідуальні плани навчання з урахуванням будь-яких потреб своїх вихованців [8, с. 24].

Інклюзивна освіта в Канаді має довгу історію. До 1958 року дітям з особливими потребами не дозволялося відвідувати звичайні школи. Деякі з них знаходилися в спеціальних закладах; дехто – вдома, а хтось – відвідував спеціалізовану школу.

Становлення інклюзивної освіти в Канаді відбувалось протягом 147 років, які умовно можна поділити на такі періоди:

- I період: Виключення/елітарність (1870–1958);
- II період: Початок інклюзії (1958–1977);
- III період: Зміна наголосу (1977–1981);

IV період: Найбільш сприятливе середовище (1980–1990);

V період: Інклюзія (1990 – теперішній час.) [8, с. 12–14].

У Фінляндії після ухвалення відповідних нормативно-правових актів законодавчо визнано інтегровану та інклюзивну форми навчання дітей з порушеннями розвитку.

Необхідний психолого-педагогічний супровід здійснюють освітні служби місцевих органів самоуправи. У навчальних закладах, де значна кількість дітей визначаються як учні з особливими освітніми потребами, штатними співробітниками є спеціальні педагоги, соціальні працівники, відповідні фахівці. Саме ця команда спеціалістів визначає, як буде здобувати освіту той чи інший школяр з особливостями розвитку. Всі школярі з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальним навчальним планом, до складання якого залучають батьків дитини [3].

В Азербайджані за підтримки міжнародних програм ООН, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО в 2000 році були створені експериментальні майданчики; результатом їх діяльності у 2001 році став Закон про освіту дітей з інвалідністю, в якому закріплені основи нормативно-правової регуляції інклюзивних процесів.

У Білорусії сьогодні близько 70 % дітей з особливими потребами отримують спеціальну освіту на базі звичайних шкіл. На території країни діє понад 5 тисяч інтегрованих класів. В інтегрованому класі кожен учень навчається за своєю програмою і займається з дефектологом.

У Молдові інклюзивну освіту на державному рівні запроваджують з 2011 року. У Кодексі про освіту прописали, що діти з особливостями розвитку можуть відвідувати звичайні дитсадки, організували допомогу спеціалістів у кожному районі, фінансове питання вирішили через скорочення інтернатів і розвиток натомість соціальних служб. У всіх педвузах з'явився модуль «Інклюзивна освіта». Нині 40 % молдавських дітей з особливостями відвідують звичайні дитсадки [7, с. 4].

Все більше стають актуальними цінності інклюзивної освіти, яка є спрямованою не тільки на традиційні освітні досягнення, але й на забезпечення повноцінного соціального життя, найбільш активної участі в колективі всіх його членів, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку. Процес інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в освітні заклади активізується, апробуються різноманітні моделі та форми взаємодії спеціальної та масової освіти, створюються адекватні умови для найбільш повної соціальної адаптації й розвитку особисті [2].

Розвиток інклюзивної освіти у світі, зумовлює необхідність вдосконалення комплексної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку. Тому запровадження інклюзивного навчання потребує формування нової державної політики її реалізації та поширення нових моделей інтегрованого та інклюзивного навчання в навчальних закладах.

Під час змін у розвитку інклюзивної освіти особливу увагу слід звернути на різні аспекти, а саме:

- підготовки суспільства до толерантного сприйняття дітей з обмеженнями можливостями;
- взаємодії з такими дітьми та їхнім найближчим оточенням з метою формування у них відповідної ідентифікації;
- визначення меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного процесу в рамках інклюзивного суспільства;
- підвищення професійного рівня фахівців, які беруть участь у інклюзивній освітньо-виховній діяльності.

Отже, перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями має стати пріоритетом у розвитку не тільки національної, а й світової освіти.

Список використаної літератури

1. Александрова Т. Інклюзія як нова філософія освіти / Т. Александрова // Радість дитинства – вільні рухи. – 2009. – № 4. – С. 8.
2. Івано-Франківський обласний тижневик «Репортер» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://report.if.ua/lyudy/invalidnist-ne-pereshkoda-pro-osvitu-dlya-lyudej-z-osoblyvymy-potrebamy/>
3. Інклюзивна освіта в розвинених країнах світу та країнах пострадянського простору [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ikpp_kkr_Inkluzivna_osvita/.
4. Концепція ранньої реабілітації дітей-інвалідів / [Укладачі В. Кражановський, М. Сварник, Н. Скрипка та ін] // Зб. нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації з функціональними обмеженнями. – Київ : Соцінформ, 2004. – С. 29–30.
5. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма : «Через освіту до соціальної інтеграції» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naiu.org.ua>.
6. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Білозерська та ін. ; [за заг. ред. А. Колупаєвої]. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
7. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. – Назва з екрана.

8. Развитие политики инклюзивных школ. Интегрированное планирование услуг, их надання та фінансування в Канаді : посібник / [Дж. Блейз, Е. Чорнобой, Ш. Крокер, Е. Страт, О. Красюкова-Еннз]. – К. : , 2012. – 46 с.

9. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество. Саламанка. Испания, 7 – 10 июня 1994 г. – К., 2000.

УДК 371.13

Мокоїда Марія,
студентка 21-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Бодруг Н.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

*Дві речі ти втрачаєш раз і назавжди:
хорошу репутацію і життя.*

Теткоракс

У статті проаналізовано поняття «імідж» та «педагогічний імідж», визначено основні риси іміджу, якими має володіти сучасний педагог. Доведено, що професійний імідж педагога – це емоційний образ, сформований із багатьох складових, який визначає рольову відповідність особистості педагога стандартам та вимогам його професії.

Ключові слова: знання, імідж, компетентність, педагогічний імідж.

Освітня політика діє в різних напрямках, одним із яких напрямків є якісна підготовка конкурентоспроможних учителів сучасної школи, які бездоганно володітимуть здобутими знаннями та будуть всебічно обізнаними. Причиною цього стало впровадження нових стандартів і вимог до системи освіти та особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня його мобільності та процесів розвитку особистісної та інформаційної культури.

Проблема компетентності вчителя привертала і привертає увагу широкого кола науковців: Н. Бібік, О. Бігич, О. Бірюк, І. Булах, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, С. Клепо, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. Зокрема, С. Шишов вивчав ключові компетентності.

Дослідженням іміджу займалися: Є. Богданова, Н. Гришанова, Н. Гузій, Е. Драчук, В. Зазикін, І. Зимня, Л. Кайданова, В. Кальней, Л. Луценко, О. Перелігіна, О. Петрова, Г. Почепцов, Ю. Скорик, О. Субетто, Ю. Татур, О. Хуторський, В. Шадриков, В. Шепель.

Мета статті полягає у розкритті особливостей професійних знань як основного чинника формування позитивного іміджу педагога в освітньому середовищі.

Поняття «імідж» почали використовувати ще у часи Аристотеля. Це слово походить від латинського «*imago*», що перекладається як «зображення», «відображення», є також воно пов'язане з іншим латинським словом «*imitare*», що означає «імітувати».

Аналіз літературних джерел показав, що в Україні термін «імідж» з'явився в кінці ХХ сторіччя. Це слово не використовувалось раніше, але імідж особистості формувався ще в далекому минулому, утворюючи різні прізвиська, які формували уяву про особистість.

Вітчизняні вчені тлумачать це поняття як образ. Це пов'язано з тим, що в українській мові слово «образ» має кілька значень [11, с. 45–51].

Проаналізувавши зарубіжну літературу, можна сформулювати таку дефініцію: імідж – це відображення у психіці людини у вигляді образу тих чи інших характеристик об'єкта або явища.

Це означає, що термін «*image*» інтерпретують як образ, що розуміють як сукупність не лише матеріальних (видимих) характеристик об'єкта, а й ідеальних (невидимих) його характеристик [7].

Імідж формується на основі таких даних, як зовнішність людини та її психологічна характеристика. Недаремно в народі існує таке прислів'я: «Зустрічають по одежі, а проводжають по розуму» [1, с. 73].

Професійний імідж – це детермінований професійними характеристиками, образ людини, який містить у собі позитивну й негативну сторони.

Постає питання, що ж таке педагогічний імідж? Це поняття кожен науковець трактує по-різному, наприклад, Н. Гузій пропонує розглядати поняття «педагогічного іміджу» як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надати йому естетичної виразності. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися [4, с. 86].

Інше визначення дає Л. Кайданова: «педагогічний імідж – це один з основних засобів реалізації принципів навчання й виховання, що тісно пов'язано з його професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною культурою, особистісними та професійно значущими якостями» [5, с. 24–29].

Е. Драчук тлумачить педагогічний імідж як експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога колективом учнів, колег, соціального оточення, в масовій свідомості [4, с. 25–28].

Ю. Скорик визначає педагогічний імідж як образ рольової відповідності професійним вимогам, який формується педагогом і доповнюється індивідуальними характеристиками в процесі міжособистісної взаємодії [12, с. 144–147].

На основі вищеподаних дефініцій, поняття іміджу визначається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості. Приклади того, яким має бути педагог, можна знайти в творчій спадщині відомих педагогів минулого.

Наприклад, на думку І. Песталоцці, педагогом має бути освічена людина, підготована до того, щоб передавати дітям свої знання.

У своїх творах образ ідеального педагога змальовував В. Сухомлинський; він підсумував вимоги до особистості вчителя та сформулював поради учителям.

За Сухомлинським «хороший педагог» – це людина, яка любить учнів та відчуває радість від спілкування з ними, уміє товаришувати та вірить, що кожна людина здатна стати хорошою. Особливу увагу він звертає на внутрішню культуру та етику поведінки і спілкування педагога [10].

Найбільш значимими для професійного іміджу є професійна компетентність педагога й ерудиція, педагогічна рефлексія, педагогічна мотивація педагогічне.

Професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії.

Найбільш широко педагогічна компетентність розглядається у концепції А. Маркової, дефініція, по суті, ототожнюється з педагогічним професіоналізмом, охоплюючи п'ять виділених сторін праці вчителя як п'ять основних блоків педагогічної компетентності. Професійно компетентною, на думку вченої, є «... така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні і вихованні школярів [8, с. 8].

В. Пелагейченко, вважає, що професійно компетентний педагог - це той, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями: задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [9, с. 56].

Педагоги-дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань. Уявлення про компетентність змінює поняття «оцінки» та кваліфікації, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість їх застосування [9, с. 59].

Саме компетентність, освіченість, ерудованість педагога відрізняє професійно-трудова педагогічну діяльність від непрофесійної, так званої «аматорської».

Педагогічний імідж вимагає підбору індивідуального власного стилю роботи та оволодіння спеціальними технологіями.

Ці характеристики зумовили появу таких типів іміджів:

1) самоімідж – сприймання особистістю себе;

2) імідж, який сприймається іншими;

3) бажаний імідж (він поділяється на особистісний або, індивідуальний та професійний, (буває позитивним і негативним) [10, с. 125].

Зазначена класифікація відображає погляд на імідж із різних позицій: свого «я», сприйняття іншими, бажань та реалій.

При формуванні іміджу педагога його якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення.

Рушієм формування професійного іміджу сучасного вчителя є мотивація. Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні поставленої мети. Мотив і мета, на думку Б. Ломова, утворюють своєрідний «вектор» діяльності, визначають її напрям, а також величину зусиль, розвивають особистість, виконуючи її.

Імідж педагога – це ціль, мотив, в основі якого лежить бажання змінити себе.

Учитель шукає знання, використання яких допоможе йому вдосконалювати власний, або

створювати собі новий імідж. Використання знань у безпосередній роботі над собою сприяє прояву творчості та реалізації задуму по створенню самого себе. Оцінка проведеної роботи та створеного педагогічного іміджу – це погляд на себе з боку та оцінка іншими тебе самого [2, с. 85–86].

Зовнішній вигляд допомагає педагогу привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не тільки симпатичною людиною, але й прекрасним педагогом.

Своїм зовнішнім виглядом вчитель має викликати прихильність до себе як учнів, так і дорослих.

Але під час формування іміджу педагога зовнішній вигляд є його доповненням, а не заміною педагогічної діяльності.

Сучасний педагог має володіти такими рисами:

- професійна компетентність педагога;
- ерудиція;
- педагогічна рефлексія;
- педагогічне цілеспрямованість;
- педагогічне мислення;
- імпровізація;
- педагогічне спілкування [6, с. 46].

У професійній діяльності учителя реалізується особистість педагога, і водночас досягаються хороші результати в навчанні та вихованні школярів.

Таким чином, складається цілісна картина іміджу педагога, який допоможе вчителю у вирішенні багатьох практичних питань.

Імідж сучасного педагога вимагає багатства духовної сфери, високої моральності та психологічної стійкості. Звичайно, створення позитивного іміджу педагога – непросте завдання.

Працювати, над своїм іміджем педагогу необхідно ретельніше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме педагоги формують імідж своїх учнів, та являються їх взірцями для наслідування. М. Добролюбов писав: «Педагогами повинні бути кращі люди суспільства» [3].

Педагогічний імідж – це образ, який створюється відповідно до уявлень педагога про ідеальну манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду й активно впливає на формування професійно-педагогічної культури.

Він вимагає від педагога ретельного підбору індивідуального стилю роботи. Необхідно правильно обрати тон розмови, тембр голосу, доречні рухи що визначають образ, у якому вчитель з'являється перед учнями й колегами.

У створеному іміджу висвітлюються найбільш яскраві риси особистості вчителя, його внутрішній світ.

Опираючись на вищесказане, можна сформулювати таке визначення: імідж – це своєрідна, закріплена в образах, символах і нормах програма соціальної поведінки людини.

В залежності від професії, імідж зосереджує увагу на необхідних професійних характеристиках, в даному випадку педагогічний імідж робить особливий акцент не на зовнішній вигляд, а на рівень професійних знань.

Імідж педагога є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним. Особистість має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світобачення.

Професійний імідж педагога – це емоційний образ, сформований із багатьох формотворчих компонентів, який визначає рольову відповідність особистості педагога стандартам та вимогам його професії.

Список використаної літератури

1. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы к психологии. – 1975. – № 1. – С. 101 – 110.
2. Добролюбов Н. А. Чтобы в воспитании господствовала разумность / Н. А. Добролюбов // Избранные педагогические высказывания. – М., 1936.
3. Драчук Е. Педагогічний імідж вчителя як інструмент розв'язання професійних завдань / Е. Драчук // Студентський вісник Педагогічного університету імені П. Тичини. – 2013. – Вип. 33. – С. 25–28.
4. Зінченко В. Імідж учителя, або психологія одягу / В. Зінченко // Відкритий урок : Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 4. – С. 85 – 86.
5. Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача / Л. Кайданова // Гуманітарний вісник. – 2009. – № 17. – С. 24–29.
6. Калюжний А. А. Психологія формування іміджу вчителя / А. А. Калюжний. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
7. Лук'янова М. І. Психолого-педагогічна компетентність вчителя: діагностика та розвиток / М. І. Лук'янова. – К. : ІПК ім. Ульянова, 1996. – 227 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. М. : Просвещение, 1994. – 192 с.

9. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя / В. Пелагейченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. – № 2. – С. 55 – 60.
10. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособ. для студ / Е. Б. Перелыгина . – М. : Аспект Пресс, 2002. – 224 с.
11. Пискунов М. С. Имидж образовательного учреждения : структура и механизмы функционирования / М.С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании. – М., 1999. – № 5. – С. 561.
12. Скорик Ю. Імідж педагога як формуючий чинник стійкості до професійного вигорання майбутніх викладачів вищої школи / Ю. Скорик // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 144–147.

УДК 37.013.42

Тимець Тетяна,
студентка 41-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто теоретичні аспекти затримки психічного розвитку у дітей, висвітлено її характерні порушення. Проаналізовано специфіку соціального супроводу школярів із ЗПР та розкрито сутність діяльності соціального педагога з цією категорією дітей.

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР), соціальний супровід, соціальне інспектування, дефект, інклюзивне навчання, інтеграція.

*Якщо я чимось на тебе не схожий,
я цим зовсім не ображаю тебе,
а, навпаки, збагачую.
Антуан де Сент-Екзюпері*

Про проблеми у вихованні та навчанні дітей із затримкою психічного розвитку в нашій країні стало відомо порівняно недавно. На початку вісімдесятих років минулого століття почали запроваджувати спеціальне навчання для такої категорії школярів. Однак труднощі соціально-педагогічного плану, які стосуються учнів із ЗПР, протягом останніх 10–15 років мало вивчаються як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

В умовах сьогодення інтеграція дітей з різними фізичними і психічними вадами в суспільстві є одним із напрямків роботи різноманітних соціальних інститутів та громадських організацій. Проте через ряд об'єктивних та суб'єктивних причин наше суспільство ще не готове до широкомасштабного вирішення цієї проблеми. Тому соціальна робота з дітьми, перш за все, повинна бути спрямована на подолання стереотипних уявлень щодо неповноцінності осіб з різними фізичними і психічними вадами.

Соціальний супровід таких дітей від самого початку входження в освітнє середовище дає змогу здійснювати динамічне спостереження, моніторинг розвитку сфер пізнання, почуттів та емоцій дитини. Тому актуальним стає питання організації та проведення соціального супроводу учнів із затримкою психічного розвитку, спрямованого на гармонізацію їх внутрішнього світу, покращення соціально-психологічної адаптації, підвищення рівня інтеграції.

Проблематика затримки психічного розвитку дітей шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Систематику цієї вади розробляли Т. Власова, С. Лебединська і М. Певзнер. Тема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямку, розроблялися методи компенсуючого навчання такими науковцями, як Г. Кумаріна, Є. Мастюкова. Визначалися засоби реабілітації розумової працездатності такої категорії дітей К. Корольовою та М. Раттером. Теоретичною розробкою процесу соціального супроводу дітей із затримкою психічного розвитку займалися А. Макрянин та М. Плакош. А. Макрянин наголошує: «Розумово відсталі діти і дорослі потребують тих же основних видів послуг, що й люди з типовим рівнем розвитку. А саме: освіти, професійної підготовки, медичних послуг, можливостей для відпочинку і відновлення здоров'я тощо. Крім того, багатьом людям із затримками психічного розвитку (починаючи з раннього дитинства), потрібне індивідуалізоване навчання в дошкільних закладах, а згодом і в школі тощо. Навчальні програми повинні відповідати віковій й розвитковій дітей і бути спрямовані на розвиток їхніх функціональних вмінь» [1]. Незважаючи на чималий інтерес дослідників до різних аспектів проблеми розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, питання соціального супроводу цієї категорії осіб наразі не можна віднести до числа опрацьованих.

Мета статті полягає у розкритті актуальності проблеми соціального супроводу осіб із затримкою психічного розвитку.

Завдання: визначити теоретичні аспекти ЗПР, як відхилення від норми розвитку особистості; виокремити особливості соціального супроводу в процесі навчально-виховної діяльності дітей; обґрунтувати перспективи впровадження інклюзивної освіти в умовах української школи.

Загальноосвітня школа є важливим інститутом соціалізації юної особи, де учні не лише здобувають освіту, але виховуються, формуються як особистості. Плідна співпраця психологічної служби школи, педагогів, батьківської громади гарантує успішність у навчанні, соціалізації учнів. Діти із затримкою психічного розвитку становлять багаточисельну групу серед тих, які потребують комплексної та спеціальної допомоги у процесі навчально-виховної та соціально-трудова адаптації. Отже, налагодження системи дій із цією категорією дітей набуває важливого суспільного значення.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це психолого-педагогічне визначення, яке характеризує патологію у психофізичному розвитку дітей. Під терміном «затримка психічного розвитку» розуміють синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових), уповільненого темпу реалізації властивостей організму. Затримка психічного розвитку характеризується нерівномірним формуванням процесів пізнавальної діяльності, обумовлена недорозвиненням мови і мислення, а також присутністю розладів в емоційно-вольовій сфері [1].

Для затримки психічного розвитку характерні порушення (причому нерівномірні), які виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, в той час, як здатність мислити достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення всіх таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні результати: пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми.

У розумово відсталих дітей недостатня саме інтегративна функція мозку, що проявляється в недорозвиненості логічного мислення. Ці суттєві відмінності в пізнавальній діяльності дітей із затримкою психічного розвитку і розумово відсталих викликають у них і різні можливості соціальної адаптації.

Таке порушення розвитку дітей буває різним в залежності від факторів, які його зумовлюють. Вони теж бувають різноплановими, а саме:

1. Трапляється генетично зумовлене уповільнене дозрівання різних систем організму, в тому числі і нервової системи. Такі діти, не виявляючи хворобливих ознак, і фізично, і психічно відстають від вікової норми, що виявляється під час обстеження їх на шкільну зрілість. Особливо відстає емоційно-вольова сфера: дитина може проявляти досить знань і кмітливості в грі, але дуже важко сприймає суто навчальні завдання, погано засвоює правила поведінки, обов'язки школяра. Адаптація до школи у таких дітей досить складна, їм краще починати шкільне навчання пізніше, і при цьому вони потребують індивідуального підходу з боку сім'ї і педагога.

2. Набагато частіше зустрічається сьогодні затримка психічного розвитку дітей, зумовлена різними тілесними захворюваннями, особливо такими, що починаються в ранньому віці, і, набуваючи хронічності, надовго позбавляють дитину життєрадісності і активності.

3. Затримку психічного розвитку зумовлюють різні запальні захворювання центральної нервової системи в перші роки життя, а також травми головного мозку. Ознаки затримки психофізичного розвитку, пов'язані з ушкодженням мозку, у багатьох дітей виявляються вже в ранньому дитячому віці: запізненим початком ходіння, незграбністю в рухах, затримкою в розвитку мовлення, зниженою пізнавальною активністю.

4. ЗПР психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання, що перешкоджають правильному формуванню особистості дитини [1].

Інтеграція дітей названої категорії у загальноосвітньому навчальному закладі потребує від працівників психологічної служби реалізації багатьох завдань. Зокрема, соціальний педагог сприяє рішенню батьків, (за допомогою переконливих аргументів), відвідати психолого-медико-педагогічну консультацію, за необхідності допомагає у підготовці відповідних документів; допомагає дитині із ЗПР успішно соціалізуватися. Виявлення комплексу проблем, пов'язаних із формуванням затримки психічного розвитку, дозволило обґрунтувати необхідність надання соціальної допомоги учням.

Робота соціального педагога з дітьми із затримкою психічного розвитку є однією з пріоритетних. Все більше таких дітей навчаються разом із здоровими дітьми. Специфічні особливості соціалізації дітей, що мають ЗПР, дозволяють включати їх у так звану групу соціального ризику.

Соціальний педагог за своїм професійним призначенням прагне, по можливості, запобігти проблемі, своєчасно виявити і усунути причини.

При вивченні індивідуальних особливостей дітей із ЗПР беруться до уваги наступні показники:

- фізичний стан і розвиток дитини;
- ставлення до навчальної діяльності, особливості мотивації;
- особливості емоційно-особистісної сфери;

- особливості засвоєння знань, умінь, навичок, передбачених програмою;
- особливості і рівень розвитку пізнавальної діяльності.

Діти із затримкою психічного розвитку мають ряд особливостей у психофізичному розвитку, спілкуванні, що не дозволяють ефективно розвиватися, опановувати знання, здобувати життєво-необхідні уміння і навички. При ЗПР не тільки істотно уповільнюється формування мови і словесного мислення, а й страждає розвиток пізнавальної діяльності в цілому. Тому ефективними в роботі із такими дітьми є активні методи навчання, що забезпечують різноманітність розумової і практичної діяльності у процесі освоєння навчального матеріалу.

Застосування активних методів навчання, зокрема ейдетичних прийомів (ігрова методика запам'ятовування інформації, в основі якої лежить властиве кожній людині уміння уявляти різні образи та фантазувати), дозволяє підвищити пізнавальну активність учнів, розвиває пам'ять, залучає їх в освітній процес, стимулює самостійну діяльність, розвиває творчі здібності [2, с. 47].

На часі найбільш ефективним є створення і реалізація спеціальної програми соціального супроводу особи із затримкою психічного розвитку. Така діяльність повинна спрямовуватися на забезпечення ефективного процесу перебудови функціональних систем організму і психіки для її соціалізації, а також створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку для дітей із затримкою психічного розвитку. Модель соціального супроводу учнів із ЗПР спрямована на надання комплексної допомоги медичного, психологічного, педагогічного та юридичного характеру.

Обов'язковим елементом соціального супроводу є соціальне інспектування, що спрямовується на оцінку ефективності моделі та проведення роботи. Вивчення особливостей надання різних видів послуг дозволило сформулювати методологічні засади реалізації моделі соціального супроводу осіб із затримкою психічного розвитку, визначити основні методи роботи, об'єкти, суб'єкти здійснення моделі, проаналізувати особливості роботи з батьками та іншими членами сімей осіб із затримкою психічного розвитку, педагогічними працівниками загальноосвітніх закладів.

Існує потреба в комплексній соціальній роботі з дітьми із розумовою відсталістю. Фахівець соціальної роботи розглядається як найважливіший суб'єкт соціальної підтримки. Його діяльність є посередницькою, оскільки він вивчає і оцінює разом з клієнтом можливі варіанти вибору допомоги і суб'єкта підтримки, встановлює з ним контакт і здійснює контроль за рішенням проблеми клієнта. Ця діяльність диференційована від діяльності інших фахівців соціальної сфери [4, с 50–51].

Особливу увагу при роботі з такими дітьми приділяють розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення), емоційної, сенсорної і моторної сфери за допомогою ігрової терапії, казкотерапії, дитячої арт-терапії. Корекція порушень мови при ЗПР проводиться логопедом в рамках індивідуальних і групових занять. Спільно з викладачами корекційну роботу з навчання учнів із затримкою психічного розвитку проводять педагоги-дефектологи, психологи, соціальні педагоги.

Одним із засобів забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання освіти є впровадження в навчальних закладах процесу інклюзії дітей з обмеженими можливостями психічного та/або фізичного розвитку. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей [3].

Пріоритетними напрямками у роботі психологів та соціальних педагогів у навчальних закладах та в інклюзивній освіті визначаємо: сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини; створення безпечного освітнього середовища, щоб дитина з особливими потребами відчувала себе повноцінним учасником суспільного життя навчального закладу.

Проблему соціального супроводу учнів із ЗПР ми розглядали на базі Горинської ЗОШ І-ІІІ ступенів. Основним змістом соціального супроводу дітей із затримкою психічного розвитку в навчальному закладі є психологічна та соціально-педагогічна підтримка дитини у навчанні, а саме:

- створення сприятливої освітньо-виховної атмосфери для повноцінного розвитку дітей; здійснення спеціальних заходів, що сприяють її адаптації до школи та формуванню усвідомленої або неусвідомленої мотивації до навчання і розвитку (фіксація переваг ситуації соціального розвитку в навчальному закладі);
- виявлення та створення умов для визнання сильних якостей, властивостей, здібностей, талантів особи з особливими освітніми потребами, що призведуть до успіху в навчанні;
- сприяння встановленню соціальних зв'язків з дитиною із ЗПР;
- постійний психодіагностичний моніторинг емоційного стану дитини (в період адаптації щодня, потім не менше одного разу в тиждень), стану розвитку пізнавальних процесів та виявлення депривованих потреб дитини з обов'язковим записом результатів, висновків та рекомендацій в індивідуальну картку дитини;
- створення позитивного клімату у шкільному середовищі, формування толерантного середовища та загальнолюдських якостей особистості; співпраця з фахівцями для надання

спеціальних послуг відповідно до потреб дітей; використання арт-терапевтичних та інших сучасних технологій в індивідуальній та груповій корекційній та соціально-перетворювальній роботі;

- надання соціально-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють) з метою забезпечення їх активної участі в комплексній навчально-виховній, розвивальній роботі.

Також у роботі соціального педагога Горинської ЗОШ I-III ступенів можна виділити наступні найважливіші напрямки роботи з дітьми групи компенсуючої спрямованості:

- оздоровчий напрямок. Повноцінний розвиток дитини можливий лише за умови фізичного благополуччя. До цього напрямку можна віднести завдання впорядкування життя дитини: створення нормальних життєвих умов (особливо для дітей із соціально неблагополучних сімей), запровадження раціонального режиму дня, створення оптимального рухового режиму тощо;

- розвиток пізнавальної діяльності. Система соціально-педагогічного сприяння повноцінному розвитку дитини із ЗПР;

- розвиток емоційної сфери. Підвищення емоційної компетентності, що передбачає вміння розуміти емоції іншої людини, адекватно виявляти і контролювати свої емоції і почуття;

- формування видів діяльності, властивих тому чи іншому віковому етапу: ігровий, продуктивних видів (малювання, конструювання), навчальний, комунікативний, підготовки до трудової діяльності. Особливо слід виділити спеціальну роботу щодо формування навчальної діяльності у таких дітей.

Інклюзивна форма роботи в навчальному закладі має свої особливості: значне місце відведене спеціальним урокам повторення, що кращим чином впливає на засвоєння знань, значну увагу приділяють пропедевтичній роботі, під час якої учнів готують до опанування наступного матеріалу з основних предметів, збагачують досвід, усувають прогалини в знаннях, навичках організації та здійснення навчальної діяльності.

Дитину із ЗПР варто особливим чином заохочувати за успіхи, яких вона досягла, підкреслювати та обговорювати з нею її досягнення. Важливими є педагогічний такт, уважність та доброзичливість з боку вчителів і вихователів, готовність прийти на допомогу, формування в учнів упевненості у власних силах та можливостях.

Організація адекватних педагогічних, лікувальних та охоронних умов, що відповідають особливостям стану здоров'я, вікові, індивідуальному розвитку дитини, сприятиме подоланню шкільної неуспішності, допоможе запобігти виникненню вторинних ускладнень розвитку, наприклад, появи негативних рис характеру.

У ході спостереження, враховуючи думку батьків та педагогів, було визначено позитивні сторони інклюзивного навчання: з дітьми інклюзивного класу в комплексі займаються багато спеціалістів (асистент педагога, психолог, соціальний педагог, логопед, медичний працівник та педагог-дефектолог), а також ці діти постійно перебувають в своєму класному колективі.

Психологічна та соціально-педагогічна робота з «особливою дитиною» має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, необхідно з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини. Основними завданнями соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в школі вважається підтримка комфортного освітнього соціального середовища, яке сприяє повному розкриттю та розвитку пізнавальних, особистісних і творчих ресурсів дитини. Соціальному педагогу необхідно підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати різним змінам у психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини, адекватно реагувати на них.

Список використаної літератури

1. Асанов А. Ю. Затримка психічного розвитку [Електронний ресурс] / А. Ю. Асанов. – 2003. – Режим доступу : <http://medbib.in.ua/zaderjka-psiicheskogo-razvitiya.html>.
2. Богайчук Р. В. Практика ейдетики в початковій школі : посібник для вчителя / Р. В. Богайчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 48 с.
3. Інклюзивна освіта дітей з особливими потребами в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://boryspil-dnz-teremok.edukit.kiev.ua/inklyuzivne_navchannya/.
4. Омелянчук А. Проблема соціального супроводу осіб із затримкою психічного розвитку / А. Омелянчук // [Матеріали доповідей та повідомлень Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів. Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення]. – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2015. – 275 с.

УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ

*Нема жажливішої роботи, ніж учительська
Нема виснажливішої роботи від учительської,
Де нерви паляться, мов хмиз сухий. Де серце рветься...
Але нема щасливішої долі,
Коли людина з твоїх рук, учителю,
Іде у світ – на краплю світ людніє.
(«Дума про вчителя» І. Драч)*

У статті розглянуто теоретичні аспекти поняття педагогічного такту, охарактеризовано основні його риси, визначено умови, які сприяють розвитку педагогічного такту. Проаналізовано важливість педагогічного такту у діяльності педагога.

Ключові слова: *уміння, такт, педагогічний такт, педагогічна майстерність.*

Проблема підвищення педагогічної майстерності та педагогічного такту була і залишається актуальною і перебуває в центрі уваги психологів та педагогів вже досить тривалий час, оскільки ефективність підготовки майбутніх фахівців значною мірою залежить від готовності й здатності вчителя якнайкраще виконувати педагогічні функції.

У наш час ця проблема стає ще більш актуальною, адже головний обов'язок педагога – виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації, здійснення якого значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності педагогів.

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а світ людей.

Особистісно орієнтований характер навчально-виховної діяльності та відносин з учнями передбачає необхідність переорієнтації свідомості вчителів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до етично адекватної поведінки в різних ситуаціях мінливого шкільного життя, які ставлять його перед моральним вибором. Тому проблема формування педагогічного такту вчителя є сьогодні досить актуальною.

Педагогічний такт – це багатоаспектне поняття, що протягом тривалого часу привертає увагу багатьох вчених. Велике значення вивченню цієї проблеми приділяли: К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Синиця, В. та І. Чернокозови, Д. Самуйленко та інші. Педагогічний такт як дозування педагогічного впливу, ненав'язливість, делікатність його реалізації щодо особистості конкретного учня визначав І. Зязюн. Він розглядав як міра педагогічного доцільного впливу вчителя на учнів, уміння встановлювати продуктивне спілкування (І. Зязюн, І. Цимбалюк). Педагогічний такт – це також спеціальне професійне вміння [3, с. 470].

Мета статті: визначити теоретичні аспекти поняття «педагогічний такт»; простежити важливість педагогічного такту у професійній діяльності педагога, проаналізувати умови покращення педагогічного такту.

Завдання: розкрити поняття «педагогічного такту», охарактеризувати основні риси педагогічного такту, визначити умови, які сприяють розвитку педагогічного такту.

Узагальненим виявленням стилю спілкування педагога є педагогічний такт, у якому акумульовано всі складові педагогічної культури педагога і який є одним із основних показників педагогічної майстерності.

Саме слово «такт» (від лат. *tactus*) вживається в значеннях «дотик», «форма людських взаємовідносин». Такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми. Для тактовної людини характерне бажання чинити так, щоб приносити як можна більше добра і радості іншим людям. Тактовна людина у взаємостосунках з іншими людьми обережна, уважна. Вона старається поводитися в колективі так, щоб ні необережним словом, ні легковажною поведінкою нікому не зіпсувати настрій.

Педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення [5, с. 38].

За І. Синицею, «педагогічний такт» у широкому розумінні – це спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу» [6, с. 79]. К. Ушинський вважав, що

педагогічний такт – це лише особливе застосування такту психологічного, а психологічний – це «не що інше, як більш чи менш темне, напівсвідоме зібрання спогадів, різноманітних психічних актів, пережитих нами самими. К. Ушинський вважав педагогічний такт однією з ознак педагогічної майстерності, підкреслюючи, що саме від його наявності залежить і якість навчально-виховної роботи, і стан взаємин учителя з учнями, і авторитет педагога в очах вихованців та їхніх батьків [8, с. 63].

А. Макаренко розглядав такт як міру педагогічно доцільного, розмірного впливу. Він одним із перших виявив істотний якісний аспект цього поняття, визначивши його як вибір правильного індивідуального підходу до вихованців у кожному конкретному випадку. Педагог стверджував, що делікатний дотик до особистості дитини дозволяє встановити з нею довірливі людські відносини.

Педагогічний такт для В. Сухомлинського виконує захисну, «оберегаючу» функцію.

«Однією з істин моєї педагогічної віри є правило: тільки тоді я маю право бути наставником, коли, розуміючи і серцем відчуваючи безмежну дитячу довіру і неминучу, у зв'язку з цим беззахисність, владу свою над дитиною засновую на цій довірі і цій беззахисності. Чим більше дитина вірить мені, чим з більшою готовністю йде за мною, тим більше зростає моя відповідальність за кожен свій і його крок ... » [7, с. 43].

Педагогічний такт також виявляється в умінні керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційну врівноваженість у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людяним ставленням до учня. Він вимагає критичності і самокритичності в оцінці своєї праці, нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи, до бюрократизму і поваги. Педагогічний такт реалізується через мову і стиль поведінки [5].

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на учнів, у вмінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування. К. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем практиком без такту. Ніяка психологія не спроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і вміє і який передбачає приязнь без удаваності, справедливості без причепливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність» [8, с. 53].

Основні показники педагогічного такту вчителя:

1) педагогічний вплив без наказів, навіювань, попереджень, без приниження особистої гідності учня;

2) вміння висловлювати розпорядження, вказівки та прохання без зухвалості, без зарозумілості;

3) уміння слухати співрозмовника, не виявляючи байдужості та вищості;

4) урівноваженість, самовладання і діловий тон спілкування, без дратівливості та сухості;

5) простота в спілкуванні без фамільярності та панібратства, без показухи;

6) принциповість і наполегливість без упертості;

7) уважність, чутливість і емпатичність без їх підкреслення;

8) гумор без посміху;

9) скромність без удаваності.[5].

В основі педагогічного такту лежить повага до учнів, дбайливе ставлення до їх людської гідності.

Педагогічний такт можна визначити як повагу до людської гідності дитини [6, с. 18].

Кожний педагогічний засіб, кожне зауваження, яке ми робимо учневі, повинні підіймати авторитет вчителя, або хоч би не підривати його. Важливо не тільки домагатися, щоб учні виконували вимоги вчителя, але і робити це так, щоб уникнути конфліктів.

Професійний такт виявляється: а) у зовнішньому вигляді педагога; б) в умінні швидко і правильно оцінити ситуацію і в той же час не поспішати з висновками щодо поведінки і здібностей вихованців; в) в умінні стримувати свої почуття і не втрачати самовладання у складній ситуації; г) у поєднанні розумної вимогливості з чуйним ставленням до учнів; д) у хорошому знанні вікових та індивідуальних особливостей учнів; е) у самокритичній оцінці своєї праці [1, с. 231].

Учитель, що володіє педагогічним тактом – стриманий, але вимогливий педагог, вольова і принципова людина, яка ніколи не поступиться своїми поглядами, не буде закривати очі на недопустимі вчинки учнів, не побоїться зробити будь-кому з них навіть найбільш суворе зауваження, але зробить це уміло, в формі, не принижуючій ні гідність учнів, ні гідність самого вчителя. Роблячи зауваження, яке б різке воно не було, тактовний педагог звернеться саме до гідності учня, підніме її, укріпивши цим і власний авторитет в його очах, і викличе бажання в нього виправитися, стати таким, як того хоче вчитель.

Тактовний педагог володіє великим і активним запасом найрізноманітніших засобів впливу на учнів. Це і сила волі, стриманість, спостережливість, уважність, послідовність, вимогливість, кмітливість, жарт, іронія, кмітливість, гумор, усмішка, погляд, десятки відтінків голосу. Педагоги, які з широкого діапазону способів впливу користуються тільки незначною їх кількістю, втрачають безліч можливостей встановлення контактів з учнями. Є педагоги, що не визнають ніяких компромісних рішень у роботі з учнями. Розмовляють вони в основному на підвищених тонах. Такі вчителі кричать

на дітей, коли вони не зрозуміли пояснення, і коли на них напав сміх, і коли в класі не витерта дошка [6, с. 22].

Дотримуючись педагогічного такту, учитель намагається, щоб вчинки і дії учнів мали не тільки моральний, а й навчально-виховний вплив, обирати таку форму поведінки, завдяки якій можна було б досягти позитивних наслідків в обох сферах діяльності – моральній і виховній. Єдність обох цих аспектів робить вимоги педагогічного такту цілком реальними.

Учитель повинен бути мислителем, передбачати можливі наслідки своїх слів і вчинків, правильно оцінювати їх, щоб, змінивши форму поведінки, послабити небажані і шкідливі для педагогічного процесу впливи. Він, розв'язуючи складні питання взаємин у колективі, має відкидати будь-які догматичні підходи. Найкращим інколи може бути несподіване, оригінальне, неповторне рішення,

Такт – це також уміння стримувати свої почуття, якщо вони стоять на перешкоді загальній справі, не показувати неприязні.

Щоб бути тактовним, треба навчитися керувати своїми почуттями, створювати такий психологічний стан, щоб можна було критично ставитись до себе, бути чуйним до учнів і навколишніх людей.

Психологи встановили залежність між психічним станом вчителя, з одного боку, і його здібністю бути тактовним під час уроку – з другого. Емоційна збудливість ускладнює встановлення ділового контакту і може викликати порушення такту. І навпаки, емоційне похвалення і спокійна врівноваженість являють собою дуже сприятливу передумову для такту.

Нетактовність учителя є результатом багатьох причин, що пов'язані з його невмінням зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце, уявити її думки та почуття.

Найпоширенішими формами нетактовності є:

а) завдання душевних ран людям шляхом підризу їхнього авторитету, створення атмосфери непорозуміння, відчуження і неприязні в межах формальної правильності;

б) застосування будь-яких засобів впливу на учня як наслідок безсилля вчителя, його невміння використати доцільніші, моральні методи;

в) формальний підхід до учня, нерозуміння мотивів його дій, необґрунтована оцінка вчинків;

г) будь-які дії, що пов'язані з виявом неприязні до учня, наслідком чого є неправильні вчинки дітей.

Безтактний вчитель, замість того щоб зосереджувати увагу учнів, починає акцентувати увагу на кожному випадку неухважності. Такий вчитель ніби спеціально ходить по класі, приглядається, до чого можна причепитись. «Ти куди дивишся? Де твої руки? Що ти там ховаєш? Дай мені!» – такими зауваженнями він весь час перериває свій урок. Такий педагог уважний, але не тактовний. Безтактні вчителі не вміють слухати учнів. Одні з них не дають учням висловлювати власну думку, підказують їм, заставляють нервувати, інші весь час мовчать, намагаються нічим не видати свого відношення до відповіді [4].

Серед умов, які сприяють розвитку педагогічного такту в кожного вчителя незалежно від його індивідуальних особливостей можна виділити: спостереження за учнями, уважність до учнів, довіру, справедливість, витримку, самовладання.

Спостережливість є однією з найважливіших професійних якостей педагога. Наглядом педагог може глибоко заглянути у внутрішній світ своїх вихованців, зрозуміти душевний стан, виділити індивідуальні особливості. Це дає можливість підібрати ключ до серця учнів передати їм свої почуття і помисли.

Уважність. Як відомо, учні дуже чутливі до того, як ставиться до них учитель, особливо тоді, коли вони поважають його. Їх можуть образити не тільки крики, незаслужений докір, несправедлива оцінка, а й проста неухважність, небажання вислухати, врахувати їх прохання. Учитель повинен вміти не тільки подавати учням тему, але і слухати їх. В якій би формі неухважність викладача не виявилася, вона завжди негативно позначається на відносинах зі вихованцями.

Довіра. Педагогічний такт передбачає наявність у педагога повної довіри до внутрішніх сил учнів. Кожен з них повинен бути впевнений, що успіх у навчанні залежить тільки від його бажання, старанності. До учнів і в навчанні, і у вихованні необхідно підходити, за словами А. Макаренка, з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть і з ризиком помилитися.

Справедливість. На питання, які якості учні найбільше цінують в своїх улюблених вчителів, вони найчастіше відповідають: справедливість. Справедливому вчителю учні можуть пробачити і деяку його офіційність, стриманість і навіть різкість. А якщо справедливий учитель ще й тактовний, веселий, привітний, то авторитет його в навчальному закладі величезний.

Витримка. Для вчителя велике, а іноді і вирішальне значення має така вольова риса, як витримка. В стані роздратування бажано ніякого рішення не приймати, а краще відкласти його.

Витримка повинна стати звичкою педагога. Молоді недосвідчені педагоги часто пояснюють свої «спалахи» станом нервової системи. Досвідчені вчителі, хоча нерви у них не міцніше, ніж у молодих, не втрачають самовладання. Справа, очевидно не в нервах, а у великій відповідальності за доручену

справу і в звичці стримуватися, володіти собою. Самовладання і витримка формуються так само, як і інші вміння і навички [1, с. 230].

Оволодіння педагогічним тактом потребує від учителя не тільки знання психології, педагогіки, вікових та індивідуальних особливостей дітей, але й тривалої і нелегкої роботи над собою.

Важливою умовою розвитку педагогічного такту є дотримання його принципів. До основних принципів педагогічного такту відносяться:

1) принцип гуманістичної спрямованості впливу вчителя. Це один із важливих принципів педагогічного такту. В гуманістичній спрямованості дій учителя виявляються його повага до особистості колеги, учня, його батьків;

2) принцип підходу до учнів з оптимістичною гіпотезою. Цей принцип виявляється в готовності педагога допомогти кожному вихованцеві відчути свою силу, прагнення до духовного саморозвитку;

3) принцип опертя на позитивне у вихованця. Дотримання цього принципу передбачає таку головну лінію дій вчителя: перевиховання учня слід починати з пошуку позитивного в його особистості, зі звернення до його гідності;

4) принцип єдності вимоги й поваги до учня. У педагогічній діяльності вимога є важливим способом впливу на учнів. Педагог має бути водночас і вимогливим, і добрим до учнів, виявляючи довіру і турботу;

5) принцип збереження власної гідності, зміцнення свого педагогічного авторитету. Виявляючи повагу й вимогливість до дитини, вчитель не повинен припускати вчинків, висловів, які ганьблять його як наставника;

6) принцип раціоналізації негативних емоцій. Цей принцип характеризує тактику дій педагога, його гнучкість. Адже негативні емоції нерідко спотворюють сприймання педагогічної ситуації, тому педагогові потрібно вчитися змінювати емоційні реакції на розсудливі;

7) принцип піклування про фізичне й моральне здоров'я дитини. Педагогічний такт учителя дає йому змогу, дбаючи про фізичне й моральне здоров'я дитини, торкнутися цих сфер особистості школяра дуже обережно [3, с. 480–481].

Описані принципи пов'язані між собою і доповнюють один одного. Дотримання їх засвідчує наявність у вчителя таких якостей, як любов до дітей, чуйність, витримка, принциповість, спостережливість, урівноваженість, послідовність, поміркованість, розсудливість, справедливість, доброзичливість, щирість, відвертість, уважність, творче мислення. Ці морально-психологічні якості є передумовою педагогічного такту.

Педагогічний такт є важливою складовою у діяльності педагога. Він не засвоюється шляхом заучування, запам'ятовування чи тренування. Він є наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму. Педагогічний такт не буває стереотипним.

У різних вчителів він може мати різні форми. Це залежить від вікових особливостей вчителя, особливостей його темпераменту, характеру тощо.

Педагогічний такт найбільше необхідний в конфліктних ситуаціях, але основне його призначення – попереджувати такі ситуації. Отже, педагогічний такт – це спеціальні педагогічні вміння, за допомогою яких вчитель у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найбільш ефективні засоби виховання.

Сьогодні, коли має місце випереджальний розвиток технічних аспектів і відставання культурного, дуже важливо зрозуміти, що для стабілізації суспільства необхідними етичними знаннями є подальший розвиток педагогічного такту та етики сучасного вчителя.

Список використаної літератури

1. Головська І. Г. Психологічні умови розвитку педагогічного спілкування [Електронний ресурс] / І. Г. Головська Т. Ю. Ушакова // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 229–233. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_7_53.
2. Загородня А. Педагогічний тат учителя у спадщині І. Синиці / А. Загородня // Нова пед. думка : наук.-метод. журн. – 2013. – № 2. – С. 145–148.
3. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / Л. О. Ковальчук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
4. Козинець І. І. Педагогічний такт [Електронний ресурс] / І. І. Козинець // Формування та реалізація пріоритетних напрямів соціально-економічного розвитку регіонів в умовах реформування державних фінансів : тези Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (29–30 березня 2012 р., Дніпропетровськ) / Дніпропетровська державна фінансова академія. – Дніпропетровськ : ДДФА, 2012. – Режим доступу : http://www.dsfa.dp.ua/org_navch_proc.html.
5. Педагогічний такт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/19650323/peda1gogika/pedagogichniy_takt.
6. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1981. – 319 с.

7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – 120 с.
8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : У 2 т. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 410 с.
9. Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції України / Т. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 280 с.

УДК 376.3

Тимчук Наталія,
студентка 21-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л. М.

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК НОРМА ДИТЯЧОГО РОЗВИТКУ

*... Якщо ми знаємо, як зі слабкості виникає сила,
з недоліків – здібності, то ми тримаємо в
своїх руках ключ до проблеми дитячої обдарованості.
Л. С. Виготський*

У статті розглянуто теоретичні аспекти поняття обдарованості, визначено риси, які притаманні обдарованим дітям, та проаналізовано особливості виховання обдарованих дітей

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, мотивація, талант, геніальність, креативність.

Проблема обдарованості постійно привертає увагу психологів та педагогів. Перші кроки у розв'язанні цього питання було зроблено ще у другий половині XIX століття, коли побачила світ книга Ф. Гальтона «Спадковість таланту. Її закони і наслідки» (1869). В подальшому створювалися спеціальні програми та методики для виявлення та навчання обдарованих дітей.

У теперешній час ця проблема стає все більш актуальною. Це, перш за все, пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Невизначеність сучасного навколишнього середовища вимагає не тільки здібностей та вмінь, а також високої активності людини.

Основою для гармонійного розвитку обдарованих дітей, які в майбутньому стануть інтелектуальним потенціалом країни, є розвиток їхніх природних можливостей і якомога більш раннього виявлення у них особливих здібностей.

Раннє виявлення і розвиток талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте, недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Прояв індивідуальних відмінностей має неабияке значення в дошкільному дитинстві і є визначальним у розвитку особистості в цілому.

Досить часто неординарність обдарованої дитини розглядається педагогами як відхилення від норми або негативізм. Наукові дослідження, проведені в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти. Саме тому розвиток здібностей людини набуває особливої актуальності, потребує якісно нового підходу до освіти.

Проблема дитячої обдарованості досить широко вивчена як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці в роботах: Л. Виготського, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, Н. Бехтеревої, Б. Теплова, Н. Лейтаса, Дж. Гілфорда, С. Рубінштейна, П. Гальперіна, Б. Ананьєва, О. Ковальова, Г. Костюка і багатьох інших. Вченими були розроблені теоретичні підходи до вивчення поняття «обдарованості», чітко визначені її різновиди і зовнішні прояви, виявлено фактори, що впливають на розвиток здібностей, та запропоновано варіанти виховання і навчання обдарованої дитини.

Вагомим внеском у дослідження проблеми обдарованості вважається розроблена в 30-ті роки В. Екземплярським спеціальна програма навчання обдарованих дітей у спеціальних школах. У кінці 50-х – початку 60-х років XX століття з'явилися перші психологічні роботи з дослідження спеціальних здібностей (В. Крутецький, Б. Теплов.), мислення і творчості (О. Брушлінський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.). Зараз розробляються різні теоретичні концепції обдарованості (О. Матюшкін, Н. Шумакова, В. Юркевич).

Актуальними в українській психолого-педагогічній науці кінця минулого сторіччя є думки В. Моляко про обдаровану дитину, як таку, що вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує його певні умовні середні показники [3, с. 3].

Мета статті полягає у розкритті актуальності проблеми дитячої обдарованості та особливостей виховної роботи з обдарованими дітьми.

Завдання: розкрити поняття «обдарованості» як норми дитячого розвитку, показати особливості психічного розвитку обдарованих дітей, розглянути методи діагностики обдарованості та проаналізувати особливості виховання обдарованих дітей.

Обдарованість, талант, геніальність проявляються в особистості як яскраві індивідуально-неповторні творчі, інтелектуальні, емоційні, фізичні здібності в тій чи іншій сфері людської діяльності. Обдаровані люди є рушієм прогресу суспільства, тому їх таланти необхідно своєчасно виявити і розвивати.

У педагогічній літературі немає єдиної думки щодо визначення обдарованості. Вивчення її відбувалося з позицій філософії, медицини, педагогіки, психології.

Вперше термін «обдарований» був вжитий А. Треєм у 1839 році. Щодо феномену обдарованості дитини існує дві протилежні точки зору. За соціальною концепцією, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні розвитку їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов, а обдарованість – поширене явище (Дж. Локк, К. Гельвецій, В. Єфрїмсон). Друга – теорія генетичної спадковості, за якою обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [2, с. 10].

Розходження цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість дитини по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей. Будь-яка дитина може досягти особливих успіхів у широкому спектрі діяльності, оскільки її психічні можливості надзвичайно пластичні на різних етапах вікового розвитку. Таким чином, обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розвиватись за сприятливих умов або затухати за несприятливих.

Науковець Н. Бехтерева висловила таку думку, «Те, що функціонує без навчання..., то і є обдарованість й її треба визначати ще в ранньому дитинстві». Раннє визначення обдарованості допоможе спрямувати розвиток дитини і створити усі необхідні умови для сприятливого розвитку дитини [5].

Обдарованість – це індивідуальні психологічні ресурси особистості, які закладені природою. Обдарованість – досить складна за своєю природою психологічна якість дитини. Вирішальним в обдарованості є мотивація – єдність емоційно-вольових якостей: інтерес до певної діяльності і настирливість у досягненні мети. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвинутою працьовитістю (М. Лейтес вважає, що працьовитість – найважливіший фактор обдарованості), глибоким і стійким інтересом до певної діяльності.

Отже, обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [2, с. 11].

Вчені розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість характеризується засвоєнням всіх видів діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. На відміну від загальної, спеціальна обдарованість пов'язана з конкретними видами діяльності, які найбільше сприяють розвитку дитини.

Обдаровані діти – це діти, які мають загальну або спеціальну обдарованість. Як засвідчують наукові дослідження (і життєва практика), є певна вікова послідовність у проявах різних видів спеціальної обдарованості. Досить рано проявляється музична обдарованість, пізніше – творча. Прослідковується тенденція, що обдарованість до мистецтва виявляється раніше, ніж до науки, а в галузі науки раніше за інші розвивається математична обдарованість.

Можна назвати такі ознаки обдарованих дітей:

- 1) часто перескакують через послідовні етапи свого розвитку;
- 2) мають чудову пам'ять, беруть участь у всіх заходах, змаганнях, усних турнірах, олімпіадах тощо;
- 3) мають великий словниковий запас, вони із задоволенням читають словники, енциклопедії;
- 4) можуть займатися кількома справами відразу;
- 5) дуже допитливі, активно досліджують навколишній світ [6].

Ще однією важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Згідно з психологічними дослідженнями, основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається впродовж усього життя людини. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих тестових завдань. Відомою в педагогіці є «модель діагностики розвитку» (Ю. Бабаєва та А. Асмолова), за якою дитину перевіряють не стільки на наявні знання і вміння оперувати ними, скільки на здатність до їх розвитку. Цей варіант діагностики з успіхом застосовується як у масових школах, так і в закладах нового типу.

Діагностика передбачає:

- а) попереднє психодіагностичне обстеження;
- б) встановлення причин виникнення психологічних перепон до розвитку;
- в) типологічну діагностику (визначення типу розвитку, з'ясування механізмів створення перепон);
- г) прогнозування можливих наслідків розвитку;
- д) розробку педагогічних рекомендацій з оптимального навчання та розвитку конкретної дитини.

Для виявлення обдарованості можна скористатись і комплексною діагностикою, яка користується популярністю серед вчених та практиків усього світу. Вона стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації, дає змогу виявити індивідуально-психологічні передумови, від яких залежить прискорення (чи уповільнення) розвитку дитячої обдарованості. Діагностування починають із темпераменту, потім рис характеру (інтересів, нахилів, здібностей тощо).

Процес виявлення обдарованості здійснюється за допомогою таких методик у такій послідовності:

- 1) спостереження;
- 2) виявлення психологічного стану дитини шляхом власної оцінки;
- 3) визначення коефіцієнта розумового розвитку IQ;
- 4) визначення інтелектуального розвитку шляхом дослідження вербальних здібностей учня;
- 5) визначення продуктів творчості школяра;
- 6) всебічний аналіз конкретних випадків [5].

Обдаровані діти часто є оригінальними у поведінці та спілкуванні. Вони використовують особливі способи спілкування з дорослими й однолітками, чутливі до ситуації спілкування, виявляють уміння спілкуватися не лише словесно, а й за допомогою невербальних засобів (міміки, жестів, інтонації тощо), легко вступають у контакт з однолітками, прагнуть до лідерства у спільній діяльності. Обдаровані діти частіше за своїх однолітків обирають роль дорослого у творчих іграх, змагаються з іншими дітьми. Не уникають вони й відповідальності, пред'являють високі вимоги до себе, самокритичні; не люблять, коли до них ставляться із захопленням, обговорюють їхню винятковість, талановитість. Обдаровані діти випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть добра, справедливості, правди, виявляють інтерес до всіх духовних цінностей. Науковці стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60 % з них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань [7].

Обдаровані діти рідко бувають спокійними та вирізняються особливостями мовлення та сприйняття. Тому їх деякі якості вимагають особливого підходу. За рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я такі діти відносяться до «групи ризику» та потребують особливого виховання й індивідуальних навчальних програм.

У вихованні обдарованих дітей важливу роль відіграють батьки і педагоги, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами багатьох психологів, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність.

У навчальних закладах для виховання обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням особливостей дітей, їхніх нахилів та інтересів. Ці програми мають відображати міждисциплінарний, розвивальний характер навчання, головні ідеї пізнання, а не сукупність конкретних фактів; сприяти розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

Не менш важливою є спеціальна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Вони повинні бути чуйними, доброзичливими, уважними, емоційно стабільними, мати динамічний характер і почуття гумору, позитивне самосприйняття. Невпевнені в собі, схильні переносити власні проблеми на дітей, емоційно нестійкі педагоги можуть завдати їм шкоди, адже обдаровані діти – не просто носії таланту, а передусім люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, ніж відмінного. Водночас ставлення до обдарованих людей є однією із суттєвих характеристик суспільства [1, с. 112].

Для забезпечення сприятливих умов для проявів природних задатків вихованців, формування особистості, здатної до оптимального розвитку власного творчого потенціалу для педагога важливою є опора на такі принципи:

- 1) системності й цілісності – він передбачає, що освітня робота з обдарованими дітьми має відбуватися з урахуванням системної специфіки дитячої обдарованості і конкретного її виду. Водночас цей принцип означає, що обдарованість дитини розвивається на фоні конкретної особистості;
- 2) природовідповідності – означає ставлення до дитини як до частини природи, що передбачає її освіту з урахуванням вікових та індивідуальних психологічних особливостей; реалізація принципу

полягає в урахуванні педагогом специфіки мотивації діяльності дитини, в прийнятті до уваги при розвитку дитячої обдарованості особливої чутливості дітей до емоційно-образного впливу;

3) культуровідповідності – передбачає опору в освіті обдарованих дітей на універсальні й національні культурні цінності, у виховному процесі – перш за все, на національні традиції, культуру народу; оптимальної педагогічної взаємодії, співпраці з батьками вихованців.

Значущою характеристикою принципів особистісно орієнтованої педагогіки є те, що вони не диктують і не вказують, а пропонують можливі варіанти дій, виступають орієнтирами при визначенні педагогом своєї творчої педагогічної діяльності [6].

У роботі з обдарованими дітьми особливу увагу необхідно звернути на такі аспекти, як: повне задоволення запитів дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх із сучасною наукою; створення умов для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку здібностей, виявлених у певній галузі діяльності; забезпечення можливостей для широкого вияву елементів творчості в навчальній і позашкільній роботі; залучення їх до надання допомоги своїм одноліткам у навчанні, в розвитку навчальних можливостей; запобігання розвитку в них переоцінки своїх можливостей, лінощів через систематичну недовантаженість.

Традиційними формами роботи з цією категорією дітей є групові та індивідуальні заняття на уроках і у позаурочний час. Важливим елементом в роботі також є те, що дітей потрібно підготувати психологічно до наполегливої праці. Вони мають усвідомити, що розвинути здібності й досягти успіху можуть лише ті, хто готовий подолати труднощі. Розвиток обдарованих дітей гальмується через: відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості; формалізовану, механізовану та автоматизовану систему навчання; поневолення дитячої обдарованості бездуховною масовою культурою; відсутність психологічної допомоги дітям у подоланні комплексу неповноцінності [6].

У зарубіжній практиці в роботі з обдарованими дітьми великого значення набуває диференціація навчання і раннє виявлення обдарованості.

Таким чином, виявлення та розвиток обдарованих дітей є одним із найважливіших компонентів, що сприяють створенню і підтримці на високому рівні науково-технічного, політичного, культурного й управлінського потенціалу країни. Формування інтелектуальної еліти, яка, власне кажучи, задає темп розвитку науки, техніки, економіки, культури є основним завданням педагогів.

У роботі з обдарованими дітьми особливо важливим є своєчасне виявлення здібностей у дитини та їх розвиток. Важливо спрямовувати обдаровану дитину не на отримання певного обсягу знань, а на творчу її переробку, виховати здатність мислити самостійно, на основі отриманого матеріалу. Не менш важливим є створення сприятливого психологічного клімату як у сім'ї, так і в школі, що допоможе дитині почувати себе вільно та комфортно.

Список використаної літератури

1. Гнатко М. М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації / М. М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 298 с.
2. Липова Л. Концепція обдарованості та її види / Л. Липова // Рідна школа. – 2005 – № 4. – С. 10–12.
3. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 2. – 140 с.
4. Мороз І. Обдарована дитина: яка вона? : досвід / І. Мороз // Шкільний світ. – 2011. – № 44 (604), листопад. – С. 6–9.
5. Методи діагностування обдарованих дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00263070_0.html.
6. Мацюк Н. В. Робота з обдарованими дітьми / Н. В. Мацюк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ird.npu.edu.ua/files/%D0%9C%D0%B0%D1%86%D1%8E%D0%BA%20%D0%9D_%D0%92.
7. Хомич О. Обдарованість: виявлення і розвиток / О. Хомич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-137780.html>.

УДК 004.77 (304)

Трачук Тетяна,
студентка 31-СП
Науковий керівник:
к. пед. н. Бешок Т. В.

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ВИМОГА ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті проаналізовано роль медіаграмотності як важливого показника професійної компетентності спеціалістів соціально-педагогічної сфери в умовах швидкого розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: соціальний педагог, медіаграмотність, медіаосвіта, медіакомпетентність.

У наш час освіта є чи не основним засобом забезпечення потреб сучасного суспільства. Варто підкреслити, що зміст освіти впродовж минулих століть визначався суспільним замовленням і був пов'язаний із суспільними трансформаціями. Зміни, які відбулися в характері праці, у структурі виробничих відносин, у сфері комунікації, стали основними засадами переосмислення попередніх результатів суспільного розвитку і формування нової його парадигми розвитку, відомої як стадії інформаційного суспільства [4, с. 235]. Новий етап розвитку інформаційного суспільства вимагає від освітньої сфери підготовки інформаційно грамотного спеціаліста, готового до повноцінної взаємодії з сучасною медіасистемою.

Актуальність визначеної теми дослідження зумовлено потребою висвітлення основних причин необхідності удосконалення і розвитку медіаграмотності соціальних педагогів як вимоги сучасного інформаційного суспільства та, відповідно, новими вимогами суспільства до фахівця соціально-педагогічної сфери, який має швидко адаптуватися в умовах інформаційного соціуму і, як наслідок, продуктивно працювати в нових інформаційних умовах.

Проблеми теорії та методики підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки знайшли відображення у роботах С. Архипової, О. Безпалько, І. Богданової, В. Бочарової, Ю. Галагузової, Л. Завацької, І. Зверевої, Н. Заверико, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Сорочинської, О. Тютті, С. Харченка та ін. Особливості формування професійної компетентності соціального педагога проаналізовано в працях В. Бочарової, В. Сидорова, І. Миговича, Г. Поповича, Є. Холостової та ін. Проблема медіаосвіти, її концептуальні засади стали предметом наукового пошуку О. Баранова, О. Барішпольця, О. Журина, Л. Зазнобіної, Г. Онкович, С. Пензіна, Г. Полічко, Б. Потятинника, В. Робака, О. Федорова, І. Чемерис, О. Шарикова, Ю. Усова та інших учених.

Метою статті є розкриття необхідності формування медіаграмотності соціальних педагогів в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Сучасна соціокультурна ситуація (стрімкий розвиток засобів масової комунікації, активне включення молоді в процес споживання продукції мас-медіа, посилення ролі медіа, засобів масової інформації на процес соціалізації особистості, значний вплив медіа на свідомість і поведінку підростаючого покоління) свідчить про гостру потребу оновлення змісту вищої освіти, зокрема введення в неї нових компонентів, пов'язаних з медіаосвітою майбутніх соціальних педагогів.

Соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність. Як спеціаліст він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку.

Варто зробити припущення, що в умовах інформаційного середовища з-поміж професійних ролей соціального педагога, які окреслює О. Безпалько (помічник, адвокат, консультант, посередник, експерт, психотерапевт, менеджер, аніматор), можна виділити нову – роль медіапедагога [1].

Аналізуючи сучасну соціокультурну ситуацію, можна зазначити, що нове медіасередовище і є тим новітнім напрямом, який повинен створювати і розвивати сучасний спеціаліст соціально-педагогічної сфери. Саме створення такого медіасередовища вимагатиме від соціального педагога вдосконалення його професійних знань, умінь і навичок формування медіаграмотності в процесі медіаосвіти спеціаліста.

Аналізуючи мас-медіа як фактор соціалізації, С. Пальчевський звертає увагу на новий напрям у педагогіці – медіаосвіту (вивчення закономірностей масової комунікації), визначаючи її як особливий аспект соціального виховання [5].

Згідно з напрацюваннями Віденської конференції, медіаосвіта – частина базових прав кожного громадянина в кожній країні світу на свободу висловлювання та на доступ до інформації; інструмент розбудови та дотримання демократії [3, с. 8]. Медіаосвіта – це процес розвитку в аудиторії критичного мислення на матеріалі медіа і способів використання мас-медіа в особистісному та професійному розвитку. У процесі тлумачення цього поняття, варто згадати і про такі явища, як «медіаграмотність» та «медіакомпетентність». Медіаграмотність – базовий елемент політики у сфері споживання інформації, охоплює всі категорії людей протягом всього життя. Медіакомпетентність – розуміння видів медіа та їх вплив на людину і суспільство. Медіакомпетентність та медіаграмотність – основні показники, сформовані під час реалізації медіаосвітнього процесу, медіакультури особистості, яка не лише технічно медіаграмотна, а усвідомлює особливості функціонування медіа та закономірності їх існування, адекватно сприймає та в подальшому інтерпретує медійну інформацію, фільтрує її та критично осмислює.

Висококваліфікований соціальний педагог, знаючи специфіку функціонування системи мас-медіа і уміло використовуючи такі знання в соціально-педагогічній діяльності, забезпечить виховання медіаграмотної особистості, яка буде здатна орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, захистити себе від негативного впливу медіа та збагатити медіадосвід. Отже, необхідною умовою успішного вирішення завдань соціально-педагогічної діяльності є підготовка медіаграмотних соціальних педагогів.

Одним із факторів, які підтверджують необхідність впровадження медіаосвіти у процес фахової підготовки соціальних педагогів, є те, що на сьогоднішній день ЗМІ є джерелом розповсюдження інформації в різних сферах суспільного життя (культурній, економічній, соціальній, політичній тощо). Вони пропонують аудиторії стереотипи, цінності, ідеї та образи, які впливають на соціалізацію особистості. Л. Зазнобіна зазначає із цього приводу, що «реальний світ підміняється тим, який відображають ЗМІ, задаючи при цьому певний кут бачення» [2, с. 27]. Із цього випливає, що основне завдання медіаосвіти соціальних педагогів полягає в тому, аби навчити їх орієнтуватися в процесах масової комунікації.

Пріоритетність впровадження медіаосвіти у процес фахової підготовки соціальних педагогів викликана низкою причин:

- соціально-економічними причинами розвитку суспільства (пов'язаними з поширенням інформації);
- соціокультурними причинами (пов'язаними зі міною культурного життя суспільства);
- соціально-педагогічними причинами (пов'язаними з проникненням ЗМІ у мікросередовище соціалізації особистості).

Серед основних умов ефективного розвитку медіаосвіти, які є актуальними для фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, слід визначити:

- загальну орієнтацію на розвиток особистості (передбачає формування естетичної свідомості, художнього смаку, розвиток критичного мислення, творчого потенціалу індивідуальності);
- врахування психологічних особливостей, спектра реальних інтересів і переваг дитячої й молодіжної аудиторії; вироблення критеріїв розвитку медіасприйняття і здатності до критичного, художнього аналізу медіатекстів;
- удосконалення моделей, програм, методик, форм проведення занять зі студентами на матеріалі медіа (зокрема і з використанням зарубіжного досвіду);
- модернізацію матеріально-технічної бази навчання; включення до вузівських і шкільних програм курсів із вивчення медіакультури.

Медіаосвіта сьогодні набуває надзвичайно великого значення, особливо для професійної освіти. Тому для підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи насамперед варто впровадити медіаосвітні елементи у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів з метою формування їхньої медіаграмотності.

Говорячи про медіаграмотність соціального педагога як потребу сучасного інформаційного суспільства, досить важливо згадати про безпосередній вплив засобів масової інформації на підростаюче покоління, на молодь, тобто контингент, з яким соціальному педагогу як фахівцю потрібно працювати.

Сучасні ЗМІ пронизують усі сфери життя людей. Телебачення, преса, мережа Інтернет – це те, без чого неможливо уявити сьогоднішнє суспільство. Якщо, телебачення, преси звичні для старшого покоління (люди щоденно дізнаються певну інформацію із жовтої преси, різноманітних журналів, телепередач тощо, то варто відзначити, що), Інтернет є досить простим у використанні для сучасної молоді, але далеко не всі старші люди розуміються в ньому. Сучасні ЗМІ мають колосальний вплив на розвиток молоді, на її соціалізацію. Щоденно підліток проводить декілька годин, занурюючись у «весесвітню павутину». Використовуючи Інтернет, молоді люди знайомляться, спілкуються, навчаються, розважаються, обмінюються різноманітною інформацією. Саме тому його вплив на формування світогляду молоді, на соціалізацію важко переоцінити. Використання різноманітних сайтів в Інтернеті має свої як позитивні, так і негативні сторони.

Хотілося б зупинитися саме на впливі на молоде покоління соціальних мереж, таких як Вконтакті, Однокласники, Фейсбук, Інстаграм та ін. Це сайти, на яких є можливість поспілкуватися, викласти власні фото, поділитися своїми переживаннями, світоглядом, певною інформацією про себе. Тобто молодь таким чином ніби виставляє своє життя на показ, взамін маючи можливість слідкувати за життям інших людей. Це все відбувається досить публічно. Таким чином, із соціальних мереж можна дізнатися майже будь-яку інформацію, оскільки підлітки активно діляться нею.

З одного боку, використання соціальних мереж має позитивний вплив на життя молоді. Адже саме завдяки соціальним мережам у підлітків є можливість активно спілкуватися, підвищуються певні комунікаційні якості особистості. У всіх соціальних мережах швидко розповсюджуються новини світового масштабу: чи то перемога футбольної команди, чи результати виборів, чи смерть якоїсь публічної особи тощо. Також є можливість слідкувати за всіма новинками кіноіндустрії, музики. Тобто соціальні мережі дають можливість вмиг отримати будь-яку інформацію, або ж поділитися нею.

Та з іншого боку, вплив соціальних мереж на молодь має багато мінусів. Адже саме соціальні мережі займають весь вільний час підлітків. Часто, просто не помічаючи подій у реальному житті, підлітки настільки занурюються у віртуальну реальність, що в них пропадає розуміння і усвідомлення межі між реальним і віртуальним світами. Зазвичай у соціальних мережах кожен має декілька сотень, або й тисяч друзів. Це не тільки люди, які є близьким оточенням, а й ті, які знаходяться за тисячі кілометрів і з якими ніколи не бачились, не зустрічались. Зазвичай, захоплюючись перепискою із

такими віртуальними друзями, людина просто потім не може адаптуватися до реального життя, їй некомфортно спілкуватися вживу з родичами, друзями. Також важливим моментом є те, що соціальні мережі настільки є відкритими і публічними, що будь-яка інформація: правдива і неправдива, корисна і не корисна – потрапляє у коло читачів. Часто у соціальних мережах проводиться пропаганда чогось, і не завжди корисного. Так, на фоні останніх жахливих подій можна навести як приклад гру-квест «Синій кит», що забрала життя декількох десятків дітей у кількох країнах. Це була жахлива пропаганда суїциду, де можна сказати, знущались над несформованою дитячою психікою. Тому, безумовно, далеко не вся інформація в мережі Інтернет є корисною.

Незважаючи на позитивний чи негативний вплив Інтернету, факт залишається фактом – сучасні соціальні мережі займають чільне місце у житті абсолютно кожної молодої людини. Підлітки не уявляють свого життя без них. Відмова від цього є неможливою у сучасному суспільстві.

Соціальний педагог як фахівець соціально-педагогічної сфери у своїй професійній діяльності працює із дітьми та молоддю. І саме проблеми розвитку, соціалізації, адаптації є пріоритетними для нього. Працюючи із таким контингентом, соціальному педагогу надзвичайно важливо знайти спільну мову із клієнтами для ефективності та результативності роботи.

Саме з тієї позиції, що соціальний педагог як фахівець повинен знаходити спільну мову із молоддю, задля вирішення її проблем, важливим аспектом є розуміння специфіки життя і мислення молодого покоління. А оскільки невід'ємним атрибутом життя підростаючого покоління є засоби масової інформації, то соціальний педагог має бути добре обізнаний у цій сфері, розуміти всі дрібниці й нюанси сучасного віртуального життя молоді.

Соціальний педагог повинен цікавитися і розумітися насамперед у соціальних мережах, адже за допомогою соціальних мереж можна дізнатися надзвичайно багато інформації про клієнтів, що буде достовірною і допоможе при виконанні насамперед прогностичної та діагностичної функцій соціального педагога.

Соціальний педагог повинен бути медіаграмотним, не тільки знати, що таке ЗМІ, які є сайти в мережі Інтернет, а й уміти все це використовувати. Проведення різноманітних акцій, тренінгів, семінарів із залученням сучасних медіатехнологій є гарнотом ефективності проведеної роботи, яка в такому випадку не може не зацікавити молодь.

Стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства зумовлює потребу медіаграмотності працівників соціальної сфери задля професійної компетентності. Актуальна соціокультурна ситуація свідчить про гостру потребу оновлення змісту вищої освіти, зокрема введення в неї нових компонентів, пов'язаних із медіаосвітою майбутніх соціальних педагогів. Медіаграмотність в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства є доказом професійної компетентності соціального педагога і надзвичайно важливим аспектом професійної діяльності. Тому дуже важливо щоб соціальні педагоги навчалися грамотно використовувати медіа ще у навчальних закладах: це б дало їм можливість розвиватися професійно і весь час вивчати нові тенденції сучасного суспільства, яке виправдано має статус «інформаційного».

Правильний підбір та інтеграція медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутнього соціального працівника дозволять досягти цілей медіаосвіти, пов'язаних з уміннями студентів знаходити, готувати й передавати необхідну інформацію своїм потенційним клієнтам.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. [Текст] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Зазнобина Л. С. Стандарт медіаобразования, інтегрованого с различными школьными дисциплинами [Текст] / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – [Б. м.] : [б. и.], 1998. – Вип. 3. – С. 26 – 34.
3. Медіаосвіта та медіа грамотність : підручник [Текст] / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; За науковою редакцією В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
4. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку [Текст] / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
5. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. [Текст] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.

УДК 37.013.42

*Хом'як Ірина,
студентка 21-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Бодруг Н. А.*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкриваються сутність і особливості інтерактивних технологій. Обґрунтовується їх значення у навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи.

Описується можливість використання інтерактивних технологій у роботі соціального педагога. Подано класифікацію та основні приклади використання сучасних інтерактивних технологій.

Ключові слова: розвиток, соціалізація, інтерактивні технології, робота соціального педагога.

*Те, що я чую, я забуваю.
Те, що я бачу, я пам'ятаю.
Те, що я роблю, я розумію.
Конфуцій*

Останнім часом суспільство зазнало якісних змін у своєму розвитку завдяки технічному та інформаційному прогресу, що спричинило необхідність пошуку нових підходів та технологій виховання дітей як майбутніх елементів сучасного суспільства. Державна політика передбачає створення необхідних умов для повноцінного всебічного розвитку особистості, що повинно реалізовуватись за рахунок освітньої сфери, яка потребує новітніх підходів до вирішення освітньо-виховних проблем. І для забезпечення цих умов у сучасній освіті необхідним є пошук актуальних моделей процесу виховання, який би максимально сприяв розвитку та реалізації особистості, здатної протистояти умовам асоціального середовища. Все частіше педагоги освітніх закладів відчують потребу у використанні інтерактивних технологій, щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини. Сьогодні саме такий підхід є ключовим у побудові навчально-виховного процесу фактично будь-якого навчального закладу. Використання інтерактивних методик дозволяє змінити ставлення дітей до виховного процесу, адже дає їм змогу приймати в ньому участь [8, с. 51].

Необхідність використання інтерактивних виховних технологій соціальними педагогами висвітлюють та обґрунтовують в своїх наукових працях такі вчені, як: В. Серган, М. Дичківська, С. Ткачик, І. Шевчук, В. Хмиз, В. Ягодникова та інші.

Аналіз наукових досліджень та публікацій, що стосуються процесу виховання та використання інтерактивних технологій свідчить, що одну з найважливіших ролей у вихованні відіграє школа, як один з провідних інститутів у цій сфері. Тому саме вона зобов'язана організувати цілісний, безперервний та злагоджений виховний процес. Забезпечення соціального виховання лягає на плечі саме соціального педагога, тож неможливо недооцінювати його значення у цьому процесі.

Мета статті – розкрити актуальність використання інноваційних інтерактивних технологій у роботі соціального педагога в умовах сучасного суспільства.

Завдання: теоретично визначити основні напрямки застосування інтерактивних технологій у роботі соціального педагога; виокремити особливості соціального супроводу в процесі навчально-виховної діяльності дітей; обґрунтувати перспективи впровадження інтерактивного технологій навчання та виховання в умовах української школи.

Створення умов для успішної соціалізації є провідною ідеєю та основним завданням соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на ефективне передання знань дитині та їх засвоєння нею і, як наслідок, розвиток вміння застосовувати отримані знання у всіх сферах життя.

Разом із розвитком усіх сфер суспільного життя розвивається також і система освіти, створюються нові технології, що повинні розвиватись у відповідності до змін у навколишньому соціальному середовищі.

Результати аналізу наукових джерел вказують на те, що серед спектру педагогічних інновацій об'єктом і предметом психолого-педагогічних досліджень багатьох авторів є технології інтерактивного навчання, оскільки «інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [6, с. 225].

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» - взаємний, «act» – діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. М. Бім-Бада, інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [5, с. 107]. Українські науковці О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [7, с. 9].

Технологія інтерактивного навчання – така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання:

- кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно прозвітувати;
- від діяльності кожного учня залежить якість виконання поставленого перед групою завдання [8, с. 50].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4].

Інтерактивні методи навчання на сьогодні є актуальним способом роботи викладача в аудиторії, тренера в групі та педагога в будь-якому закладі освіти. На відміну від традиційних методів навчання, інтерактивні в основі своїй мають продуктивну взаємодію обох сторін навчально-виховного процесу, що сприяє кращому засвоєнню знань, підвищенню ефективності розумових та логічних процесів, а також сприяє зацікавленню учасників, акумуляції уваги та зниженню рівня втомлюваності.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів у процесі співнавчання та взаємонавчання, де учні розуміють, що вони роблять і для чого.

Відомий педагог Джудіт Ренї стверджував: «Учні мають розповідати один одному та світові про те, що вони знають для того, щоб виявити, що саме вони знають. Розповідаючи всім іншим, вони тлумачитимуть світ так, як його бачать» [8].

У центрі будь-якої освітньої діяльності перебуває вихованець. Саме на його комфорті варто акцентувати основну увагу. Формування особистості та її ставлення до навколишнього середовища відбувається в процесі навчання і на це впливає безліч різноманітних факторів; саме тому так важливо створювати необхідні умови для оптимізації цих процесів, зокрема:

- позитивний настрій для навчання;
- відчуття рівності у колективі;
- забезпечення дружньої атмосфери з метою виконання спільних завдань та досягнення цілей, поставлених команді;
- усвідомлення кожним зокрема важливості цілей, що досягнуті спільними зусиллями;
- можливість висловлюватись вільно і бути почутим;
- педагог не просто керівний або оцінюючий елемент колективу, а його невід'ємна і рівноцінна частина.

Саме інтерактивні технології повноцінно дозволяють застосовувати ці прийоми на практиці, таким чином забезпечуючи успіх навчально-виховної діяльності.

Для того щоб мати змогу успішно впроваджувати інтерактивні методи в роботу соціального педагога, насамперед необхідно підготувати кваліфікованого фахівця, що зможе не просто використовувати ці методи у своїй діяльності, а й самостійно інтерпретувати відповідні техніки до навколишньої ситуації, щоб його робота була максимально ефективною, та зуміє оптимізувати свою педагогічно-виховну діяльність. Для цього педагог повинен вміти визначати емоційний стан своїх учнів та відповідно до нього підбирати ту чи іншу технологію, що найкраще підходила б в конкретній ситуації, що допоможе уникнути проблем і труднощів у соціально-психологічному аспекті та визначити можливі результати діяльності.

Майбутнім соціальним педагогам потрібно знати та брати до уваги у своїй діяльності те, що на успішність впровадження інтерактивних виховних технологій впливають такі фактори, як: адекватність методів поставлених меті, завданням, змісту, принципам виховання; поєднання всіх груп методів виховання в процесі практичної діяльності; урахування своєрідності соціально-педагогічної ситуації; урахування особливостей вихованців та вихователя; урахування умов виховної діяльності (педагогічні, психологічні, валеологічні, матеріально-технічні тощо) [8, с. 48].

Впровадження інтерактивних технологій соціальним педагогом повинно здійснюватись за такими напрямками:

- 1) у процесі позакласної, позашкільної виховної діяльності, у роботі з батьками;
- 2) через загальноосвітні, позашкільні навчальні заклади, соціальні служби, спеціальні заклади;
- 3) через взаємодію з дитячими і молодіжними громадськими організаціями;
- 4) через діяльність органів учнівського самоврядування;
- 5) через законодавчу політику у галузі освіти, охорони здоров'я, соціальної діяльності щодо виховної роботи з учнівською молоддю [4].

Ефективними у роботі соціального педагога є застосування інтерактивних технологій, що спрямовані на виховання толерантності, засад гендерної рівності, зменшення ризику схильностей до вживання алкоголю, тютюнопаління та наркоманії тощо.

Соціальний педагог у процесі використання інтерактивних технологій допомагає учню в самоідентифікації та інтерпретації життєвих подій, сприяє активізації та концентрації у вирішенні особистісних проблем шляхом конструювання типових ситуацій, допомагає у самоконтролі та саморегуляції.

У своїй професійній діяльності соціальний педагог повинен знати та використовувати такі інтерактивні форми і методи роботи, як: тренінги, рольові ігри, мозкові штурми, диспути, дебати, аналіз ситуацій, різноманітні вправи та безліч інших.

Умовно поділити їх можна на такі групи:

- превентивні інтеракції (розподіл ролей, угруповання, тренінг, консультація, репетиція);
- імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, ділові ігри, операційні ігри, диспут, мозковий штурм, колективне/групове проектування, дебати);
- неімітаційні інтеракції (лекція, круглий стіл, конференція) [2].

Використання інтерактивних технологій дає можливість створювати абсолютно нові, сучасні методи в освіті та вихованні, в основу яких покладено не лише передачу матеріалу та подальше його засвоєння вихованцем, а й ефективне інтерпретування ним отриманих знань, креативне, творче та логічне мислення і, в подальшому, формування навичок самостійного пошуку рішення нестандартних завдань та реальних проблем.

Для того щоб максимально мотивувати учнів до вивчення потрібної інформації, варто вдаватись до інтерактивних технологій навчання, які є важливими не лише в роботі соціального педагога, а й педагога взагалі. Таким чином учні залучаються до навчального процесу, що активізує їх діяльність, підвищує інтерес до предмету та сприяє легшому засвоєнню «сухої» інформації. Інтерактивні технології у цьому не просто оптимізують навчальний процес, а й мотивують учнів до наукової діяльності, формують стратегії самостійних пошуків рішення проблем та полегшують роботу вчителя.

Щодо негативних аспектів сучасної шкільної освіти, варто відмітити, що в більшості шкіл (зазвичай це невеликі міські або провінційні школи) дотримуються класичних методик побудови навчальних процесів, що не відповідає сучасним освітнім вимогам. Оптимізація буде ґрунтуватися на використанні виховних інновацій, що передбачають активну взаємодію учасників виховного процесу, чому активно сприяють інтерактивні технології.

Використання інтерактивних технологій створює соціально-педагогічні умови сприятливі для позитивних змін у знаннях, навичках і вчинках вихованців, їхньому ставленні до соціальних явищ, здоровому способі життя, правовому захисті; активації просвітницької роботи, попередження негативних явищ у молодіжному середовищі через надання повноважень самим неповнолітнім, виявлення серед них позитивних лідерів; спонукання осіб із «груп ризику» до переорієнтації лідерських якостей з негативних на позитивні, підвищення їх соціальної компетентності у питаннях попередження та подолання негативних явищ, формування відповідальної поведінки [3, с. 56].

Отже, інтерактивна робота соціального педагога спрямована на виявлення та попередження проблем, своєчасне реагування та усунення їх причин, забезпечення профілактичної та виховної роботи щодо різноманітних негативних явищ (маються на увазі як психологічні явища всередині колективу, так і негативний вплив ззовні), відхиленя у поведінці вихованців тощо.

Важливими результатами такої діяльності є налагодження комунікативних здібностей в колективі, де жоден не боїться висловлюватись, що в подальшому забезпечить комфортну комунікацію також за межами такого колективу, тобто стане повноцінним членом суспільства; зниження рівня агресивності у відносинах між однолітками (в ідеалі між різними віковими категоріями), а також налагодження стосунків у сім'ї, що забезпечується опануванням основ самоконтролю (над своїми емоціями та поведінкою).

Саме тому, зважаючи на високу ефективність використання інтерактивних технологій у роботі соціального педагога, таким актуальним та важливим є їх впровадження у всіх освітніх та виховних закладах.

Список використаної літератури:

1. Крапив'янська Л. В. Шляхи використання інтерактивних технологій в процесі формування соціально компетентної особистості [Електронний ресурс] / Л. В. Крапив'янська. – Режим доступу : <http://liceum.ndu.edu.ua/>.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – 56 с.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.]. – М., 2002. – 528 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
8. Рева М. М. Актуальні методи, прийоми, засоби виховання учнів / М. М. Рева // Виховна робота в школі. – 2013. – № 5. – С. 52.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

УДК: 159.98: 37.047 – 053.67

Вітрук Наталія,
студентка МПс – 2 група,
факультет політико-інформаційного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»
Науковий керівник: к. пед. н. Бешок Т. В.

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРЕСІВ ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ ЇЇ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Стаття присвячена проблемі професійного самовизначення, значенню інтересів особистості для успішного самовизначення у світі професій. Описуються основні соціальні, психологічні та педагогічні аспекти професійного самовизначення учнівської молоді. Проаналізовані концепції провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, які досліджували зазначену проблему.

Ключові слова: вибір професії, координація, професійне самовизначення, професія, профорієнтація, інтерес молоді, самосвідомість, самореалізація.

Проблема професійного становлення – одна з найважливіших у житті людини. Професія дає можливість людині задовольнити основну гаму власних потреб, часто стає базою побудови стосунків із людьми, та, найголовніше, дає можливості актуалізувати свої здібності, самореалізуватися.

Перед кожним індивідом рано чи пізно виникає проблема, пов'язана з вибором професій. Серед великої кількості життєвих рішень питання професійного самовизначення є найпершим і одночасно одним з найважливіших. Це перше, дуже важливе і самостійне рішення молоді потрібно приймати, опираючись не на свій власний досвід, який приходить з роками, а скоріше, на уявлення про своє майбутнє і майбутнє суспільства, в якому доведеться жити. Чим більш ясним і продуманим буде образ майбутнього в свідомості молоді, тим відповідальніше вона вмітиме приймати рішення в майбутньому.

Актуальність проблеми професійного самовизначення учнівської молоді полягає, насамперед, в тому, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення і пригніченого стану людини (психічні розлади); економічних втрат на переучування та перекваліфікацію. Натомість правильний і своєчасний вибір професії у шкільному віці: в 2–2,5 рази зменшує плінність кадрів; на 10–15 % підвищує продуктивність праці; в 1,5–2 рази знижує вартість підготовки кадрів [1, с. 3].

Метою статті є з'ясувати значення інтересів особистості для її успішного професійного самовизначення.

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останнього часу в суспільстві, зумовили потребу перегляду підходів до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем загальноосвітньої школи і сім'ї, зокрема – підготовки старшокласників до професійного самовизначення.

Завдання професійного самовизначення: сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; ознайомити зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії; забезпечити самопізнання та сформувати «образ-Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; сформувати вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його; сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини; створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб; забезпечити розвиток професійно важливих якостей; сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, розумні потреби.

Проблему професійного самовизначення Л. Божович, Є. Головаха, А. Мудрик вивчали у зв'язку з життєвими перспективами і плануванням майбутнього професійного шляху. Т. Афанасьєва та Д. Фельдштейн розглядають професійне самовизначення з точки зору соціального самовизначення. К. Абульханова-Славська, Є. Климів, М. Пряжников наголошують на зв'язку професійного самовизначення із розвитком особистості. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до вибору професії подані у роботах С. Батишева, М. Скаткіна, Б. Федоришина. Дослідженню концептуальних засад професійного самовизначення людини присвячені праці Г. Костюка, С. Максименка, С. Рубінштейна, В. Роменець, В. Моляко, В. Моргуна та ін. У сучасних дослідженнях М. Ковтуна, О. Кульчицької, О. Савченка та інших аналізуються адаптація учнів до умов ринку, професійна орієнтація шкільної молоді на різні види діяльності.

Готовність до свідомого вибору професії – це складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння і навички, сформовані у відповідності з вимогами суспільства й можливостями навчально-виховного процесу в школі. Віковий аспект професійного самовизначення учнів 10–11 класів характеризується як період уточнення соціально-професійного статусу. Ми вирізняємо такі структурні компоненти готовності учнів старших класів до професійного самовизначення: когнітивний, мотиваційний та практичний [5].

Світ професій величезний, тому старшокласникам необхідна допомога щоб зрозуміти, що для пошуку власного покликання, спеціальності необхідно підходити з урахуванням трьох складових: «хочу» (до чого я прагну, які у мене цілі, інтереси, чим мені подобається займатись) + «можу» (які у мене здібності, схильності, трудові навички) + «треба» (які професії та спеціальності потрібні на ринку праці, чи актуальна вибрана мною професія, спеціальність). Не завжди наші «хочу» співпадають з «можу» з різних причин: стан здоров'я, матеріальне становище тощо. Також не завжди просто знайти гідне застосування наявним знанням та вмінням.

Інтереси і нахили старшокласника, розвинені, як правило з дитинства, слугують хорошою основою для вдалого вибору професії. Проте часто виникають труднощі, коли до закінчення школи учні можуть не визначитись у своєму професійному майбутньому. Вони пов'язані з високим розвитком в обдарованих учнів здібностей у багатьох сферах.

Необхідно брати до уваги той факт, що нині нараховується майже 7000 професій, але користуються попитом приблизно 100 з них. Учень у професійному відношенні може стати біологом, лікарем і космонавтом. Якщо спробувати згадати своє життя, то кожен побачить, що в індивідуальності людини, коли вона була дитиною, містилися різні особистості. Наш життєвий шлях усяний уламками того, ким ми починали бути і ким ми могли б стати [1]. Вибір спеціальності робить людину прив'язаною до визначеної сфери діяльності, і зробити відповідальний вибір непросто [7].

Проблема професійного самовизначення дитини ускладнюється ще й тим, що вона протікає стихійно, профорієнтаційна робота носить епізодичний характер, припускає пасивну позицію старшокласника, підтримка професійного самовизначення старшокласників здійснюється педагогами на інтуїтивному рівні. Одним із головних завдань профорієнтації у сучасному ЗНЗ є підготовка учнів до самостійного, усвідомленого і реалістичного вибору професії, підготовка розглядається як процес формування готовності учнів до професійного самовизначення, яке відповідає їх інтересам, здібностям та потребам ринку праці.

Результатом професійного самовизначення на етапі ранньої юності є готовність до професійного самовизначення.

Таким чином, під професійним самовизначенням дитини ми розуміємо самостійний вибір професії, здійснений через аналіз внутрішніх можливостей, у тому числі інтересів та здібностей, а також співвіднесення їх з вимогами обраної професії. Сенс профорієнтаційної роботи полягає у поступовому формуванні внутрішньої готовності обдарованого старшокласника до свідомого й самостійного вибору професії, що відповідає індивідуальним особливостям, а також співвідноситься із вимогами ринку праці.

Професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна вирішити за певний період часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства - з іншого; як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Професійне самовизначення слід розглядати як елемент більш широких систем: соціального самовизначення, яка передбачає пошук молодою людиною свого місця в житті, в соціальній структурі суспільства; життєвого самовизначення – специфічної форми суб'єктно-об'єктної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу, тобто свідомо включається в хід подій, опосередковуючи його творчим ставленням до життя і беручи на себе відповідальність за свої вчинки та дії як їх автор.

В цілому процес професійного самовизначення передбачає: по-перше, активну, творчу участь особистості у всіх основних видах соціальної діяльності, вибір у кожному з цих видів діяльності конкретних занять, які найбільшою мірою відповідали б індивідуальним здібностям і суспільним потребам; по-друге, формування внутрішньої потреби у добросовісному виконанні кожного виду соціальної діяльності; по-третє, активну самореалізацію особистості, яка прагне до максимального використання своїх здібностей і можливостей.

Отже, професійне самовизначення являє собою багатовимірний і багатоступеневий процес співвідношення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності.

Вибір професії нерозривно пов'язаний із існуючою структурою суспільного розподілу праці. Різке зниження рівня життя, офіційне і приховане безробіття, поглиблення галузевих диспропорцій зайнятості, посилення міграційних процесів – ось характерний спектр ознак, що визначають стан

справ на сучасному ринку праці. Згадані чинники суттєво впливають на трансформацію ціннісних орієнтацій та соціальну поведінку молодих людей, перед якими стоїть питання визначитися професійно.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що чинники, які впливають на формування готовності до професійного самовизначення, більшість науковців не класифікує за однією основною ознакою.

Мотивація свідомого вибору професії – це система мотивів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності. Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини. Мотивація формується в людини в міру усвідомлення нею суспільної значимості обраної діяльності і правильної оцінки своїх індивідуальних нахилів і здібностей.

Вона займає провідне місце в структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил, діяльності в цілому. Мотив, мотивація – спонукання до активності і діяльності суб'єкта; пов'язується з прагненням задовольнити певні потреби. У психології мотивація позначає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які спонукають суб'єкта до активності. У соціології мотивація розглядається як усвідомлювана потреба суб'єкта в досягненні певних благ.

Мотиви вибору професії можна звести до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної придатності.

Сутність проблеми мотивації обумовлюють безліч підходів до розуміння її сутності, природи, структури. На думку М. Роберта і Ф. Тільмант [4], мотивація – це потреба, що спонукає діяти особистість з певною метою. Потреба є внутрішнім аспектом мотивації. Мотивація у зв'язку з цим визначається як динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість.

Д. Константиновський [2, с. 9], підкреслюючи роль мотивації в освіті, відмічає, що мотивація для освіти є важливим ресурсом, який потрібний не лише в системі освіти, але і є каталізатором для всього суспільства, яке визнало необхідність чіткого розуміння сучасної освіти, що вимагає обов'язкового створення мотивації будь-якої діяльності. Якщо для суспільства особистість є основною цінністю, то освіту логічно розглядати як засіб перетворення особистості.

Таким чином, у ряді досліджень мотивація вивчається в різних аспектах, і тому розглядається і як один конкретний мотив, і як єдина система мотивів, і як особлива сфера, що охоплює потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії.

Слід зазначити, що в самовизначенні старшокласників особливе місце посідає навчальна мотивація як один із основних видів мотивації. Навчальна мотивація входить до складу навчальної діяльності, під якою Д. Ельконін розуміє діяльність, яка за своїм змістом передбачає оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, така діяльність має спонукатися відповідними мотивами [6]. Ця діяльність має особливе значення у формуванні готовності до професійного самовизначення старшокласників, оскільки мотив, виступаючи психологічною стороною діяльності, спонукає і спрямовує її. Тому формувати потрібно не навчальну мотивацію, а навчальну діяльність, усі її етапи і компоненти.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що основними мотивами, які визначають вибір професії і впливають на формування професійного самовизначення особистості є: сім'я, цінності, схильності, потреби, інтереси та здібності.

Проводячи профорієнтаційну роботу, спрямовану на формування готовності до професійного самовизначення, важливо демонструвати учням необхідність вмотивованого вибору професії, а не шлях опанування нею методом спроб і помилок, переходом від однієї діяльності до іншої. Потрібно довести до свідомості кожного учня, що невмотивований, випадковий вибір професії приносить розчарування людині, яка обирає професію.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Вікова психологія: підручник для студентів вузів / Г. С. Абрамова. – М.: Академічний Проект, 2001 – 704 с.
2. Бодров В. А. Діагностика та прогнозування професійної мотивації в процесі психологічного відбору / В. А. Бодров, Л. Д. Сиркін // Психологічний журнал, 2003. – № 1, С. 73–81.
3. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації: навч. посібник / Н. О. Гончарова / За ред. В. Ф. Моргуна. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 168 с.
4. Джуря О. Д. Проблема особистого і професійного самовизначення в теорії профорієнтації (джерелознавча база дослідження) / О. Д. Джуря // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Збірник наукових праць. Альманах – К.: Віпол, 2003.
5. Джуря О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О. Д. Джуря // Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2003. – № 4.
6. Джуря О. Д. Умови та ефективність професійного самовизначення особистості / О. Д. Джуря // Нова парадигма. Альманах наукових праць. Випуск 34. – Запоріжжя, 2003.

7. Лукіна В. С. Дослідження мотивації професійного розвитку / В. С. Лукіна // Питання психології. 2004. – № 5. – С. 25–33.
8. Особистісний і професійний розвиток людини в нових соціально-економічних умовах // «Психолог». – 2003, № 44 (листопад).
9. Пряжников Н. С., Пряжникова Є. Ю. Психологія праці та людської гідності : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Н. С. Пряжников, Є. Ю. Пряжникова. – М. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 480 с.

УДК 159.964.2

Гаврилюк Марія,
студентка 31-СП групи
Науковий керівник: Прус А. О.

ОСОБЛИВОСТІ ЛЮБОВІ У ПСИХОАНАЛІЗІ

У статті визначені та розкриті особливості любові у різних напрямках психоаналізу. Визначено основні фактори виникнення любові, окреслено типологію любовних стосунків між людьми.

Ключові слова: любов, психоаналіз, З. Фрейд, статевий потяг, Е. Фромм, любовні стосунки, бажання, види, типи любові.

Сучасне українське суспільство доволі часто стикається з тим, що молоді люди все частіше втрачають традиційні людські та моральні цінності. Тому основним завданням соціуму є вибір такого подальшого шляху розвитку, аби не потрапити у прірву, яка призведе до загибелі духовності кожної людини. Порятунком може бути любов, адже коли людина любить, щось або когось, то вона робить менше агресивних вчинків, схильна творити більше добра.

В усі часи тема любові не втрачає своєї актуальності; нею захоплювалися мислителі, письменники, психологи, оспівували у своїх піснях музичні виконавці, художники вимальовували романтичні образи у своїх картинах. Однак у період занепаду моральності вона набуває важливого та особливого значення.

У психологічній та гуманітарній літературі можна віднайти такі визначення любові: «потяг», «почуття», «ставлення», «стан психіки», «емоція». Вони також визначають фактори розвитку та протікання любові. До них відносять статеві інстинкти, статевий потяг між протилежними статями, подяку за турботу. Ці поняття чи не найповніше характеризують основні аспекти любові.

Любов характеризується складною та двоїстою структурою. У ній гармонійно поєднані фізіологічні та духовні потреби, особисті переживання та загальнолюдська мораль, індивідуальні та соціальні особливості людини, інтимність, інтимні бажання та загальноприйняті норми.

Любов – як певний стан людської душі – дуже часто привертала до себе увагу психологів, вона стала об'єктом їхнього спостереження. У сучасній літературі психологічного циклу можна виділити теорію психоаналізу, що розглядає любов як бажання суб'єкта.

Любов – це складне та багатогранне поняття, вивчення якого викликає чимало труднощів, стосується це і психоаналізу. Психологічна сутність його особливостей не розкрита дотепер. Адже у сучасній психології феномен любові не досліджувався до недавнього часу. Це було пов'язано з тим, що дослідники сумнівались у існуванні цього психологічного явища. Тому дослідження особливостей любові є актуальним, знання про її особливості будуть корисними у роботі майбутнього практичного психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цій тематиці присвячені праці зарубіжних вчених З. Фрейда, Е. Фромма, Ж. Лакана, С. Мічелла, К. Юнга, А. Адлера, К. Мілет, Ф. Шейвер, В. Франкла, К. Хорні. Також цією проблематикою займалися російські дослідники: М. Вульф, Я. Коган, Г. Костельник, Г. Маліс, М. Перлін, Ю. Юринець, А. Пружиніна і Б. Пружинін, К. Антонів, Л. Бондаренко, А. Вихрущ, В. Гаврилишин, О. Гевко, О. Гончаренко, І. Дуда, Р. Кучер, Г. Макух.

Мета статті – розкрити особливості любові у психоаналізі.

Виклад основних положень. У психологічному словнику можна віднайти таке трактування любові: «найвищий рівень емоційно позитивного ставлення, що виділяє його об'єкт серед інших і що поміщає його в центр життєвих потреб та інтересів суб'єкта» [1, с. 82].

Любов – інтенсивне, напружене і досить стійке відчуття суб'єкта, фізіологічно зумовлене сексуальними потребами. Таке відчуття виражається в соціально сформованому прагненні бути з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншої людини таким чином, щоб будити в нього потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості [1, с. 151].

Сучасний світ орієнтується на здобуття певних соціальних статусів та матеріальних благ, ігнорує все те, що стосується бажання та кохання. Адже саме кохання розкриває піднесеність людини

до бажання. У теперішньому людському суспільстві помирає все те, що символічно стосується любові. Прагматичне користування нею ампутує саме вміння любити когось.

Французький філософ Жак Лакан у своїх працях писав: «Тільки вчення психоаналізу визнало вузли уявного рабства, які любов покликана розв'язувати та розрубувати їх» [1, с. 62].

Ці слова поєднують в собі весь проблематизм підходу до поняття любові в психоаналізі. З одного боку, любов – те, що занурює людину в уявне рабство, її розглядають також як стан падіння в прірву, власне «розчинення» у чомусь, але у деяких випадках вона постає як досвід виходу з уявного рабства [1, с. 62].

Любов займає особливе місце в психоаналізі з самих його витоків. Це вчення досліджує феномен любові, його злету і падіння, з неабиякою серйозністю у порівнянні з іншими емоціями або мотивами. Фрейд маскував це поняття під різними термінами (лібідо, психосексуальність, ерос), вони постійно брались за основу.

Якщо дати загальну характеристику погляду психоаналітиків на любов, то можна сказати, що вони концентруються навколо проблеми статевої любові, а філософські аспекти психоаналітичних концепцій любові утворюють контури і цілком органічно вливаються в русло цього психологічного напрямку.

Засновник психоаналізу Зигмунд Фрейд наголошує на тому, що протягом тисячоліть поняття любові змінюється, адже в часи зародження людства вона ґрунтувалася на самому потязі, а з роками її перенесли на об'єкт бажання [5, с. 133]. Під цим ми розуміємо, що переживання любовних почуттів, їх силу ми виправдовуємо певними якостями та цінностями коханої людини.

Фрейд писав, що ядром любові є статевая любов, яка вимагає сексуальної близькості [6, с. 52]. Саме статевий потяг лежить в основі таких «сексуальних» почуттів, як любов до себе, батьківська та синівська любов, дружба, любов до людства, певної справи та ідеї. Всі ці почуття є проявами одних і тих самих інстинктів.

Як і будь-яке психологічне явище, «любов» має свої фактори, що зумовлюють її виникнення. Найчастіше вона формується під впливом різних афектів: божевілля, аскетизму, захоплення, ненависті, радості, страху, смутку, зневіри, відчаю, потягу до самогубства. Ці передумови змінюють стан психіки людини, вона піддається своїм бажанням любити когось, знайти для себе приклад, бути комусь потрібною.

У «Теорії істерії» Фрейда можна віднайти описи, присвячені особливостям любовного життя. У цій праці вчений виділяє різні суб'єктивні стилі цього утворення, своєрідні сценарії любові, які спрямовують людину до задоволення бажання. Прикладом такого явища є «потерпілий третій», коли хлопчик обирає в якості об'єкта любові матір, яка зв'язана стосунками з іншим чоловіком (батьком), або це може бути також за умови, коли жінка, має погану славу. З останньою пов'язана неможливість поєднання в об'єкті піднесеної і приниженої людини. Цю суперечність Фрейд вважав відділенням любові від бажання як інцестуальної фіксації на матері, коли любима жінка не може бути об'єктом бажання, а чуттєве бажання може бути тільки з приниженими людьми. Це можна пояснити тим, що люблячи людина бажає, а бажаючи не може любити [5, с. 135]. Такий симптом називається «психічною імпотенцією», свою кульмінацію він отримує у період активного дослідження комплексу Едіпа.

На основі цієї праці можна зробити висновок, що у теорії Зигмунда Фрейда основними були два інстинкти – самозбереження та сексуальність, саме вони становили основу його психологічної моделі. Ці інстинкти провокували появу зовсім різних почуттів сина до матері – ніжні, теплі почуття і чуттєві потяги.

Раннє дослідження Фрейдом конфлікту між сексуальними та ніжними почуттями, є дуже корисним у вивченні сучасної психологічної науки. Проте пізніше він дещо змінює свої погляди, самозбереження у нього змінюється на агресію. Головний конфлікт тепер лежить не між еротичними імпульсами, а між статевим потягом і агресією. Інстинкт самозбереження втрачає свою фундаментальну значущість, він швидше вважається вторинною функцією Еґо. У теорії Фрейда любов порівнюється з сексуальністю, а пристрасть стає формою сильного статевого потягу до протилежної статі.

Досить часто в психоаналізі використовують поняття нарцисизм. Це вид сексуальних відхилень у поведінці, при яких статевий потяг направлений на самого себе, виявляється у надмірній самозакоханості [5, с. 138]. Існує певна стадія сексуального розвитку між аутоеротизмом та об'єктною любов'ю, коли людина бачить об'єкт любові у своєму тілі, у самому собі. Суттю такого відхилення є певний застій лібідо, яке не направлене на об'єкти бажань.

Абрахам Карл описав це явище так: «Психосексуальна характеристика раннього слабоумства полягає у тому, що людина повертається до аутоеротизму». Тобто така особа бачить в собі єдиний сексуальний об'єкт і переносить на себе ту кількість лібідо, яку нормальні люди переносять на когось іншого». Виділять два види нарцисизму первинний та вторинний. У першому випадку немає об'єкту любові у ньому повністю відсутні відносини з оточенням («Я» та «Ід» злиті між собою). Вторинний нарцисизм («Я» вилучене зі ставлення до інших людей), сформований через ототожнення себе з

кимось. Нарцисизм у сучасній психології розглядається як певна психічна хвороба, яка має свої симптоми і потребує психотерапевтичного лікування.

Досить важливу роль у любові відіграє ідеалізація об'єкта бажання. У пориві пристрасті закоханий чоловік приписує надзвичайні якості коханій жінці, вона стає прикладом для інших, ідеалом жіночності та досконалості. Але у психоаналізі ідеалізований аспект любові пояснюється як регресивний та захисний механізм. Переоцінювання коханої людини пояснюється проекцією частини первинного нарцисизму на іншого: людину люблять як досконалу і цілісну, так як немовля любить себе [6, с. 78]. Зигмунд Фрейд з особливою настороженістю ставився до ідеалізації, адже вважав її незрілою суспільною небезпекою.

При розгляді любові у психоаналізі досить часто розглядається поняття «любовна сублімація». Це психічний процес перетворення любовної енергії на соціально прийнятну роботу та поведінку. Фрейд розглядає цей механізм як один із видів трансформації потягу, протилежний витісненню.

Він вважав, що сублімація є ознакою зрілості (та цивілізованості), що дозволяє людям нормально функціонувати в культурно прийнятний спосіб. Фрейд визначав сублімацію як процес перенаправлення сексуальних інстинктів в акти більш високої соціальної цінності, які є «особливою прикметою культурного розвитку»; це те, що дає можливість вищим формам психічної діяльності, таким як наука, мистецтво або ідеологія, грати важливу роль у цивілізованому житті [5, с. 143].

Багато дослідників говорять, що ідеалізація і еротична любов з часом згасає, від звичної повсякденності. Вони вважають, що для тривалих любовних стосунків необхідно відчувати небезпеку, повинні бути заборони та перестороги.

Сучасні психоаналітики Лойвальд і Кохут, займаючись проблемою ідеалізації та фантазії, до цих понять ставляться менш категорично. На відміну від Фрейда, який вважав фантазію «затуманенням» дійсності, ці психологи розглядають її як збагачення та поглиблення реального світу.

Важливим у любовних стосунках є інтерес до об'єкту любові, який найчастіше знаходиться в полі візуальності, зачарованості, приголомшеності образом. Образ розглядають як осередок лібідальної циркуляції. Досить цікавим є те, що у світі тварин він постає необхідним елементом, який призводить до певного зрушення сексуального механізму, для цього не завжди потрібний живий партнер.

Суспільство має багато еталонів та зразків. Проте такі об'єкти любові не знаходять універсального призначення у цьому світі через те, що зберігають свою радикальну налаштованість до загально людських норм та правил. Людина схильна свідомо обирати об'єкт своєї любові, на відміну від тварини, яка керується лише інстинктами. Вона ніколи свідомо не вибере того, хто буде їй нав'язаний силою. Все сказане підводить до розуміння того, що людська любов, поняття багатогранне та складніше, ніж ні те, що вкладається в логіку простої приманки за допомогою образу.

В центрі осмислення любові лежить поняття про співвідношення суб'єкта з насолодою, з надлишком любові, що постає у вигляді безкінечного марнотратства, тієї хворобливої середини, яка призводить до розриву у постійному прагненні нав'язливого травматичного повторення [6, с. 89].

Ще одним відомим дослідником, який вивчав любов, був засновник гуманістичного психоаналізу Ерік Фромм. Науковець дав наступне визначення цього психічного явища: «Любов – це абстракція, неземне створіння або богиня, хоча нікому ще не вдавалося побачити цю богиню на власні очі. Насправді ж існує лише акт любові. Любити – це форма спільної продуктивної діяльності. Вона передбачає прояв інтересу і турботи до об'єкта пізнання, душевний відгук, виявлення почуттів, насолоду і може бути спрямована на людину, дерево, картину, ідею. Вона збуджує і посилює відчуття повноти життя. Це процес самооновлення і самозбагачення» [7, с. 11].

Ерік Фромм вважав, що любов не створюється якимось специфічним «об'єктом», а є постійно присутнім фактором всередині самої особистості, який лише «активізується» певним об'єктом. Як ненависть, пристрасне бажання знищити, так і любов, пристрасне ставлення до «об'єкта»; це не «афект», а внутрішня спорідненість і активне прагнення до щастя, розвитку і свободи об'єкта любові [7, с. 12].

У теорії Фромма було виділено фактори, які існують всередині кожної особистості, вони є необхідними для розвитку любові. Їх ще називають креативним рівнем психологічного здоров'я. Такими факторами є «прагнення до щастя», зустрічі з протилежною статтю для виявлення внутрішньої спорідненості. Тільки при їхній взаємодії виникає таке складне почуття як любов.

Справжня любов засновується на принципі рівності та свободи, тобто вона не спрямована на розчинення свого «Я» в іншій людині і на володіння іншою людиною. Адже це почуття повинне бути засноване на добровільному союзі двох свідомих людей, на основі збереження якісних властивостей своєї особистості. Саме в цьому виявляється уся динамічність любові: вона виростає як певна мета подолати окремість і веде до єднання між статтями, але при цьому не знищує індивідуальність.

Звичайно, існує і любов, яка ґрунтується на принципі володіння, тоді людина намагається позбавити об'єкт свого бажання свободи, тримає його під контролем. Така любов негативно впливає на життя коханої людини, пригнічує її особистісні якості, призводить до суїцидів. Можна сказати, що це вияв псевдолюбові і справжні почуття тут не існують.

На відміну від Фрейда, Фромм вважав, що любов розвивається не під впливом афектів, мимовільного захоплення. Вона бере свій початок тоді, коли люди поважають, турбуються один про одного, несуть відповідальність за іншого. Тобто для неї властиве активне сприяння зростанню і щастю коханої людини, яке укорінене у власній можливості любити.

Сучасна молодь, у порівнянні зі своїми попередниками, стала більш реально та виважено дивитися на життя, тому багато хто вважає, що сексуальний потяг не є любов'ю. Тепер не виникає потреба когось завойовувати, добиватися прихильності іншої людини, бо любов перетворилася у власність. Молодь не докладає багато зусиль для того, щоб бути привабливим зовнішньо та внутрішньо для свого партнера, тому з часом такі стосунки починають набридати.

Ерік Фромм розглядав любов як найглибшу потребу кожної людини в подоланні своєї самотності та відділеності від суспільства. Він бачив сенс людської любові у бажанні злиття, яке характеризується як найбільш потужне бажання людини. Це найбільша фундаментальна сила, яка змушує існувати увесь світ.

У гуманістичному психоаналізі виділяють поняття «зріла любов», вона характеризується єднанням власної цілісності, власної індивідуальності [7, с. 54]. Коли людина любить, то цікавиться життям інших, турбується про інших, несе відповідальність за життя близьких і самої себе. Така відповідальність могла б переростати в почуття переваги і панування, якби не було такого компоненту як повага. За допомогою цього компоненту можна побачити людину такою, якою вона є насправді, усвідомити її неповторність.

Таке розуміння любові приводить Фромма до виділення різних форм любові. Зокрема, відповідно до його дослідження, існують такі:

- любов між батьками та дітьми;
- братська;
- материнська;
- еротична;
- любов до себе;
- любов до Бога [7, с. 87].

Вважається, що у сучасному суспільстві любов доречно ділити на дві форми: це взаємне сексуальне задоволення і «злагоджена робота», яка рятує від самотності.

Кемпером було створено типологію любові. Вона включала у себе фактори та типи любові. Основними факторами є влада над об'єктом своєї любові і статус. За Кемпером, виділяють такі типи любовних стосунків: романтична братерська, харизматична, «зрада», закоханість, поклоніння, батьківська та синівська любов [4, с. 302].

У психоаналізі були спроби емпіричного вивчення структури любові. Зокрема, вчений Хаттіс на основі своїх досліджень виокремив шість факторів які впливають на розвиток любові:

- повага до об'єкта бажання;
- позитивні почуття до партнера;
- еротичні почуття;
- потреба у позитивному ставленні з боку партнера;
- почуття інтимності;
- почуття ворожості [4, с. 308].

Отже, питанням особливостей любові займалися чимало представників класичного та сучасного психоаналізу. Вони по-різному трактували визначення любові, виокремлювали її основні риси, фактори та причини виникнення. Це було спричинено тим, що вчені жили у різні епохи, для яких були притаманні різні цінності і різне розуміння природи та сутності любові. На основі всього вище викладеного можна сказати, що любов – це щось невидиме, що дає людині право на щасливе життя, рятує її від самотності, робить її витривалою та здатною проявляти ніжні почуття. У сучасному суспільстві найбільш актуальним є визначення Еріка Фромма, бо він у своїй теорії вказує, що любов – це продуктивна діяльність обох партнерів, яка заснована на великій кількості почуттів. Психолог також вважає, що любов повинна бути заснована на добровільних бажаннях людей, вона не повинна бути нав'язаною кимось. Сьогодні не можна погодитись з тим, що любов базується лише на сексуальному потязі та мимовільному захопленні, як стверджував Фрейд. Сучасна молодь вважає, що сексуальні стосунки не завжди є виявом любові.

На сьогодні є потреба у чіткій систематизації особливостей любові. Саме вона допоможе майбутньому практичному психологу розібратися у проблемах сучасної молоді.

Список використаних джерел

1. Діденко С. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків: навчальний посібник / С. Діденко. – К.: Арістей, 2003. – 312 с.
2. Лакан Ж. Четыре основные понятия психоанализа (Семинары. Кн. XI) / Ж. Лакан. – М.: Гнозис, 2004. – 233 с.
3. Мазин Виктор Стадия зеркала Жака Лакана / Виктор Мазин. – СПб.: Алетейя, 2005. – 120 с.

4. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ любви : учеб. пособие для факультетов психологии, педагогики и социальной работы / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 688 с.
5. Фрейд З. Психология бессознательного. Три очерка по теории сексуальности / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 250 с.
6. Фрейд З. Сексуальная жизнь. Об инфантильных сексуальных теориях / З. Фрейд – М. : СТД, 2006. – 319 с.
7. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 188 с.

УДК 159.922.7

Кістенцова Анастасія,
студентка 11-ДПК групи
Науковий керівник: Бабій Н.Б.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ в ДІАГНОСТИЦІ ТА КОРЕКЦІЇ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ

Стаття присвячена проблемі діагностики та подолання дитячих страхів за допомогою арт-терапії. В науково-психологічному ракурсі розглядається феномен дитячого страху. Описуються типові страхи дошкільників. Наводяться дані емпіричного вивчення дитячих страхів за допомогою арт-терапії.

Ключові слова: дитячі страхи, арт-терапія, психологічна діагностика і корекція, подолання страхів, дошкільний вік.

У дошкільні роки дитина активно пізнає навколишній світ – природу, культуру, інших людей, саму себе. Все цікавить дошкільника, приваблює його своєю новизною, незвичністю форм, динамічністю. Досвід, який нагромаджує дитина, може мати як позитивне, так і негативне забарвлення; слугує базою уявлень і знань, корисних для життя, або ж виступає джерелом тривожності, недовіри до соціального середовища, страхів. У цьому плані важливу роль відіграє телебачення, а також Інтернет. При відсутності контролю з боку дорослого, ці блага цивілізації можуть завдати суттєвої шкоди психіці дитини, обумовити виникнення у неї численних страхів.

Проблема, на якій ми фокусуємо увагу – не нова для психологічної теорії й практики, однак у рамках суспільно-політичних, економічних трансформацій вона набуває нового звучання, а пошук шляхів її розв'язання не втрачає своєї актуальності.

Проблема виникнення страхів у дітей знаходить різноаспектне висвітлення в роботах низки науковців, серед яких Дж. Боулбі, М. Кузьміна, Л. Лебедева, Л. Островська, С. Речмен, Д. Соколов, Є. Степанова, Т. Шишова. Дослідники вивчають причини виникнення дитячих страхів, особливості їх проявів, методи психологічної корекції. Учені з'ясували, що більшість дитячих страхів мають тимчасовий характер і при своєчасному виявленні дорослими, емоційному благополуччі в колі сімейного спілкування незабаром безслідно зникають. Невротичні або нав'язливі страхи ускладнюють нормальну життєдіяльність дитини, заважають її розвитку та адаптації, поширюються на всі сфери життя [5]. В такому випадку дитині не впоратися з існуючою проблемою без кваліфікованої допомоги. Важливим кроком у напрямі подолання дитячого страху є його правильна діагностика. Сучасна практична психологія пропонує багато способів діагностування та корекції страхів у дітей. За допомогою комплексу діагностичних методик можна розкрити наявність страхів у дошкільників, визначити їх види, рівень розвитку, встановити глибину та важкість переживання почуття страху тощо. Сьогодні в цьому аспекті все більшої популярності набуває арт-терапія.

Арт-терапія являє собою методику лікування і розвитку за допомогою художньої творчості. Крім усього іншого, це прекрасний спосіб вираження власних емоцій і почуттів, тривале стримання яких породжує внутрішньоособистісні конфлікти або суперечності в спілкуванні з іншими [3]. Терапевтичний ефект мистецтва викликає науковий інтерес у багатьох дослідників. Зокрема, М. Гусева рекомендує в психокорекційній роботі з дітьми використовувати терапію мистецтвом, де образи художньої творчості відображають всі види підсвідомих процесів, включаючи страхи, які легше виражаються за допомогою зорових образів. Дослідниця пропонує використовувати різні арт-терапевтичні методики для психологічної діагностики дітей: проективний тест «Малюнок сім'ї», що надає багату інформацію про суб'єктивну сімейну ситуацію дитини; проективну методику «Неіснуюча тварина», що дозволяє визначити наявність страхів, тривожності, невпевненості в собі; проективну методику «Я, мама, дитячий садок», за допомогою якої можна визначити емоційне благополуччя дитини в сім'ї та дошкільному навчальному закладі [2].

Попри ґрунтовне вивчення проблеми, окремі її аспекти залишаються не з'ясованими повною мірою на сьогодні. Це стимулювало нас здійснити спробу самостійного вивчення феномену дитячих страхів і з'ясувати роль арт-терапії у процесі їх подолання. За мету у даній статті ми поставили

розкрити сутність арт-терапевтичних технік, що дозволяють мінімізувати і подолати дитячі страхи, покращити емоційне благополуччя дитини дошкільного віку.

Головна ціль арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через самовираження і самопізнання. Арт-терапія ненав'язливо зцілює психіку, знайомить із навколишнім світом, розкриває його кращі сторони. Будучи напрямом психокорекції, арт-терапія забезпечує позитивні результати у подоланні дитячих страхів. Образотворча діяльність дозволяє досягти стану психологічного комфорту і поряд цим сприяє зміні ставлення до минулого неприємного досвіду. За допомогою арт-терапії дитина може виразити свої емоції, почуття в процесі ліплення, малювання, конструювання з природних матеріалів. Не вимагаючи розповідей про болючу проблему, арт-терапія надає здатність «висловити» її через рухи, дії. Тому заняття арт-терапією допомагають зняти психічне напруження.

Фахівці зазначають, що в занятті мистецтвом дуже важливо, аби дитина відчувала свій успіх у цій справі. Якщо їй подобається те, що вона зробила, створені нею вироби вдаються, дитина стає впевненішою у спілкуванні, успіх у продуктивній діяльності поширюється на комунікативну та інтерактивну сфери. Позитивні результати в творчості несвідомо переносяться і на повсякденне життя [3].

З метою діагностики страхів зазвичай пропонують дитині намалювати ситуацію, що її лякає, а з метою корекції – ті казкові події, які дають зразок подолання страху. Дослідження підтверджують, що ефект усунення страхів за допомогою арт-терапії досить помітний, складає 50 % – якщо дитина малює тільки об'єкт страху, і 80–85 % – коли зображує себе в активній позиції подолання страху [6].

Для діагностики страхів, які турбують дітей дошкільного віку застосовують різні методики. Найпростішою і найдоступнішою з них є малювання страхів. Під час малювання дитина виражає свої емоції на папері. Малюнок є своєрідним дзеркалом, що відображає особливості характеру, інтереси, захоплення дошкільника. Коли дитина малює об'єкт, що викликає у неї страх, її тривожність помітна одразу, але з кожним разом вона зменшується, адже спровокована очікуванням страшного. Якщо нічого страшного не стається – дитина заспокоюється. Тож через зображувальне мистецтво подолання страху протікає природно й невимушено. Навіть коли дитина не володіє особливими художніми здібностями, можна попросити її намалювати те, що найбільше турбує. Однак прохання має бути висловлене в дуже м'якій формі, без наказового характеру. Малювати можна фломастерами, фарбами чи кольоровими олівцями, бажано самостійно, без допомоги дорослих. Малювання фарбами найбільше підходить дошкільникам, тому що пензлі дозволяють робити широкі мазки.

В арт-терапії має значення те, хто дає завдання намалювати страх. Якщо це стороння і доброзичливо налаштована людина, то ефект від малювання виявляється більш високим, ніж коли завдання дають батьки. Однак діагностика та корекція страхів повинна проходити в присутності мам чи тата, аби дитина відчувала підтримку близьких людей, в такій атмосфері їй легше впоратися з фобіями. Сам факт отримання подібного завдання організовує діяльність дитини й мобілізує її на боротьбу зі страхом. Зважитися малювати страх – значить безпосередньо зіткнутися з ним, зустрітися віч-на-віч і цілеспрямованим, вольовим зусиллям утримувати його в пам'яті доти, доки він не буде зображений на малюнку. Разом з тим, усвідомлення умовності зображення страху вже саме собою сприяє зменшенню його травматичного характеру. Тривалість малювання не повинна перевищувати 20–30 хвилин. Дитина сама має вибрати: намалювати один свій найбільший страх або кілька [3; 2]. Недостатній ефект від малювання страхів спостерігається тоді, коли та чи інша подія, що лякає, наприклад, застрягання в ліфті, укуси собаки, побиття, пожежа і т. п., була недавно. Батькам не потрібно боятися деякого погравлення страхів, що відбувається в процесі малювання, оскільки це одна з умов їхнього повного подолання. Набагато гірше, якщо вони залишаться «тліти» в психіці дитини, готові «спалахнути» в будь-який момент.

Найкраще, за допомогою малювання вдається подолати страхи, породжені уявою, тобто те, що ніколи не відбувалося, але може відбутися в уяві дитини. Потім за ступенем успішності подолання йдуть страхи, засновані на реальних травмуючих подіях, але які відбулися досить давно й залишили не дуже виражений до дійсного часу емоційний слід у пам'яті дитини. В арт-терапії звертається увага на те, які кольори переважають на малюнку. Якщо в основному чорні і сірі тони – це показник того, що дошкільник знаходиться в пригніченому стані. Коли психіка дитини не в змозі впоратися з великою кількістю страхів, вона проявляє це поганим настроєм. Якщо малює конкретні об'єкти або явища, що лякають його – він готовий подолати свій страх.

Процедура застосування арт-терапевтичних технік не є складною. Після встановлення контакту з дитиною, фахівець переходить до бесіди, мета якої полягає у виявленні страхів. Розпитувати про страхи можна в процесі гри, ніби між іншим запитуючи дитину про те, що її дуже хвилює. Уникнути втоми і пересичення питаннями допомагає зміна гри й особиста участь у ній. У розмові психолог не допускає підвищення голосу, не робить емоційних чи значеннєвих акцентів у вимові. Після невеликої паузи можна переходити до з'ясування наступного страху. Закінчивши обговорення страхів, психолог показує ті малюнки, щодо яких досягнутий позитивний ефект, називає їх. Дитину треба похвалити, можна дружньо поплескати по плечу, потиснути руку, подарувати іграшку. Ці знаки уваги укріплюють

віру дитини в себе, у цінність своєї особистості. Дошкільнику можна сказати, що страхи відтепер будуть «знаходитися» у шухляді столу чи шафі, «закриті» там назавжди, подібно джину в пляшці.

Крім малюнків, страхи можуть бути втілені у вигляді масок, фігурок із пластиліну, конструкцій із підручних матеріалів. Наприклад, павука можна зробити з дротика і матерії, дракона – з мотузка на ціпку. Коли подібні вироби – плід спільної діяльності дітей і батьків, результати подолання страхів, як правило, кращі, особливо за участі батька [7].

З метою емпіричного вивчення проблеми ми провели діагностику дитячих страхів за допомогою методики О. Захарова і М. Панфілової «Страхи в будиночках». Цей спосіб дає можливість виявити та уточнити домінуючі види страхів у дітей, яким виповнилося більше 3-х років. Зручність методики полягає у тому, що її можна використовувати тоді, коли дитина ще погано малює або взагалі не любить малювати [6].

Наше дослідження було проведене на базі дошкільного навчального закладу №2 «Золотий ключик» м. Кременець. Участь в дослідженні взяли 18 дітей старшого дошкільного віку. Дітям пропонувалися нескладні завдання: розглянути на малюнку два будиночки (чорний і червоний) і «розселити» в них страхи. Перелік типових дитячих страхів був занесений в список, який ми зачитували дітям, обов'язково – індивідуально. В процесі ми фіксували ті страхи, які діти «поселяли» у чорний будиночок.

Отже, респондентам ставилося запитання: «Ти боїшся?»: 1. коли залишаєшся один; 2. нападу; 3. захворіти, заразитися; 4. померти; 5. того, що помруть твої батьки; 6. когось із дітей; 7. когось із людей; 8. мами чи тата; 9. того, що вони тебе покарають; 10. Баби Яги, Коцця Безсмертного, чудовиська...; 11. перед тим як заснути; 12. страшних снів (яких саме); 13. темряви; 14. вовка, ведмедя, собак, павуків, змій; 15. машин, поїздів, літаків; 16. бурі, урагану, повені, землетрусів; 17. коли дуже високо; 18. коли дуже глибоко; 19. в тісній маленькій кімнаті, приміщенні, туалеті, переповненому автобусі; 20. води; 21. вогню; 22. пожежі; 23. війни; 24. великих вулиць, площ; 25. лікарів; 26. крові (коли йде кров); 27. уколів; 28. болю (коли боляче); 29. несподіваних, різких звуків, коли щось раптово впаде, гримне (боїшся, здригаєшся при цьому); 30. зробити що-небудь не так, неправильно, погано; 31. спізнитися в садочок». Отримані відповіді дали можливість віднести озвучені страхи до певної групи (груп):

1. Медичні страхи – біль, уколи, хвороби, лікарі.

2. Страхи, пов'язані з заподіянням фізичної шкоди – транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії.

3. Страх смерті (своєї).

4. Боязнь тварин.

5. Страх казкових персонажів.

6. Страх темряви і кошмарних снів.

7. Соціальноопосередковані страхи – людей, дітей, покарань, запізнь, самотності.

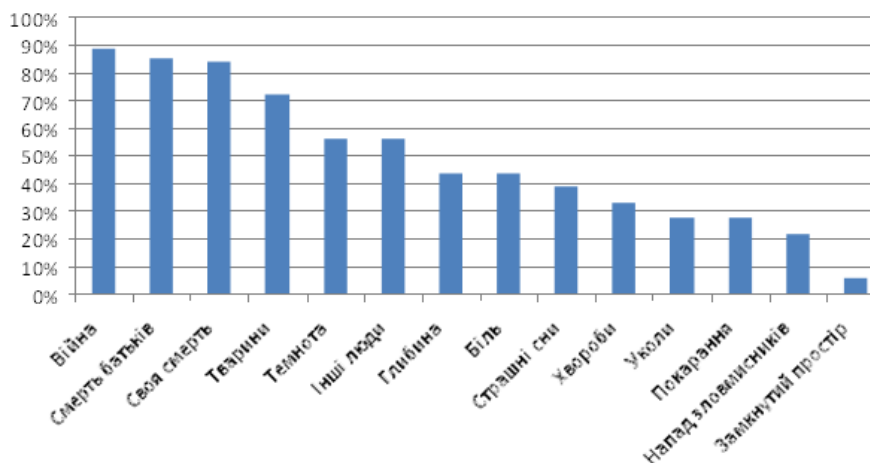
8. Просторові страхи – висоти, глибини, замкнутого простору.

Дошкільникам давалась така інструкція: «У чорному будиночку живуть страхіття, а в червоному – все те, чого ти не боїшся. Допоможи мені розселити страхи зі списку по будиночках». Бесіду при цьому ми вели неквапливо, спокійно, перераховуючи страхи і чекаючи відповіді «так» – «ні» або «боюся» – «не боюся». Зазначимо, що повторювати питання про те, боїться або не боїться дитина, ми намагались якомога рідше, щоб уникнути нав'язування вибору, навіювання. При стереотипному запереченні всіх страхів ми просили давати розгорнуті відповіді типу «не боюся павуків», а не «ні» або «так». Ставлячи питання, ми не забували періодично підбадьорювати кожного з респондентів, хвалити за те, що вони відверті, розказують все, як воно є. У список ми намагались дивитися рідко, оскільки читання, безвідривне від тексту, порушує психологічний контакт із дитиною. По завершенні виконання завдання ми пропонували респондентам «закрити» чорний будинок на замок (намалювати його), а ключ – викинути. Цей акт заспокоює актуалізовані дитячі страхи.

Здійснюючи аналіз отриманих результатів, ми підраховували страхи, розміщені в чорному будиночку і порівнювали їх із віковими нормами. Так, для досліджуваної групи є нормою: страх смерті (діти усвідомлюють минулість життя); страх нападу зловмисників; страх вогню і пожежі; хвороби і операції; природних стихій; отруйних змій. Загальні відповіді дитини ми об'єднували в кілька груп та видів страхів. Якщо дитина в трьох випадках з чотирьох-п'яти давала стверджувальну відповідь, то цей вид страху ми діагностували як наявний.

Отримані результати дозволили нам з'ясувати важливі аспекти досліджуваної проблеми. Зокрема, серед респондентів страх смерті, як батьків, так і своєї, виявлено у більш ніж 80% дітей. Як ми помітили, у дівчаток страх смерті зустрічається частіше, ніж у хлопчиків. Вчені пояснюють таке явище тим, що у дівчаток більш розвинений інстинкт життя і самозбереження. Часто зустрічається і страх тварин (72 %). У більш, ніж половини опитуваних дітей виявлено страх темряви та інших людей (56 %). 44 % респондентів бояться глибини та болю, 39 % – страшних снів, 33 % – хвороб. Уколи, покарання викликають страх у 28 % респондентів; напад зловмисників лякає 22 % молодших дошкільників. Страх замкнутого простору властивий 6 % від загальної кількості досліджуваних. В

аналізі дитячих страхів виявлені гендерні відмінності: у дівчаток яскравіше, в порівнянні з хлопчиками, представлені страхи першої групи (страхи крові, уколів, болю, нападу, висоти, лікарів, хвороб, пожеж, тварин). Зі страхів другої групи дівчаткам більш властиві страхи самотності, темряви, а зі страхів третьої групи – страх запізнення в дитсадок, покарання батьків. У хлопчиків, у порівнянні з дівчатками, чіткіше виражені такі страхи: страх глибини, деяких людей, вогню. Засмучує той факт, що майже всі респонденти налякані війною (89 %). Страшні новини, які транслюються через телебачення й Інтернет, обговорення батьками ситуації в зоні АТО і їх невпевненість у завтрашньому дні, залишають глибокий осад в серцях дітей. Дошкільники по-своєму уявляють почуте і сприймають фрагменти побаченого, що викликає у них тривожність і страх.



Діаграма 1. Страхи сучасних дошкільників

Як бачимо, страхи дошкільників бувають подекуди безпідставними, а зачасти – обумовлені складною і суперечливою реальністю. Страхи хлопчиків та дівчаток відрізняються, тобто їм притаманні чіткі гендерні відмінності. Якщо порівнювати типові страхи дітей дошкільного віку, то в попередні десятиліття (згідно з опублікованими науковцями дослідженнями) ситуація була дещо іншою. Так, страх війни переживали одиниці з опитуваних, тепер – фактично всі. Нині діти відчувають більшу підозрілість стосовно до незнайомих людей, бояться зазнати шкоди з їх сторони. Незмінними залишаються показники страху перед тим, як заснути, темряви, уколів. Також страх своєї смерті та втрати батьків, як і раніше, залишається високим. А от тварин сучасні діти бояться менше, як і покарання батьків, а також вогню.

Отже, проблема дитячих страхів, з якою зіштовхуються вихователі в дитячих садках та майже всі батьки, що мають дітей дошкільного віку, є досить актуальною на сьогоднішній день. Емоція страху посідає вагоме місце в життєдіяльності дошкільника; за умови її постійного переживання в психічному розвитку дитини виникають проблеми, утруднюється її спілкування з довколишніми, вона стає замкнутою, невпевненою в собі. Оскільки вікові особливості психічного розвитку дошкільників суттєво звужують коло методів, які використовуються з діагностичною метою, саме арт-терапія є найдоречнішою у виявленні, а також корекції страхів.

Арт-терапевтичні техніки дозволяють розв'язувати ті реальні проблеми, які дітям важко обговорювати вербально. За допомогою арт-терапії, дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, бажанням і мріям, перебудовує свої стосунки з близькими в різних ситуаціях, безболісно переживає деякі страшні, неприємні й травмуючі образи. Дошкільники інакше, ніж дорослі, сприймають навколишній світ, їх страхи носять реальний характер.

Здійснивши спробу емпіричного вивчення проблеми, ми дійшли висновку про доцільність використання арт-терапії у діагностиці дитячих страхів. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поглибленому вивченні й експериментальній перевірці результативності арт-терапевтичних технік у корекції та подоланні страхів дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Глазкова Т. В. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку / Т. В. Глазкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ditsad.com.ua/konsultac/info-d0/konsultac2714.html>.
2. Гусева М. Арт-терапия в работе психолога / М. Гусева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-v-rabote-psihologa>.
3. Копитін А. І. Основи арт-терапії / А. І. Копитін. – СПб.: Гіппократ, 1999. – 360 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

5. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
6. Панфілова М. А. Страхи в будиночках. Діагностика страхів у дітей і підлітків / М. А. Панфілова // Шкільний психолог. – 1999. – № 8. – С. 10–12.
7. Сорока О. В. Арт-терапія в соціальній сфері : Курс лекцій / О. В. Сорока. – Тернопіль: ТДПУ, 2008. – 86 с.

УДК 740

Найдюк Вікторія,
студентка 31-Н групи
Науковий керівник:
к. філос. н. Мороз О. В.

ГРА «СИНІЙ КИТ»: ВІРТУАЛЬНИЙ ТА РЕАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглянута одна із актуальних проблем сучасного світу – участь підлітків у смертельній грі «Синій кит». У контексті філософського аналізу виділено та розкрито причини цього небезпечного виду занять, прогнозовано застережливі заходи запобігання виникненню випадків суїциду серед підлітків, які грають у подібні ігри.

Ключові слова: смертельна гра «Синій кит», «суїцидальні» групи, гра як суспільний феномен, підлітки, віртуальна реальність, земне існування, кіберпростір, соціальні мережі.

Проблема життя і смерті є одним із ключових питань у процесі осмислення людської екзистенції крізь призму філософських роздумів. Кожна людина, усвідомлюючи власну смертність, неминуче приходить до роздумів про сенс життя, його тривалість, аби всіляко продовжити вік свого земного існування. Чому ж існують випадки діаметрально протилежного ставлення до життя в цілому? Низка життєво-побутових, соціальних, любовних невизначеностей та конфліктів, невирішені проблеми в сім'ї та на роботі призводять до того, що людина втрачає сенс свого існування і часто закінчує життя суїцидом.

З екранів телевізорів, соціальних мереж щодня наводиться сумна статистика суїцидальних випадків, особливо вражають цифри поширення цього явища серед підлітків через їх безпосередню участь у смертельній грі «Синій кит». Актуальність вивчення порушеного питання не викликає сумнівів не тільки через те, що дана проблема є «на часі» й вимагає всебічного вивчення та аналізу, але й має на меті запобігання аналогічним випадком летального характеру в контексті співвідношення віртуальної гри та реального життя.

Комп'ютерна художня творчість, як і простори Інтернету, є синтетичним мистецтвом, що поєднує відтворювану візуальність із літературною насиченістю. Результатом цього процесу є вибудова «іншої реальності», що є відкритою для сприймання багатьма різними людьми і водночас володіє можливістю виразу деякого глибинного підтексту [5, с. 142]. У цьому проглядається штучність віртуального світу, краса якого сприймається на рівні чуттєвого пізнання без аналізу та синтезу, раціонального осмислення світоглядних аспектів тлумачення світу.

Інша (віртуальна) реальність постійно порівнюється із об'єктивною дійсністю, тому підлітку віртуальний світ інколи може здаватися кращим, ніж реальний. Здебільшого це виникає тоді, коли в земному житті молодь зіштовхується із великою кількістю проблем у різних сферах життя. Світ віртуальної реальності позбавлений цього, натомість пропонує ідилію, у якій людина є творцем і все навколишнє існує за її законами, проблеми вирішуються одним кліком мишки тощо.

Вивчення позитивного та негативного впливу інформаційного простору Інтернету знаходить відгук у працях багатьох дослідників. Зокрема, український вчений, доктор філософських наук І. Девтеров наголошує, що «народжений людською душою мережевий інформаційний монстр здатний запросто поглинути саму людину, розмити звичні орієнтири і розчинити їх в нескінченних нетрях власного уподібнення Універсуму» [5, с. 147]. Це твердження певною мірою є актуальним для сучасного суспільства, оскільки багато людей відчують залежність від Інтернету в цілому та від соціальних мереж зокрема, але вплив Всесвітньої павутини на особистість залежить від індивідуальних факторів та не може розглядатися як стандартизований.

Що стосується простору Інтернету, то він має як позитивну, так і негативну сторони впливу на формування особистості. Негативна сторона, за вченням французького соціолога та філософа-постмодерніста Ж. Бодрійяром, полягає у тому, що занурення у штучний всесвіт, як правило, ілюзорний, може призвести людину до повного психологічного та онтологічного безладдя [5, с. 152]. Погоджуємося із такою можливістю результату інтеграції людини в інформаційний простір, оскільки віртуальне життя може стати цікавішим за реальне. Дуже часто люди розчаровуються в реальному житті, саме порівнюючи його із віртуальним простором.

Американський філософ М. Гейм, дослідник філософії кіберпростору, вказує на позитивну сторону віртуальної реальності, наголошуючи, що «світ, витлумачений як чиста інформація, не тільки чарує наші очі та розум, але й захоплює наші серця» [5, с. 153]. Позитивний вплив віртуальної реальності можна розглядати як можливість відпочити від проблем та труднощів реальності, але у той же час важливо зберігати межу між відпочинком та надмірним захопленням кіберпростором.

Будь-яка «втеча» до іншої реальності врешті-решт супроводжується переіменнюванням, переідентифікацією. Людина, яка відвідує віртуальне суспільство, може брати нову роль, нову парадигму поведінки – нову віртуальну особистість і, як правило, особистість («чисту дошку»), життя якої розпочинається заново! Американська дослідниця Е. Брукман пише, що у «мережі людина є такою, якою вона хотіла бути» [5, с. 150]. Погоджуємося із думками цього науковця, оскільки віртуальний простір – це справді можливість змінити своє життя та спробувати реалізувати свої мрії (отримати увагу, проявити лідерські якості тощо). Особливо актуальним це твердження є для підлітків та молоді, що перебувають на шляху становлення й утвердження себе як особистостей, визначення свого місця у суспільстві.

Отже, розчарування у реальному житті призводять до того, що людина шукає порятунку у віртуальній реальності. Особливо актуально це для підлітків, які гостро та боляче сприймають проблеми, що їх торкаються. Але правдивим є той факт, що, зіткнувшись із віртуальною реальністю, людина також може відчувати розчарування, і заміниці у цьому випадку вже немає. Підлітки стають на шлях до «втрати мети життя», а це є третя найбільш поширена причина вчинення самогубства з точки зору філософії.

Американські дослідники, які аналізують вплив віртуальної реальності на свідомість людини, стверджують, що кінцевим результатом в переважній більшості випадків є конвергенція – тобто, якщо людина захоплюється віртуальною реальністю, починає все більше заглиблюватися у неї, то в результаті виникає явище конвергенції – свідомість людини втрачає здатність виділяти межу між віртуальним світом та реальним. Особливо помітно це у дітей та підлітків, у яких ще не є до кінця сформованою картина світу [2]. Також дослідники акцентують увагу на тому, що у віртуальній реальності легко маніпулювати свідомістю людини, однак у цього явища виділяють як позитивні, так і негативні сторони. З цього приводу російський психолог М. Іванов зазначає, що аспект впливу віртуальної реальності на свідомість людини можна застосовувати для лікування психічних хвороб [2]. Отже, використання віртуальної реальності може мати і позитивні наслідки.

Мета та завдання цієї роботи полягають у тому, щоб розкрити віртуальний характер та реальні наслідки смертельної гри «Синій кит» у контексті осмислення інформаційного світу Інтернет-реальності.

Феномен самогубства розглядається не лише крізь призму філософії, а й у психологічному, релігійному, медичному та інших аспектах, викликаючи переважно негативне ставлення, осуд з боку оточуючих. У контексті філософських роздумів про смерть, фатальність людського життя, причини вчинення суїциду український вчений, психіатр-суїцидолог Є. Юрьєв зазначає наступні: бажання уникнути фізичного болю чи душевних страждань; прагнення уникнути публічної ганьби та приниження; втрата мети у житті; засіб досягнення своєї мети (шантаж, бажання отримати «безсмертя» тощо) [8].

За статистичними даними щороку у світі близько 800 тисяч осіб вчиняють самогубство. В Україні щороку фіксується близько 10 тисяч випадків суїциду. За цим показником Україна займає 20-е місце у світі. У той же час в останні роки зростає відсоток підліткового суїциду. В Україні на кожні 100 тисяч населення фіксується 11 випадків підліткового суїциду серед дітей віком до 14 років [4]. Зріст цієї статистики пов'язують із поширенням популярності так званих «суїцидальних груп» у соціальних мережах, серед яких варто розглянути смертельну гру «Синій кит», що набула популярності на теренах пострадянського простору та стала причиною багатьох випадків самогубств, вчинених у підлітковому віці.

Істинна сутність поняття «гри» як суспільного феномена в контексті філософії трактується як «безтурботна, весела розвага, участь в обрядових діях, певна поведінка у вільний час, дії у специфічному просторі за визначеними правилами, тощо» [7]. Невід'ємними ознаками гри є безкорисливість і свобода вибору, умовність і двоплановість, рольовий характер дій і змагання, імпровізація і водночас чітке дотримання ігрових правил, розвага і бажана насолода.

Гра має на меті зміну внутрішнього світу людини. Цей суспільний феномен сприяє вияву свободи людини і реалізації можливості самому брати участь в детермінації процесів і подій, імпровізувати і творити, насолоджуватись вільним проявом своїх духовних і фізичних сил. Враховуючи тлумачення суспільного феномена гри у філософському аспекті, спробуємо проаналізувати «суїцидальну» гру «Синій кит» щодо відповідності вказаним ознакам.

В Україні гра «Синій кит» з'явилась наприкінці 2016 року, прийшовши з Росії (де, за статистикою соціологів, у ній брали участь близько 200 тисяч підлітків на різних етапах) [1]. Вона відома під різними назвами: «Море китів», «Збуди мене о 4:20» тощо. Включає гра 50 завдань, останнє з яких є однаковим для всіх – вчинити самогубство.

Розглядаючи цю гру крізь призму вищеперерахованих ознак, робимо висновок, що гра «Синій кит» – це свого роду участь в обрядових діях, часткова розвага, яка вирізняється рольовим характером дій, принципом змагання та вимагає чіткого дотримання ігрових правил. У той же час такі ознаки гри як свобода вибору, умовність, можливість імпровізувати апелюють до ситуації «вибір без вибору». Сутність гри «Синій кит» лише частково відповідає ознакам гри як такої, як певного суспільного феномена, в той же час більше тяжіє до «засобу зміни світогляду» та «засобу маніпулювання людиною».

Символічною за змістом є сама назва гри «Синій кит», бо вважається, що цій тварині притаманно без об'єктивних причин викидатись на берег океану, де вона гине. Синій кит – образ свободи та позбавлення будь-яких бар'єрів, які ставляться перед підлітками батьками, суспільством, друзями.

Перелік завдань у цій «суїцидальній» грі завжди рівний 50, мета також однакова – підвести підлітка до вчинення самогубства. Наведемо кілька завдань із переліку, які пропонуються до виконання: 1) на руці лезом вирізати ф57; 10) перебороти свій страх; 20) зустрітись з китом; 30) залізти на кран; 40) в 4.20 ранку пройтись по залізничній колії; 50) вчинити самогубство [1].

На основі вищезазначеного доходимо висновку, що імовірність загибелі існує вже задовго до виконання 50-го завдання. Підлітків поступово привчають до небезпеки, вони до неї звикають, тому не розуміють наслідків. Інколи використовується шантаж – учасникам гри погрожують розправою над ними чи над їх близькими, якщо вони припинять грати.

У процесі гри використовуються різні прийоми впливу на психіку, підсвідомість, але починають грати у «Синій кит» і подібні «суїцидальні» ігри добровільно, без примусу з чийсь сторони, і у цьому полягає найбільша проблема. Якби підліткам не було цікаво грати у подібні ігри або ж вони цікавились її реальними наслідками, то проблема б не набула такого бурхливого розвитку в сучасному суспільстві.

У християнській релігії, яка поширена на більшості територій світу в різних варіаціях, людина, що скоїла самогубство, потрапляє у пекло. У той же час актуальним буде навести вислів французького письменника і філософа Ж.-П. Сартра, який стверджував, що «пекло – це інші» [3]. Цей афоризм не втрачає своєї актуальності у сучасному суспільстві і може вважатися поясненням проблеми, чому підлітки проявляють цікавість до «суїцидальних» ігор на кшталт «Синій кит». «Я хотів сказати, що багато людей ніби вкриті кіркою звичок, чужих суджень, які змушують їх страждати, але які вони не прагнуть змінювати. Це подібність смерті заживо, коли людина переживає за судження, яких вона не в силі змінити або ж не прагне цього робити. Такі люди добровільно занурюють себе у пекло» [3]. У сучасному суспільстві роздуми Ж.-П. Сартра залишаються актуальними, адже часто можна спостерігати за людьми, які надзвичайно залежні від оцінок та думок оточуючих про них, а тому думають про себе так, як їм нав'язує соціум, натомість бояться змін у власному житті та поведінці.

Якщо у XX столітті сучасному Ж.-П. Сартру, цей афоризм можна було застосувати здебільшого до прагнення людини здобути певний соціальний статус, то у наш час цей вислів найбільш актуальний при характеристиці підлітків, які з дитинства не відчувають себе індивідуальностями, а частинами певних груп. Для них надзвичайно важливо перебувати у соціумі і не залишитися самотніми, оскільки в іншому випадку це призведе до розчарування у житті в цілому. Тому робимо висновок, що причиною популярності «суїцидальних» ігор є розчарування підлітків у житті, реальному чи віртуальному. Вони прагнуть щось довести передусім собі, не зупинитися ні перед чим, про результати ж уже ніхто не задумується.

Відповідно, небезпека криється зовсім не у наявності таких ігор в Інтернет- просторі, а в бажанні підлітків брати участь у них. Тому це, перш за все, проблема батьків і дітей, суспільства і дітей, а не проблема згубного впливу Всесвітньої павутини. У той же час підлітків дійсно потрібно контролювати у процесі їх «захоплення» віртуальною реальністю, не йти на конфлікт, а бути відкритими до дискусій, готовим вислухати думку дитини. Заборони – це пряма загроза віддалення дітей від батьків, учителів тощо.

На основі проведеного аналізу, наводимо наступні шляхи попередження негативного впливу ігор в Інтернеті на свідомість підлітків (на прикладі гри «Синій кит»):

- 1) урізноманітнювати життя підлітка, щоб віртуальний простір не здавався для нього цікавішим за реальний;
- 2) встановити відносини довірити, цікавитись життям підлітка;
- 3) пояснювати механізм впливу подібних ігор та результати, які вони приносять;
- 4) не залишати підлітків наодинці з їх проблемами.

Популярність «суїцидальних» ігор на зразок «Синій кит» – це, передусім, не проблема сучасного суспільства, а індивідуальна проблема кожної особистості, яка існує у межах певного мікросоціуму. Відповідно, найбільш ефективним її вирішенням можна вважати урегулювання локальних конфліктів.

Список використаної літератури

1. Игра в смерть. Почему подростки выполняют смертельные задания [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ukranews.com/news/477890-ygra-v-smert-hto-takoe-synny-kyt-y-pochemu-podrostky-vypolnyayut-smertelnye-zadanyya>.
2. Коловоротный С. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством [Электронный ресурс] / С. Коловоротный. – Режим доступа : <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2892>.
3. Крышук Н. Ад – это другие. Толкование мысли Жан-Поля Сартра [Электронный ресурс] / Н. Крышук. – Режим доступа : <http://www.psychologies.ru/observers/kryischuk-nikolay/ad-eto-drugie/>.
4. Самоубийство. Статистика самоубийств по странам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lossofsoul.com/DEATH/suicide/countries.htm>.
5. Сморг Л. Філософія / Л. Сморг. – К. : Кондор, 2006. – 416 с.
6. Толстоухов А. Людина в лабіринті перспектив / А. В. Толстоухов, О. Є. Перова, О. М. Рубанець та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2004. – 220 с.
7. Що таке гра? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ar25.org/article/shcho-take-gra.html>.
8. Юрьев Е. Феномен самоубийства: философия, психология, религия, медицина [Электронный ресурс] / Е. Юрьев. – Режим доступа : <http://www.psychiatry.ua/books/ukraine/paper08.htm>.

УДК 372.3

Прозапас Наталія,
студенка 21-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

МАЛЮНОК ЯК ДЖЕРЕЛО ЗНАНЬ ПРО ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ДИТИНИ

Стаття присвячена висвітленню особливостей вивчення дитячого малюнка задля проєкції внутрішнього психологічного стану особистості дитини. Автором наголошено, що для аналізу краще використовувати спонтанні дитячі малюнки, оскільки саме вони є більш емоційно забарвленими. Специфіка діагностики дитячих малюнків є більш гуманною стосовно дитини та в більшості випадків дає точні результати про стан її психіки.

Ключові слова: дитячий малюнок, психічний стан особистості, інтерпретація, стадії розвитку малюнка, діагностика, спонтанні малюнки.

Художня діяльність дітей здавна привертала увагу дослідників як можливий метод вивчення внутрішнього стану дитини, її здатність відображати світ внутрішніх переживань. Саме малюнок дає змогу краще пізнати психологію дитини, її страхи, переживання чи радощі, зрозуміти, чого вона прагне і як ми можемо їй допомогти цього досягнути тощо. Аналіз дитячих малюнків дає змогу зрозуміти ті образи, що домінують у свідомості дитини і чому вони є вкрай важливими для дитини в конкретний час і в певних умовах. Малюнок для сучасної дитини є не мистецтвом, а мовою, що дає можливість висловити те, що вона не може або ще не вміє сказати словами. Однак проблема інтерпретації дитячих малюнків і досі залишається не до кінця з'ясованою через відсутність єдиного роду досліджень щодо психологічного сенсу дитячих малюнків.

Слід візначити, що аналіз малюнка в якості методу психологічного дослідження бере свій початок у першій чверті ХХ століття. Зокрема, у 1913 році Е. Торндайком була проведена робота щодо класифікації малюнків і здійснення їхньої якісної оцінки. У 1921 році К. Барт склав кількісну шкалу для оцінки малюнка чоловічої фігури, виконаного дітьми від 3 до 14 років. Тест «Намалюй людину» був використаний у роботі Ф. Гудинаф у 1926 році, а згодом, у 1948 р. Дж. Бук розробив тест «Будинок – дерево – людина». У 1949 році була опублікована робота К. Коха, що містила ретельний аналіз, заснований на зіставленні та комбінуванні ознак малюнка. Кількість публікацій щодо аналізу малюнків за останні роки значно зросла. Багато відомостей про малюнки можна дізнатися з робіт В. Бехтерева, Л. Лебедевої, С. Рубінштейна, О. Потьомкіної та ін. [2; 3; 5; 8; 9]. Зауважмо, що наукове вивчення малюнка з різних точок зору (психологічної, педагогічної тощо) почалося з кінця ХІХ століття (К. Річі, Ж. Рума, А. Кларка, М. Ліндстрома, Г. Кершенштейнера, Е. Кнудсена та ін).

Мета нашої публікації – розкрити можливості дитячого малюнка як психологічного феномену, продукту психічної діяльності дитини.

*Творчість відкриває в дитячій душі ті
потаємні куточки, в яких дрімають джерела
добрих почуттів. Витоки творчих здібностей
і обдарованості дітей на кінчиках їхніх пальців.
Чим більше майстерності в дитячій руці,*

Найважливішою психологічною особливістю зображувальної діяльності є її творчий, продуктивний характер, використання не лише наявних предметів, а й створення певного продукту шляхом реалізації задуму, що виник у дитини, зокрема малюнку. Окреслимо найповніші означення терміну «малюнок», що найчастіше зустрічаються у наукових розвідках сучасних вчених. Отож, малюнок – це зображення, виконане від руки за допомогою графічних засобів (контурної лінії, штриха, плями або їх різних поєднань), що є потужним засобом пізнання дійсності. На думку О. Потьомкіної і К. Потьомкіної, «малюнок – це одне з найважливіших джерел знань про психіку людини, за допомогою якого можна визначити якісну та кількісну інформацію, валідизувати її та успішно використовувати в практиці психодіагностичного обстеження» [8, с. 93]. «У малюнках дивовижно переплітається інформація, джерелами якої є як відкриті, так і глибинні шари людської душі» [3, с. 5]. Згідно із К. Маховер [6], будь-який дитячий малюнок є проєктивним щодо внутрішнього психічного стану особистості. Зокрема, Й. Якобі розглядає спонтанні малюнки як результат «несвідомого пошуку і вибору образотворчих елементів при збереженні мотиву» [3, с. 34]

При аналізі та інтерпретації дитячих малюнків потрібно спиратися на окремі опорні елементи, виділені Ф. Греггом, при аналізі малюнків своїх пацієнтів (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

 Структурні компоненти для інтерпретації дитячих малюнків
(на основі опрацювання джерел [2; 3; 5; 8; 9])

Опорні елементи дитячого малюнка	Стисла інтерпретація
<i>Відчуття малюка</i>	Дитячий малюнок завжди передає певний настрій. Вкрай важливо вловити саме перше, спонтанне враження і, якщо це можливо, постаратися виразити його одним словом, наприклад, «щастя», «сум», «страх» тощо. Можна також запитати дитину, що вона відчувала, малюючи картинку, або що вона відчуває, дивлячись на малюнок, який вона виконала.
<i>Бар'єри</i>	Варто звертати увагу на те, де на малюнку є бар'єр, це може бути людина, рослина, дерево або якийсь неживий об'єкт, наприклад стіна, машина, стілець або двері. Вони допоможуть виявити усвідомлювані або несвідомі перешкоди, які існують між зображеннями на дитячому малюнку.
<i>Нестача елементу чи об'єкту</i>	Відсутні елементи або пропущені об'єкти можуть мати важливе значення для сучасної дитини. Такі елементи як правило, символізують або вказують на те, чого їй бракує у реальному житті.
<i>Центральне зображення</i>	Те, що намальовано в центрі, часто вказує на суть проблеми або те, що для дитини є важливим на певному етапі.
<i>Розмір</i>	Важливе значення мають розміри і пропорції зображених предметів і людей. Як правило, перебільшені фігури покликані підсилити, а надмірно маленькі – принизити когось.
<i>Спотворення форми або предмета</i>	Доволі часто якась частина фігури або предмета буває зображена зі спотворенням пропорцій. Це може символізувати проблемну сферу із життя дитини, яку вона схематично зобразила.
<i>Об'єкти, що спотворюються</i>	На дитячих малюнках предмети можуть часто повторюватися. У багатьох випадках це має важливе значення, оскільки може мати стосунок до одиниць відліку часу чи подій, що мають значення в минулому, сьогоденні або майбутньому.
<i>Перспектива</i>	Зверніть увагу на те, в якій перспективі виконаний малюнок. Поєднання декількох видів перспектив на одному малюнку може мати відношення до наявності суперечностей у житті автора.
<i>Розміщення об'єкта або предмета біля краю аркуша</i>	Деякі малюнки зображують фігури або об'єкти, розміщені уздовж аркуша так, що вони начебто виходять за межі паперу і намальовані лише частково. Край листа можна розцінювати як свого роду кордон. Це метод, що дає можливість одночасно і бути присутнім, і в той же час перебувати осторонь.
<i>Інкапсуляція</i>	Створення оболонки навколо персонажів малюнка передбачає відгородження, необхідність зобразити навколо них якісь межі, щоб відокремитися від оточуючих. Оскільки дитина створює навколо себе захисну оболонку, постає питання, чого вона боїться, для чого їй потрібна ця оболонка, або які зовнішні події формують цю оболонку.
<i>Продовження руки</i>	Продовженням руки є пристрій, намальований у руці персонажа. Цим доповненням може бути ложка, палиця – будь-який предмет, що дає людині більшу владу над навколишньою дійсністю. Продовження руки означає, що дитина або вважає, що вона має цю владу, або бажає її отримати.
<i>Зворотний бік малюнка</i>	Відзначимо, що коли для малювання використовується оборотна сторона паперу, необхідно визначити, хто або що зображено на звороті, оскільки це може бути симптомом конфлікту. Потрібно з'ясувати, чому персонаж або об'єкт не може бути намальований на лицьовій стороні, як весь малюнок.
<i>Підкреслення фігури</i>	Підкреслення фігури на малюнку може означати нестійке, невпевнене становище дитини в житті

<i>Часті стирання</i>	Стирання часто вказують на наявність конфлікту, а намальований заново об'єкт символізує щось із реального життя. Якщо стерте гумкою було намальовано заново в покращеному вигляді, то, швидше за все, поліпшення дійсно має місце і в житті. І навпаки, якщо після стирання нова версія малюнка вийшла гірше, то і в житті проблеми могли бути невирішеними.
<i>Підписи на малюнках</i>	Написані на малюнку слова потребують особливої уваги. Слова покликані внести ясність і зменшити можливість неправильної інтерпретації малюнка.
<i>Лінія вздовж верхньої частини аркуша</i>	Горизонтальна лінія у верхній частині аркуша, що зображає небо, може позначати щось, що психологічно тяжіє над дитиною.
<i>Прозорість</i>	Прозорість дозволяє дивитися крізь якусь перепону і бачити те, що знаходиться всередині, наприклад, крізь прозору стіну, за якою можна побачити стіл, лампу, стільці тощо. Це цілком нормально для дитячих малюнків.
<i>Кольорова гама</i>	Вибір певного кольору на малюнку може означати наявність рівноваги у житті дитини. Колір вказує на важливість тих чи інших психологічних та фізичних явищ. Займаючись визначенням значення кольору, надійніше всього звернутися до природи. Наприклад, зелений колір рослин і трави свідчить про потужний потенціал росту і розвитку. Яскраво-жовтий колір сонця може відображати світло і тепло. Відмітимо, що темно-коричневі, сірі та чорні кольори як переважаючі, є ознаками депресивного стану. Занадто багато червоного свідчить про актуальний (тут і зараз) стан тривоги, емоційної напруженості. Але якщо червоний – постійно бажаний колір, це може говорити про невротизацію або підвищену конфліктність. Велика кількість червоного у поєднанні з темними тонами – можлива депресія у дитини. Надлишок темно-блакитних і фіолетових кольорів може говорити про поганий настрій або просто про високу чутливість дитини. Виконання майже всіх робіт «в пастельних тонах» говорить про чутливість або про тривожність як особистісну особливість дитини.
<i>Натиск на олівець</i>	Це показник психомоторного тону дитини. Якщо натиск слабенький, легкий, невпевнений, то це говорить про боязкість, пасивність, астенію (виснаженість психіки) малюка. Якщо лінії постійно стираються це свідчення невпевненості, емоційної нестійкості, тривожності. А коли штрихи робляться як би ескізними спочатку легенькою штришками, потім наводяться жирніше це спроба контролювати свою тривогу, взяти себе в руки. Якщо контури зображень жирні, сильно продавляють папір, це може бути свідченням емоційної напруженості, імпульсивності. Ну а якщо кольоровий олівець у руках дитини рве лист це ознака можливої конфліктності, агресивності, або просто порушеного стану або гіперактивності.
<i>Розмір малюнка</i>	У нормі найбільший об'єкт малюнка займає приблизно 2/3 аркуша формату А4. Якщо малюнок людини чи тварини дуже великий, займає весь лист або навіть виходить за його межі (іноді дитина перевертає лист або приклеює збоку ще один, щоб домалювати те, що «не вмістилося»), це може навести на думку про тривожний або стресовий стан малюка в даний момент (а ще такі малюнки характерні для імпульсивних і гіперактивних дітей). А ось малесенький малюнок часто говорить про низьку самооцінку або депресію. Якщо ж розмір малюнків непостійний дитина емоційно нестабільна.
<i>Наскільки ретельно намальовано</i>	Якщо подробиць багато, у дитини, швидше за все, жива уява, творча спрямованість. Варто аналізувати, якого роду всі ці деталі якщо вони однотипні і кількість їх велика (наприклад, дитина не полінувався намалювати 39 гудзиків на мундирі солдата або 154 лусочки на рибі), це може бути свідченням тривожності.
<i>Темп виконання роботи</i>	Якщо малює повільно, але старанно, значить, такі особливості його темпераменту, а от повільне і мляве малювання ознака пасивності, виснаженості нервової системи або депресивного стану. Високий темп малювання говорить про те, що перед нами активна дитина. Якщо ж при цьому малюнок виконаний неакуратно, то дитина є гіперактивною.

Прикметно, що своєрідною підказкою для інтерпретації дитячого малюнка будуть репліки дитини під час роботи: якщо малює ділиться у процесі створення сюжету своїми думками, розповідає про те, що малювати любить, він налаштований позитивно і, швидше за все, психологічно благополучний; якщо малює постійно уточнює, що і як «правильно» треба робити – це маленький перфекціоніст, і/або він тривожний і не впевнений у собі; а якщо прохання намалювати що-небудь взагалі сприймається «в штики», або супроводжується ниттям на кшталт «нудно», «набридло», це може пояснюватися і боязкістю, і втому, і негативізмом, і невмінням спілкуватися, і прагненням уникнути труднощів.

Хотілося б акцентувати увагу на тому, що не варто робити поспішні висновки про психологічний стан дитини на основі однієї ознаки (наприклад, наведеної у таблиці вище): тільки якщо ви бачите «симптоми» тривожності або депресії в кількох елементах відразу, і тим більше у різних малюнках, саме тоді можна робити певні висновки. Однак і в цьому випадку треба сприймати ситуацію в загальному контексті: наприклад, якщо намальована істота ретельно заштрихована це, звичайно, може бути ознакою тривожності і невпевненості, але може бути також і свідченням того, що дитина

відвідує художню школу і її там вже навчили, «як малювати правильно», тобто передавати штрихуванням відтінки і обсяг.

Надзвичайно важливим у малюнку є сюжет і те загальне враження, яке він справляє на глядача. Звичайно, враження справа тонка: маму, припустимо, картинка чимось образить, а тата цілком влаштує. Проте є такі малюнки, які безумовно справляють тяжке враження на будь-якого глядача: зображення сцен насильства, ран, крові, асоціальних сюжетів, агресивних персонажів або ж істот зовсім не гармонійних, з грубими спотвореннями форми і пропорцій. Все це, за твердженнями визнаних майстрів дослідження дитячого малюнка Дж. Ділі та А. Венгера, ознаки неблагополуччя. Однак це лише ознаки, і про справжній стан речей слід судити, тільки ретельно проаналізувавши безліч чинників, пов'язаних із малюнком дитини.

Отож, дитячий малюнок є важливим джерелом отримання знань про внутрішній, психологічний стан особистості дитини. Через малюнок дитина висловлює наявні у неї проблеми, тривогу чи радість, мовою «олівця» виражає свої емоції, настрої і особливості сприймання оточуючого світу та усвідомлення себе, своїх близьких у ньому. Вміння дорослих інтерпретувати малюнки, виконані дітьми, є вкрай важливим для запобігання негативним проявам у поведінці, стосунках дітей із батьками, однолітками; засобом попередження небажаних подій чи вчинків тощо. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у побудові алгоритму дослідження дитячих малюнків певних вікових категорій (дошкільників, молодших школярів, підлітків) на основі аналізу сучасних досліджень в означеній галузі.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Науковий керівник А. М. Богуш]. – К. : Редакція журналу «Вихователь-методист дошкільного навчального закладу». – 2012. – 28 с.
2. Вовчик-Блакитна Л. Малюнок як візерунок дитячої душі [Текст] / Л. Вовчик-Блакитна // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – С. 37.
3. Грегг М. Ферс. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство / Грегг М. Ферс. – СПб. : Деметра, 2003. – 176 с.
4. Кудрявцев В. Дитина дошкільник: новий підхід до діагностики творчих здібностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 32 – 39.
5. Калініна Т. Просторово-сюжетне зображення. Художня творчість дітей від 4-х до 6-ти років [Текст] / Т. Калініна // Дитячий садок. – 2012. – № 4. – С. 5.
6. Маховер К. Проективный рисунок человека : [методика клинической диагностики личности] / Карен Маховер. – М. : Смысл, 1996. – 158 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія. Практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Рівне : Волинські обереги, 2008. – 320 с.
8. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – СПб. : Речь, 2006. – 524 с.
9. Тейлор К. Особенности детского рисунка [Текст] / К.Тейлор // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 8. – С. 29.
10. Терещенко О. Інтеграція мистецької діяльності [Текст] / О.Терещенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 8. – С. 11.

УДК 378.37

Сімора Ольга,
студентка 12-ДПКс групи
Науковий керівник: Прус А.О.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті описано роль і значення волонтерського руху у професійному становленні студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, волонтерські організації, студентська молодь.

Входження України в період продуктивного розвитку соціального життя, детермінувало акцентування особливої уваги на проблемах реалізації соціальної та громадянської активності молоді в системі професійно-педагогічної та соціальної підготовки спеціалістів. Актуальним є створення оптимальних умов для загальної психолого-педагогічної підготовки фахівців, здатних вирішувати складні питання, пов'язані з проблемами управління, зайнятості, профорієнтації, формуванням загальнолюдських цінностей, корекцією особистості, профілактикою відхилень у розвитку особистості,

міжособистісних стосунків в групах тощо. Такі умови дозволяють реалізувати активну діяльність майбутніх фахівців у різних напрямках суспільно-професійної діяльності волонтерського руху.

Різні аспекти громадської волонтерської діяльності стали предметом спеціальних наукових розвідок. Питання волонтерства у вітчизняній науці і практиці досліджували О. Безпалько, О. Брижовата, Р. Вайнола, І. Грига, М. Дейчаківський, Л. Дума, З. Зайцева, А. Зінченко, І. Зверева, Н. Заверико, І. Іванова, Н. Івченко, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, Н. Комарова, О. Кузьменко, О. Лисенко, В. Назарук, І. Пінчук, Ф. Ступак, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Шатохіна, О. Яременко та ін. Учені спрямовували свою увагу на зміст волонтерства, принципи та практичний досвід організації волонтерської діяльності, питання практичної підготовки волонтерів до роботи з різними категоріями населення. Проте використання волонтерського руху у процесі розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців не було предметом спеціального дослідження. Відтак, ця проблема в сучасних умовах є актуальною.

Метою статті є обґрунтування ролі і значення волонтерського руху у професійному становленні студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Волонтерство як соціальний феномен має стійкі традиції у вітчизняній історії. Волонтерський рух детермінований гуманізацією суспільного життя, соціальною активністю молоді, почуттям громадянськості і відповідальності. Будучи закоріненим у традиції безкорисливої допомоги нужденним, він історично притаманний національній культурі, набуває більшої потужності, об'єднує громадян та залучає значні ресурси.

Волонтерський рух законодавчо визначено як добровільну, добродійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, яка має суспільно корисний характер. Задекларовано, що підтримка і сприяння його розвитку є одним із основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з дітьми та молоддю (Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»).

За часів незалежності України було організовано та активно працювало близько 25490 громадських фондів, 8000 ініціативних груп, основна задача яких – допомога знедоленим: людям похилого віку, дітям-сиротам, інвалідам [1].

Проблема волонтерства була відображена і в науковому просторі. Волонтер (від лат. voluntarius – воля, бажання, від англ. voluntary – добровільний, доброволець, йти добровільно) – це «особа, яка за власним бажанням допомагає іншим» [3, с. 9].

З. Бондаренко тлумачить сутність цього феномена як благодійність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, заради добробуту й процвітання спільнот і суспільства загалом [2]. С. Харченко визначає волонтерство як добровільну діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, не маючи цілей отримання прибутку, одержання оплати чи кар'єрного росту [7]. У працях Т. Рудякевич волонтерська діяльність описується як отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям [10]. О. Безпалько зазначає, що волонтер – доброволець, громадянин, що бере участь у вирішенні соціально значущих проблем у формі безоплатної праці [3]. Р. Вайнола тлумачить волонтерство як основу функціонування громадських організацій, форму громадянської активності населення [4]. А. Капська описує цей феномен як національну ідею милосердя та благодійності [8].

У ході дослідження було визначено сутність волонтерства: це добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб, спрямована на надання допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Основою діяльності волонтерів є добровільність, добродійність, законність, гуманність, відповідальність. Напрямами роботи при цьому є надання соціальних послуг громадянам, що перебувають у складних обставинах – інвалідність, втрата рухової активності, та надання соціальних послуг дітям та молоді, що перебувають у складній ситуації – інвалідність, хвороба, сирітство, безпритульність та ін. [11].

У контексті визначення нових стратегій інституту вищої освіти у підготовці молодого спеціаліста акцентується увага на можливостях надання різними громадськими організаціями та соціальними інститутами змоги реалізувати професійний та творчий потенціал особистості підвищити її соціальну активність та сформувати почуття громадянської значущості.

Волонтерська діяльність вищих навчальних закладів України здійснюється відповідно до типів та напрямів роботи проектів міжнародної волонтерської діяльності MENT (допомога незахищеним категоріям населення, людям похилого віку, ветеранам війни та праці, реабілітаційна робота з інвалідами, організація роботи таборів для людей з особливими потребами), SOC, HIST (реалізація соціальних програм, поширення знань, проведення конференцій, фестивалів та акцій), ENVI (природоохоронна діяльність, організація роботи екологічних таборів), CONS, RENO, REST (проведення ремонтних, будівельних та реставраційних робіт, створення реєстру пам'яток історії та культури), KIDS (викладацько-просвітницька та організаційно-виховна діяльність, організація роботи дитячих таборів) [6].

Дефіцит соціальної значущості майбутнього фахівця в сучасному суспільстві, відсутність запитів на її духовний, емоційний та фізичний потенціал накладає значний відбиток на можливості його професійного розвитку, установки, мотиви, потреби. Крім того, від рівня розвитку творчого потенціалу студента залежить можливість гуманізації змісту, методів, форм педагогічного процесу, орієнтація на врахування індивідуальності кожного учня.

Відтак, на думку Р. Вайноли, участь у волонтерській діяльності є ефективним фактором підготовки молодого фахівця, оскільки створює умови для соціалізації особистості студента, максимально сприяє його професійному та особистісному розвитку; формуванню вірних (з позиції загальнолюдських цінностей) орієнтирів розвитку особистості та за необхідності її корекції [4, с. 49].

А. Капська стверджує, що «волонтерська діяльність студентської молоді в Україні проголошується однією з найефективніших форм роботи з молоддю, оскільки виступає невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству» [8, с. 21]. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та наданні допомоги іншим у їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Як доводить З. Бондаренко, «волонтерська діяльність є професійно значущим етапом в системі практичної підготовки студента, виступає первинною ланкою апробації етико-філософської концепції професійної діяльності спеціаліста, сприяє формуванню фундаменту професійного світосприйняття, дає широкі можливості для актуалізації професійних якостей, формування почуття громадянської значущості» [2, с. 8].

Волонтерство розглядається як складова професійної підготовки. На думку Т. Лях, важливо вчасно сформувати образ майбутньої професійної діяльності студентської молоді під час навчання та окреслити перспективу майбутнього життєвого шляху, насиченого подіями, творчою працею та масштабними задумами [9]. Одним із способів формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії, розвитку таких якостей, що характеризують емоційну стійкість майбутніх професіоналів є залучення студентів до майбутньої професійної діяльності.

Отже, вважаємо, що активна участь майбутніх фахівців у різноманітних напрямках суспільно-професійної діяльності волонтерського руху обумовлює створення оптимальних умов для їх професійної підготовки та дозволяє вирішити комплекс професійно-педагогічних завдань:

Реалізація моральної та етичної освіти шляхом передачі різних етичних поглядів, змісту професійно-етичних норм і гуманістичних цінностей професійної діяльності включає:

- моделювання соціально-педагогічних ситуацій, у яких необхідно приймати рішення щодо морального вибору у процесі професійної взаємодії з суб'єктами соціально-педагогічної діяльності;
- реалізацію студентами програм соціально-педагогічної роботи, розроблених спільно з педагогами вищої школи і спрямованих на допомогу дітям, молоді;
- створення умов для неформального спілкування з педагогами та представниками професіоналами соціально-педагогічної сфери, які пов'язані з реалізацією конкретних програм;
- створення організаційно-педагогічних умов для професійно-творчої самореалізації студентів;
- формування у студентів емоційно-позитивного ставлення до обраної професії, до проблем дітей та молоді, до змісту професійно-педагогічної роботи;
- моделювання і створення цілеспрямованої системи формування професійно-етичної культури майбутнього фахівця, яка включає перспективний план і програми діяльності студентів, комплекс різноманітних організаційних форм та їх характеристику з відповідною спрямованістю на весь період навчання студентів;
- формування професійних умінь та навичок через соціально значущу діяльність;
- формування відповідального ставлення до обраної професії, до проблем дітей та молоді, до змісту професійно-педагогічної роботи;
- формування у молоді правових, політичних, моральних компетенцій, розвиток вмінь та навичок ділового спілкування.

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що участь у волонтерській діяльності студентів сприятиме високому рівню їх професійної підготовки, який детермінується комплексом принципів волонтерської діяльності, таких як:

- гуманізм (волонтери поважають права, справедливість та людську гідність особистості, з якою працюють);
- відповідальність (волонтери несуть особисту відповідальність за свою роботу та її наслідки; не мають права використовувати свої знання і становище з метою приниження гідності, пригнічування особистості або маніпулювання нею; застосовують лише ті знання, якими вони володіють відповідно до своєї кваліфікації, повноважень і соціального статусу);
- компетентність (волонтери постійно поповнюють свої знання в галузі їхньої діяльності; беруться за вирішення лише тих завдань, які належать до сфери їх компетенції) [2; 6; 9].

Участь у волонтерських проектах надає можливість для реалізації професійно значущих якостей майбутніх професіоналів, набутих знань, умінь та навичок конкретного професійно-предметного напрямку, оскільки передбачає різнопланову та широкопрофільну діяльність у заходах:

- педагогічного спрямування – проекти надання допомоги дітям з девіантною поведінкою, дітям з вадами фізичного, розумового та фізичного розвитку; організація та проведення календарних свят для дітей-сиріт; організація раціонального дозвілля для вихованців дитячих будинків, притулків, інтернатів [7];
- юридичного спрямування – надання юридичної допомоги соціально-незахищеним категоріям населення; проведення консультацій із проблем прав дитини та її захисту [3];
- природоохоронного спрямування – проекти практичної природоохоронної діяльності; проведення еколого-природоохоронної пропаганди, екскурсій, краєзнавчих походів тощо [5];
- валеологічного спрямування – проекти, орієнтовані на формування здорового способу життя, виховання позитивного ставлення до здорового способу життя; інформування про засоби та методи формування здорових звичок; проведення роз'яснювальної роботи щодо організації раціонального режиму праці і відпочинку; викорінювання шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків), дотримання оптимального рухового режиму, раціонального харчування [8];
- благодійного спрямування – проекти надання матеріальної допомоги соціально-незахищеним категоріям населення [10];
- патріотичного спрямування – проекти роботи з ветеранами війни; історико-краєзнавча робота; проекти вивчення історії рідного краю, міста, університету та ін. [1];
- політичного спрямування – проекти участі в молодіжній політиці; проекти міжнародного виховання [4].

Пріоритетом волонтерської діяльності є акцент на загальнолюдських цінностях, співробітництво і кооперація у всіх сферах життя, дотримання прав людини та органічне поєднання інтересів у системі «громадянин-держава». Волонтерська робота здійснюється на основі традицій і звичаїв українського народу. Дослідження його історичної та культурної спадщини розвиває у студентів високу національну і патріотичну свідомість, культуру міжнаціональних відносин, готовність до виконання громадянських і конституційних обов'язків, повагу до української мови і культури, державних символів України.

Отже, волонтерська діяльність значною мірою сприяє формуванню професійних якостей студентів, оскільки передбачає насамперед розширення можливостей для їх повноцінного особистісного і професійного розвитку, зокрема, таких параметрів, як ціннісні установки, професійні якості, професійна компетентність, духовність, креативність, якості інтелекту (широкий розумовий кругозір, наукова оцінка подій і явищ, готовність до сприйняття незвичної інформації, схильність до причинно-наслідкового мислення тощо).

Волонтерську роботу ми розглядаємо як складову професійної підготовки фахівців у галузі освіти, як школу особистісного розвитку, набуття професійно важливих знань, умінь та якостей успішної самореалізації.

Перспективами подальших досліджень є створення організаційної моделі волонтерської роботи серед студентів як умови їх успішного соціального та професійного становлення.

Список використаної літератури

1. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
2. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис... канд. пед. Наук : 13.00.05 / З. П. Бондаренко / АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2008. – 20 с.
3. Волонтерство : poradnik dla organizatorow wolonterskiego ruchu / О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева та ін. ; уклад. Т. В. Лях – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
4. Волонтерський рух в Україні : тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с.
5. Заверіко Н. В. Основи управління діяльністю волонтерів : метод. реком. / Н. В. Заверіко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – 36 с.
6. Зверева І. Д. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / І. Д. Зверева. – К. : Наук. світ, 2001. – 49 с.
7. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова та ін. – Луганськ, 2008. – 319 с.
8. Капська А. Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи : навч.-метод. посібник / А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, Н. М. Комарова. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 152 с.
9. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : автореф. дис... канд. пед. Наук : 13.00.05 / Т. Л. Лях / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
10. Рудякевич Т. О. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах : методичні розробки / Т. О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004 – 20 с.
11. Янц Н. Д. Основи діяльності волонтерів : курс лекцій / Н. Д. Янц. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – 106 с.

РОЗВИТОК ПОЧУТТЯ САМОВАРТНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена дослідженню аспекту розвитку почуття самовартності зростаючої особистості. Зокрема, у ній висвітлюються основні підходи вітчизняних і зарубіжних фахівців щодо вирішення цієї проблеми на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти.

Ключові слова: самоставлення дітей дошкільного віку, адекватна самооцінка, самосвідомість, зростаюча особистість.

Сучасні умови розбудови українського суспільства висувають вимоги до розвитку особистості, яка має бути самостійною, проявляти активність, схильність до саморозвитку, свідомо ставитися до себе, докладати зусиль до визнання своєї цінності іншими. Тому перед педагогами та батьками настає потреба в оволодінні формами, методами роботи з виховання самовартності як базової ціннісної якості особистості. Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді», Конституції України, Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, де самовартність визначено пріоритетною цінністю. Особливо актуальною зазначена проблема постає для початкової ланки освіти – дошкільної.

Різні аспекти розвитку самовартності зростаючої особистості висвітлені у наукових працях учених: І. Беха, Н. Дятленко, О. Кононко, О. Коротовських, В. Котирло, М. Лісіної, В. Сухомлинського, С. Удовиської, Н. Чиренко та інших. На думку науковців, дошкільний вік є найбільш чутливим для формування в ранньому онтогенезі зачатків самовартності, оскільки саме в цей період життя закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, спостерігається надзвичайна пластичність психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн); висока емоційна сприйнятливості (О. Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д. Ельконін); формується самооцінка (М. Лісіна, О. Сілвестру). Вищезазначені характеристики є підґрунтям для закладення основ особистості дитини, її ставлення до довкілля, до самої себе, до інших, засвоєння моральних норм поведінки, формування базових якостей.

Значущим для нашого наукового пошуку є дослідження О. Кононко щодо розвитку самовартності у дітей дошкільного віку. Так, дослідниця визначає самовартність як складний феномен, що поєднує в собі усвідомлення особистістю мотиву свого вчинку, самооцінку, самоконтроль, вольові зусилля, переживання за результат виконаної справи, гордість за свої досягнення, повагу до себе (самоповага), повагу до інших [2].

Отже, відповідно до вищезазначеного, проблема розвитку самовартності дошкільника є актуальною.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розкрити деякі особливості розвитку почуття самовартності дошкільника.

Як зазначено у психолого-педагогічній літературі, період дошкільного дитинства характеризується розвитком особистісної сфери, яка згодом ускладнюється і збагачується інтелектуально – чим молодша дитина, тим більшого значення у її поведінці набувають соціальні емоції. Вони «допомагають їй відрізнити «добре» і «зле», «приємне» і «неприємне», «гарне» і «потворне», відіграють важливу роль в організації й закріпленні моральних форм поведінки, впливають на сприймання подій, учинків, людей, формування унікальних рис особистості» [6, с. 10]. Почуття самовартності дитини надає їй поведінці особливого забарвлення і виразності. Головний напрям розвитку почуття самовартності у дошкільника відбувається в формуванні довільності поведінки. Поступово почуття самовартності стає більш раціональними, підпорядковується мисленню, коли дитина засвоює норми моралі та співвідносить із ними свої вчинки.

Низкою науковців (В. Абраменковою, О. Запорожцем, М. Єрмолаєвою, Я. Неверович та іншими) було констатовано, що важливу роль у формуванні почуття самовартності дошкільників відіграють значущі дорослі, які цілеспрямовано організовують діяльність дітей. Від дорослого залежить, у якому настрої буде перебувати дитина і як вона буде ставитись до навколишнього світу та до себе. Якщо дорослі, а саме батьки, уважні до своєї дитини, поважають її як особистість, створюють умови для того, щоб дитина відчувала єдність із ними, тоді дитина найчастіше перебуває у гарному і веселому настрої, з легкістю долає труднощі і відчуває себе комфортно у спілкуванні з однолітками, виявляє цікавість до оточуючих предметів та явищ. Відповідно, якщо ж дорослі завдають дитині прикрої, тоді вона гостро переживає почуття незадоволення, яке переносить на людей, які її оточують та на свої найулюбленіші іграшки. Фахівці наголошують, постійне приниження дитини дорослими, нехтування її

потребами призводить до становлення у неї негативного ставлення до навколишніх та до самої себе, робить її похмурою, недовірливою і невпевненою в собі [5, с. 28–29].

На думку Л. Божович, В. Котирло, не лише дорослі, а й однолітки здатні впливати на становлення почуття самовартності дошкільника. У ДНЗ майже кожна дитина має своє вузьке коло спілкування, стосунки в якому будуються переважно на почуттях взаємної симпатії, приязні, доброзичливості. Саме це мікросередовище через свою емоційну насиченість часто є найважливішим для дитини. Вплив малої групи на формування особистості може бути як позитивним, так і негативним – залежно від тих цінностей, які в ній домінують. Зокрема, якщо діти цінують дружбу, то у спілкуванні один з одним звертатимуть увагу не тільки на свої почуття, а й на співрозмовників. У взаємодії з однолітками вони вчаться конструктивно розв'язувати конфлікти, співрадіти, співдіяти і співпереживати [4].

Самовартність, зауважує О. Кононко, як базова потреба дитини ґрунтується на спрямуванні отримати високу оцінку своїх досягнень, які відповідають соціальним нормам суспільства. Для дитини вкрай важливо вважати себе «хорошою» і отримувати підтвердження такої думки від батьків і вихователів [2, с. 5]. Хтось із дітей радіє, коли схвалення дорослого збігається з його власним відчуттям успіху; для когось успіх діяльності пов'язується лише зі схваленням значущого дорослого. Власна самооцінка із цим не конкурує. Домагаючись такого важливого для них визнання дорослого, діти можуть вдаватися до хитрощів, щоб привернути до себе увагу. У старшому дошкільному віці, підкреслює науковець, якісно змінюється прояв потреби у визнанні. Діти дошкільного віку починають приховувати свої домагання, відкрито не вихваляють себе перед однолітками та дорослими. Поступово потреба у визнанні переноситься на стосунки з однолітками, де отримує розвиток в інших умовах: якщо дорослий намагається підтримувати дитину у її досягненнях, то однолітки вступають у складні стосунки, в яких існують взаємна підтримка і змагання [2].

Фахівці слушно зазначають, що розвиток почуття самовартності у дошкільників ґрунтується на використанні різноманітних методів і прийомів. Так, доцільно використовувати: читання творів художньої літератури та бесіди за їхнім змістом; колективне обговорення дій та вчинків персонажів; розглядання ілюстративного матеріалу та складання дітьми розповідей; розв'язання морально-етичних проблемних ситуацій; входження в роль позитивного героя художнього твору «А як би вчинив ти?»; дидактичні ігри та вправи на вирішення завдань морально-етичного змісту; ігри-драматизації за змістом художніх творів; подолання суперечностей «Що добре, а що погано?»; використання зразків фольклору; дискусії, конкурси, вікторини; розв'язання кросвордів; художню діяльність тощо [8].

Для ознайомлення з поняттям самовартності доцільно проводити групові та індивідуальні бесіди з дітьми. Групові бесіди на морально-етичну тему спрямовуються на уточнення, узагальнення уявлень про моральні категорії – «добро», «зло», гідність, самоповага. Можна запропонувати такі теми для обговорення: «Твої права», «Права та обов'язки», «У світі ввічливих слів», «Розумніший той, хто поступається»; індивідуальні бесіди про сім'ю, сімейні обов'язки, родинні свята, про українські народні звичаї, традиції, обереги; вивчення малих жанрів фольклору, віршів про Батьківщину, родину [3].

Оскільки гра – провідний вид діяльності дошкільників, то цей вид діяльності забезпечує введення дитини у виховний процес, у якому вона перетворюється для себе на об'єкт спостереження. Правила засвоюються краще, коли дитина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом вимог. Для виховання самовартності у грі «необхідно дати зразки поведінки, викликати бажання задоволення від процесу» [7, с. 8]. Саме тому старшим дошкільниками пропонуються різноманітні види ігор. Так, для ознайомлення з почуттям самовартності використовують дидактичні ігри «Кожен має право на повагу», «Потяг турботи», «Потреби та можливості». Вивченню особливостей власного «Я» допомагають дидактичні ігри, спрямовані на пізнання своїх емоцій, настрою, рис характеру, бажань: «Хто це?», «За що мене любить мама?», «Як вчинити?», «Похвалилки», «Відгадай настрої» тощо.

Важливо зазначати, що в дошкільному віці спостерігається розбіжність між знаннями, емоційними проявами та діями, виникає необхідність програвання ситуацій вибору морального вчинку для збагачення досвіду самовартності кожної дитини. Опредмеченню такого обговорення сприяє використання методики «Кадр», запропонованої І. Дудник, за допомогою якої вдається проаналізувати вчинок героя, використовуючи модель (графічне зображення аналізу вчинку). В ігровій формі пропонується уявити себе кінооператорами та зняти на плівку сюжет твору. Під час групової роботи педагог, аналізуючи разом із дітьми зміст, поступово малює схему на дошці. Для індивідуальної роботи вихованцям пропонуються демонстраційні картки із зображенням вчинків дітей та дорослих [6].

Підсумовуючи висловлювання учасників обговорення, дорослий підводить до висновку: «Перед тим, як вчинити, треба замислитися, що зробити в цій ситуації, якими можуть бути наслідки від цього». Така схематизована модель аналізу вчинку демонструє «прямий хід» обговорення і дає змогу відчути стан людини в ситуації зневажання, відчути самовартність в ситуації морального вибору вчинку в кожній конкретній ситуації.

Отже, запропоновані методи можна використовувати для індивідуальної, групової, колективної форм роботи для розвитку самовартності дітей дошкільного віку протягом дня. Варіативність

добору методів обумовлюється кількістю вихованців, розподілом їх за рівнями прояву цього феномена. На думку науковців, у роботі з дошкільниками доцільно використовувати методи стимулювання, спрямовані на підвищення самооцінки кожної дитини: заохочення, похвала, створення ситуацій успіху, які надають змогу зростаючій особистості пережити власну самовартісність для себе та інших, упевнитись у цінності власних результатів діяльності, що сприятиме підвищенню самоактивності дітей.

Тимим чином, проблема формування почуття самовартості зростаючої особистості є значущою на сьогодні. Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що використання інноваційних форм та методів у вихованні почуття самовартності дошкільників як однієї з важливих ціннісних якостей особистості дає змогу оптимізувати освітній процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів, формувати самоцінну поведінку дорослих та дошкільників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності вивчення проблеми розвитку почуття самовартності дошкільників в умовах сімейного виховання, вивчення проявів цього феномена у дошкільників різної статі.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. – Київ : Академвидав, 2009. – С. 17–30.
2. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартності / О. Л. Кононко. – Х. : Ранок, 2010. – 207 с.
3. Ладивір С. О. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. О. Ладивір, О. П. Долинна, В. В. Котирло, С. Є. Кулачківська та ін.; за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
5. Розалевич Л. І. Моральне виховання дітей дошкільного віку / Л. І. Розалевич // ДНЗ. – 2010. – № 7 (43). – С. 28–46.
6. Шалімова, Л. Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят / Л. Л. Шалімова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2012. – 160 с.
7. Шевцова О. А. 745 ігор для дошкільників / укладач Шевцова О. А. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 366 с.
8. Юрченко Н. Ф. Усі заняття в дошкільному навчальному закладі / уклад. Н. Ф. Юрченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 509 с.

УДК 159.923

*Шевчук Микола,
студент 11-Р групи
Науковий керівник
к. психол. н, доцент Савелюк Н. М.*

ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснюється теоретичний аналіз поняття психологічного благополуччя особистості, а також проблеми психологічного благополуччя на прикладі студентської молоді. Обґрунтовується, що психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у професійній сфері, гармонії в особистому житті, реалізації нею власного потенціалу, самопізнання тощо.

Ключові слова: *психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, компоненти психологічного благополуччя, здоров'я, щастя, задоволеність життям, якість життя.*

Проблема психологічного благополуччя на теперішній час є об'єктом дослідження цілої низки наук: економіки, соціології, філософії і, зокрема, психології. Психологічне благополуччя в науковому ракурсі є багатофакторним конструктом, розкривається у вигляді детального проблемно-хронологічного опису даного складного феномена, розгорнутого аналізу самого поняття, з опорою на ідеї як класичних, так і сучасних психологічних теорій.

В останні десятиліття проблема суб'єктивного благополуччя дедалі частіше стає актуальною саме у дослідженнях психологів. Це викликано гострою для психологічної науки та практики необхідністю у визначенні того, що слугує підставою для внутрішньої рівноваги особистості, з чого таке благополуччя складається, які емоційно-оціночні відносини лежать в його основі, яким чином воно бере участь у регуляції поведінки, як можна допомогти особистості у вирішенні проблеми її благополуччя.

Власне психологи звернули увагу на феномен благополуччя тільки після багаторічного дослідження стресів, криз і травм, у контексті яких вивчалась і цілісна особистість. Погляд гуманістичної психології на здорову особистість став позитивним зрушенням не лише у вивченні суб'єктивного благополуччя, а й особистості в цілому.

Започаткували вивчення суб'єктивного благополуччя американські дослідники ще в 1960-і роки ХХ століття. Серед найперших праць у цьому контексті можна виокремити насамперед такі, як: «Структура психологічного благополуччя» Н. Бредберна та «Модель людських тривог» Х. Кентріла, які ґрунтувалися на результатах досліджень Національного центру вивчення громадської думки (NORC) [3, с. 18].

Огляд психологічної літератури загалом засвідчує, що питання суб'єктивного благополуччя досліджувалося переважно зарубіжними (європейськими та американськими) вченими. У їхніх розвідках висвітлюються питання структури суб'єктивного благополуччя, впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя, гендерних особливостей у переживанні суб'єктивного благополуччя.

Щодо сучасних досліджень психологічного благополуччя у вітчизняній психології, то найбільш актуальними тенденціями є наступні (стисло проаналізуємо основні напрямки). Так, у дослідженні Дубовік Ю. Б. була поставлена проблема психологічного благополуччя в літньому віці, аналізувалися зміни у рівні психологічного благополуччя особистості в міру її старіння [1; с. 1–5]. Шарапова Р. З. вивчала таку актуальну на сьогодні проблему, як вплив економічної кризи на структуру та рівень психологічного благополуччя [6; с. 12–17]. Ширяєва О. С. досліджувала психологічне благополуччя у контексті проблеми екстремальних умов життєдіяльності особистості [6; с. 6]. Фесенко П. П. розглядав взаємозв'язок між психологічним благополуччям та осмисленістю життя [2; с. 8]. Олександров Ю. М. досліджував взаємозв'язок психологічного благополуччя та саморегуляції особистості [4, с. 18]. Сирцова А. В. вивчала взаємозв'язок часової перспективи особистості та її психологічного благополуччя, тощо [5, с. 210].

Ця проблема є гостро актуальною, зокрема, у студентський період становлення особистості. Благополуччя і здоров'я студентів являють собою неперервний процес сходження та здійснення особистісної самоактуалізації; тоді як неблагополуччя і хвороба тягнуть за собою нездатність молоді стати повноцінною людиною. Вивчення суб'єктивного благополуччя дає нам змогу істотно просунутися у вирішенні проблеми вибору студентам адекватних копінг-стратегій, які допомагають збереженню фізичного та психічного благополуччя, підвищують якість життя і сприяють більш повній самоактуалізації особистості, що тільки ще вчиться жити [4, с. 21].

Даною проблемою займалися, зокрема такі науковці, як Шамина Р. М., Соколова М. В., Савелюк Н. М., Джідар'ян І. А., Пучкова Г. Л., Бочарова Є. Є., Бахарєва Н. К., Дайнер Е., Еммонс Р. та ін. [1, с. 44–48].

Чи не найбільш відомими зарубіжними дослідниками проблем юності, до теоретичних узагальнень яких звертаються у своїх працях сучасні вітчизняні науковці, є Е. Еріксон та Х. Ремшмідт. Згідно з концепцією Е. Еріксона, особистість за умови нормативного перебігу її онтогенезу повинна пройти через вісім психосоціальних криз. Традиційним для нашої науки визначенням меж епохи юності та молодості, як і періоду здобування вищої освіти більшістю осіб, відповідають дві з таких криз: для юності (від 12–13 до 19–20 років) – проблема пошуку власної «єго-ідентичності» з негативним полюсом її нерозв'язання у вигляді рольової дифузії; для ранньої зрілості (від 20 до 25 років) – необхідність досягнення психологічної близькості («інтимності») зі значущими іншими на противагу психологічній самотності («ізоляції») [5, с. 212].

Психологічні особливості студентського віку – це одна із провідних проблем, якою чи не вперше на теренах Росії як спеціальним предметом серйозних наукових досліджень зайнявся науковий колектив під керівництвом Б. Г. Ананьєва. Він вивчав інтелектуальні, особистісні, психофізіологічні риси студентів, а також динаміку цих рис у процесі адаптації до умов навчання у ВНЗ. На думку Б. Г. Ананьєва, студентський вік має право розглядатися як спеціальна онтогенетична стадія тільки в тому випадку, коли класифікаційним принципом вікової періодизації обирається принцип соціалізації індивіда.

Як зазначає Л. В. Балабанова, у наш час студентство розглядається як особлива професійно-виробнича група, яка поєднана певними віковими рамками, специфічними особливостями учбово-професійної діяльності та умовами життя. Як соціальна спільнота, воно відрізняється не тільки особливим місцем і роллю у суспільних відносинах, а й наявністю цілком визначених соціальних якостей, які дають змогу виділяти його у специфічний прошарок [2, с. 9].

Характеризуючи студента як людину певного віку і як особистість, Л. Д. Столяренко пропонує три основні аспекти такого опису: 1) психологічний, головним у якому є психічні властивості; 2) соціальний, який визначається належністю, між іншим, до певної конкретної нації або держави; 3) біологічний, що зумовлений переважно спадковістю. З точки зору особистісного становлення студентський вік – це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини. В цьому віці, як зазначає Л. Д. Столяренко на основі аналізу праць своїх попередників, досягається

більшість оптимумів розвитку інтелектуальних і фізичних сил особистості, відбувається посилення свідомих мотивів поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, кохання, вірності та ін.) [6, с. 54].

Із соціально-психологічної позиції окреслює деякі риси сучасних студентів Л. Д. Орбан-Лембрик. Аналізуючи численні соціологічні та психологічні розвідки за останні 50 років, вчена вказує на чітку кореляцію ціннісних орієнтацій та їх змін із тими соціальними умовами, у яких функціонує молода особистість. На думку Л. Д. Орбан-Лембрик, у свідомості та поведінці сучасної молодої людини співіснують суперечливі тенденції, а у студентському середовищі загалом – достатньо відмінні моделі самореалізації. Студенти сьогодення більше замислюються як про матеріальний добробут, так і про духовний сенс життя – на відміну від своїх попередників, які майже не піддавали критиці існуючий суспільний лад та орієнтувалися на визначені кимсь заздалегідь взірці [7, с. 222–224].

Отже, досягнення психологічного благополуччя – одне з основних завдань особистісного розвитку в період студентського віку. Власне, в основі психологічного благополуччя особистості лежить суб'єктивна емоційна оцінка людиною себе і власного життя, процес самоактуалізації та особистісного зростання. Варто також зауважити, що поняття «психологічне благополуччя» описує стан та особливості внутрішнього світу людини, які визначають переживання благополуччя, а також поведінку, що продукує і проявляє ситуативне благополуччя.

З якими ж конкретно особистісними особливостями пов'язані така внутрішня картина світу особистості та відповідний стиль, спосіб її життя? Відповідь на це питання дати вже складніше, оскільки різні дослідники, описуючи навіть схожі особливості особистості, нерідко користуються різними поняттями.

Отже, мета статті – теоретично проаналізувати й систематизувати основні науково-психологічні погляди на проблему психологічного благополуччя, а також його особливості в період студентського віку.

В якості базових складових психологічного благополуччя (psychological well-being) людини дослідниця К. Рифф виокремлює наступні: позитивні відносини з іншими, прийняття себе (позитивна оцінка себе та свого життя), автономія (здатність слідувати своїм власним переконанням), компетентність (контроль над навколишнім середовищем, здатність ефективно управляти своїм життям), наявність цілей, які надають життю спрямованості і сенсу, особистісне зростання як почуття безперервного розвитку та самореалізації.

Вважаємо, що приблизно такий же список можна сформулювати і в інших поняттях, припустивши, що психологічне благополуччя пов'язане з такими особистісними рисами, як впевненість у собі, адекватна самооцінка, позитивний погляд на життя, доброзичливість, товариськість, емоційна стабільність.

Як би різноманітно не визначали науковці психологічне благополуччя, найважливішим питанням є спосіб його реального вимірювання. У дослідженні П. П. Фесенко, наприклад, його рівень визначався не об'єктивними показниками й не раціональною оцінкою, а швидше, емоційним забарвленням почуттів і відчуттів людини щодо її власного життя. Автор із цього приводу пише: «Низький рівень актуального психологічного благополуччя зумовлений переважанням негативного афекту (загального відчуття власної нещасливості, незадоволеності власним життям), високий – переважанням позитивного афекту (відчуттям задоволеності власним життям, щастям)» [3, с. 23].

На сьогодні всі підходи щодо розуміння психологічного благополуччя можна умовно об'єднати в декілька основних груп. До першої групи можна віднести погляди, які виокремлюють гедоністичні та евдемоністичні вчення (Н. Бредб'орн, Е. Дінер, А. Вотермен та ін.).

До другої групи відносяться погляди на психологічне благополуччя, сформовані на ґрунті дослідження проблеми позитивного функціонування особистості, в основу якої покладені відомі погляди А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Е. Еріксона, Ш. Бюлер, Д. Біррена та ін.

До третьої групи відносяться погляди на феномен психологічного благополуччя із врахуванням психофізіологічного збереження функцій людини та впливу генетичних факторів її становлення на численні індивідуальні відмінності у психологічному благополуччі. Це, зокрема, підхід дослідників Р. М. Райана, Е. Л. Дісі, К. Фредеріка.

До четвертої групи відносяться підходи, які розглядають психологічне благополуччя як цілісне переживання, що виявляється у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою та власним життям, а також яке пов'язане із базовими людськими потребами та цінностями. Таке бачення властиве П. П. Фесенко та Т. Д. Шевеленковій.

Так, цікавий підхід до дослідження проблеми психологічного благополуччя запропонувала О. С. Ширяєва. Психологічне благополуччя авторкою визначається як сукупність необхідних особистісних ресурсів, що забезпечують суб'єктивну й об'єктивну успішність особистості у системі «суб'єкт-середовище». В якості складових психологічного благополуччя вченою визначені наступні п'ять компонентів: афективний (баланс позитивних і негативних афективних переживань); компонент, пов'язаний з метапотребами (особистісне зростання, міра самореалізації); світоглядний (наявність

цілей у житті); інтрарефлексивний (самоприйняття); інтеррефлексивний (компетентність особистості у відношеннях з навколишнім середовищем) [7; с. 19].

На наш погляд, істотно інформативною у теоретичному плані є і модель психологічного благополуччя Олександрова Ю. М. Так, компонентами психологічного благополуччя, на думку автора, є наступні: ресурсний (особистісна зрілість); процесуальний (самоактуалізація); результативний (психологічне благополуччя особистості); структурний (гармонія особистості); оціночний (суб'єктивне благополуччя) [6].

Вивчаючи й узагальнюючи результати вже проведених у цьому напрямку досліджень педагогів-психологів, можна стверджувати, що усереднений бал прояву показника почуття психологічного благополуччя студентської молоді в цілому знаходиться у межах свого середнього рівня (59,7 балів), на межі з високим його рівнем (середній показник – у межах 38–60 балів). Зауважимо, що у студентів різних спеціальностей показники почуття психологічного благополуччя дещо відрізняються, але коливаються у межах 57–62 балів.

Цікавим при цьому, зокрема, є той факт, що у студентів тих спеціальностей, значну частину професійної підготовки яких складають дисципліни психологічного та гуманітарного циклу, виявлено більш розвинуте уміння ефективно регулювати власні психічні явища та досягати позитивного психологічного функціонування, ніж у студентів, котрі навчаються у вищих навчальних закладах, наприклад, технічного профілю. А тому не можна не тільки скорочувати викладання психології, як це, на жаль, відбувається в останній час у зв'язку з реформуванням системи вищої освіти, а, навпаки, необхідно, на нашу думку, збільшувати кількість годин на викладання психології. Крім того, необхідно всебічно посилювати роль психологічної служби на всіх рівнях системи освіти та у ВНЗ, зокрема.

За окремими складовими почуття психологічного благополуччя виявлено, що на першому місці у всіх студентів є показники особистісного зростання, на другому місці – показники наявності мети у житті, потім – прагнення до підтримки позитивних стосунків з оточуючими. Практично однакові показники прояву: самоприйняття, автономності, майстерності.

Цікавим є також і дослідження Н. М. Савелюк, вивчає проблему взаємозв'язку психологічного, суб'єктивного благополуччя особистості з її релігійністю, релігійною активністю. На основі результатів проведених на вибірці студентської молоді емпіричних досліджень, авторка дійшла висновку, що релігійна віра у сучасному світі – це потужний чинник психологічного здоров'я особистості. Водночас, на тлі численних соціальних негараздів, «передчуттів кінця світу» тощо релігійна віра інколи може мати не тільки позитивний, духовно оздоровлювальний свій сенс, а й негативний. На думку дослідниці, все залежить від специфіки осмислення кожною конкретною людиною релігійних символів і ритуалів. Емпіричне дослідження продемонструвало, що релігійна віра в цілому підтримує емоційне благополуччя української студентської молоді, але переважно тоді, коли «Бог» сприймається як «Батько», добрий покровитель і наставник, а не, наприклад, як «Суддя», який не завжди буває справедливим.

Отже, в нашій роботі обґрунтовується комплексний підхід до дослідження проблеми психологічного благополуччя студентської молоді. Поряд з урахуванням соціальних, об'єктивних чинників її розвитку, значний акцент зроблено на почутті її психологічного благополуччя, компонентах такого благополуччя, її внутрішньому здоров'ї, щасті, задоволеності життям.

Перспективи наступних наших досліджень вбачаємо у більш поглибленому емпіричному вивченні основних чинників, закономірностей розвитку та формування психологічного благополуччя студентської молоді, що може лягти в основу, зокрема, розробки та впровадження такої необхідної у наш складний час програми профілактики суїцидальних тенденцій та ствердження життя.

Список використаної літератури

1. Дубовик Ю. Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте / Ю. Б. Дубовик // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 1 (15) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psystudy.ru>.
2. Знанецька О. М. Методика дослідження феномену психологічного благополуччя : опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – 2004. – Вип. 7. – С. 3–10.
3. Колотій Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього закладу : Автореф. дис. канд. психол. Наук : «19.00.07 – вікова та педагогічна психологія; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна / Н. М. Колотій. – 2003. – 20 с.
4. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя / Ю. М. Олександров // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 32. – Харків, 2009. – С. 35–48.
5. Шарапова Р. З. Структура психологического благополучия в период социально-экономического благополучия / Р. З. Шарапова // Материалы конференции «Ломоносов – 2011». – СПб., 2007. – С. 159–164.

6. Савелюк Н. М. Релігійна віра як чинник психічного та психологічного здоров'я сучасної молоді / Н. М. Савелюк // Психологічні перспективи. – Випуск 19. – Луцьк : ВДУ імені Лесі Українки, 2012. – С. 208–217.

7. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 34–56.

8. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : Автореф. дисс. канд. психол. наук: «19.00.01 – общая психология» / О. С. Ширяева. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 20 с.

УДК 372.32

Шкред Катерина,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І. А.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРИРОДНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ДНЗ

У статті аналізуються перші прояви творчих здібностей та творчості дітей дошкільного віку у формі спроб самостійного виконання діяльності. Розвиток здібностей дитини зумовлюється дією соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність.

Ключові слова: творча діяльність дошкільника, стратегія творчої діяльності, особистість, природний потенціал.

Розвиток природного потенціалу зростаючої особистості сьогодні є однією з актуальних проблем дошкільної освіти (Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, його методичне забезпечення та діючі програми розвитку). Проте, як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема розвитку природного потенціалу, творчості, самовираження дітей дошкільного віку у художньо-творчій діяльності в ранньому онтогенезі вивчена на недостатній глибині, що й зумовило вибір теми наукової статті.

Саме тому увага фахівців спрямована на розвиток у дитини дошкільного віку здатності самовизначатися, проявляти творчість у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, Н. Кудикіна, С. Ладивір, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська та інші).

Науковці зазначають, що процес самовираження, прояви творчості пов'язані з виникненням низки новоутворень дошкільного дитинства, зокрема, із системою «Я» – діти старшого дошкільного віку прагнуть активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності. Важливість проблеми посилює усвідомлення ролі дошкільного віку у процесі розвитку особистості. За твердженням фахівців, етапи формування особистості як самостійного суб'єкта зумовлені такими чинниками, як: оволодіння дошкільником власним тілом, виникнення у довільних рухів у контексті формування перших предметних дій (ходьба, самостійне пересуванням, що породжують певну самостійність стосовно інших); усвідомлення здатності до різних самостійних дій та рішень; зародження самосвідомості, перших уявлень та знань про власне «Я»; розвиток мовлення як форми існування свідомості [4, с. 10]. Таким чином, процес становлення особистості охоплює формування її свідомості та самосвідомості. Як зазначають психологи, особистість не можна зводити лише до її самосвідомості, до її «Я», проте не можна і відривати їх одне від одного (Н. Авдєєва, Д. Ельконін, О. Кононко, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Сельвестру та інші).

Мета нашої статті – висвітлити ефективні форми, методи та прийоми розвитку художньої творчості дошкільників як способу самовираження.

Поняття «потенціал» з латинської «potential» – сила, можливість [2, с. 385]. Потенціал – це нерозкриті здібності, не вивільнена сила, недотягнений успіх, приховані таланти. Це джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення якого-небудь завдання, досягнення певної цілі, можливості окремої особистості, суспільства, країни в тій чи іншій області [3, с. 250]. Процес формування особистості починається з самого народження, і на нього впливає все соціальне оточення, в тому числі й система загальноосвітніх закладів.

Як відомо, навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої активності. А це вимагає організації навчання відповідно до здібностей, здатності до навчання, таланту дитини. Необхідна переорієнтація на те, щоб створити можливості кожному стати самим собою.

За висновками Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, елементарні форми самосвідомості починають складатися і розвиватися у дитини впродовж дошкільного віку у процесі активної діяльності. Появу самосвідомості наприкінці дошкільного дитинства фахівці виділяють як важливе якісне новоутворення. Характеризуючи дошкільне дитинство, О. Леонтьєв зазначив, що це період первісного фактичного становлення особистості, період розвитку особистісних «механізмів» поведінки. У дошкільні роки розвитку дитини, – підкреслив автор, – «зав'язуються» перші «вузли», встановлюються перші зв'язки та ставлення, які утворюють нову, вищу єдність діяльності й, разом з тим, нову, вищу єдність суб'єкта – єдність особистості. Оскільки вік дошкільного дитинства є періодом фактичного становлення психологічних механізмів особистості, він визначається таким значущим» [5, с. 2].

Отож, особливого значення набуває проблема оптимізації творчого потенціалу особистості дитини для раннього онтогенезу. Оскільки, на думку психологів Л. Виготського, О. Запорожця, зростаюча особистість у процесі пізнання навколишнього світу відчуває потребу, бажання вільного творчого вираження свого «Я», а, в такий спосіб самовиражаючись, діти дошкільного віку дедалі більше пізнають себе та відкривають для оточуючих нове про себе у різних видах художньо-творчої діяльності [1, с. 70].

Педагог І. Лернер вважає, що характерними ознаками творчості зростаючої особистості є:

- можливість і спосіб продукування ідей;
- самостійне перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію;
- знаходження нових функцій предмета;
- виявлення проблеми у стандартній ситуації;
- бачення структури об'єкта;
- здатність до альтернативних рішень;
- комбінування раніше засвоєних способів діяльності з новими [6, с. 15].

Пояснюючи особливість процесу творчості дитини педагог Н. Гавриш зазначає, що творчі здобутки у будь-якій діяльності зумовлені певним рівнем компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Творчість пов'язана із самостійно народженим оригінальним задумом, добором оригінальних засобів його реалізації та створенням нового унікального творчого продукту. Зокрема, науковець підкреслює велику роль, яку відіграє мовлення в цьому процесі, незалежно від змісту і предмета творчої діяльності.

У старшому дошкільному віці основним структурним компонентом розвитку творчості дитини стає проблемність, яка забезпечує постійний потяг дитини до нового та виявляється у пошуку невідповідностей та суперечностей у власній постановці нових запитань і проблем. Виділяючи різні аспекти творчості дошкільників, фахівці висловлюють спільну думку про синкретизм (поєднання або злиття несумісних і не порівнюваних образів мислення та поглядів) як особливу властивість, що передбачає набуття дитиною нового особистісного досвіду. Категорія самовираження відіграє важливу роль у розвитку потенційних творчих можливостей дитини та становить собою її «саморух». Дорослий, створюючи умови для самовираження дитини, пробуджує тим самим у неї творчу активність [4, с. 12].

У працях педагогів А. Богуш, Л. Березовської обґрунтовано визначення поняття «творче мовленнєве самовираження дошкільників», сутність якого полягає у вмінні дитини розкрити своє «Я», у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність [1, с. 20]. Заслугують на увагу результати дослідницької роботи А. Аніщук. Фахівець, досліджуючи мовленнєве самовираження дітей дошкільного віку у процесі життєдіяльності, віддає перевагу мовленнєвому розвитку дошкільників, який охоплює вміння висловлюватися, передавати словом різноманітні життєві враження, почуття, ставлення.

Проведений аналіз наукових праць засвідчив, що розвиток особистості дошкільника пов'язаний зі зміною його ставлення до навколишнього світу та самого себе, зокрема кожна зміна стає новим етапом у розвитку свідомості та самосвідомості дитини. Наявність самосвідомості й саморегуляції поведінки є показником становлення у дітей уже на етапі дошкільного дитинства елементарних форм «Я – концепції». Це слугує підставою зазначити, що процес творчого самовираження дошкільника у різних видах художньо-творчої діяльності, у тому числі і в музичній, пов'язаний із розвитком самосвідомості зростаючої особистості [1, с. 32].

Теоретичний аналіз праць науковців з означеної проблеми показав, що дошкільне дитинство є найбільш сенситивним періодом розвитку творчості. Дитина готова до соціалізації, а з іншого боку – ще не соціалізована, у віці близько трьох років у неї з'являється потреба діяти, як дорослий, «зрівнятися з дорослим» (Д. Ельконін). Особливості зазначеного вікового періоду полягають у надзвичайній сприйнятливості дитини до творчості, високому рівні спостережливості, уяви, фантазії, чутливості до мови, що є основою для реалізації дитиною дошкільного віку свого природного потенціалу у різних видах діяльності (О. Запорожець, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Дяченко та інші).

У процесі виокремлення ефективних форм, методів і прийомів сприяння творчості досліджуваних та їхнього упровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів були враховані думки фахівців Л. Артемової, І. Беха, Л. Виготського, В. Дружиніна, О. Кононко,

О. Матюшкіна, М. Монтессорі, В. Моляко, О. Савченко, Т. Піроженко, К. Роджерса та інших. Науковці визнали найбільш ефективними ті програми, в яких основоположним та першочерговим завданням є розвиток особистості дитини, актуалізація нею своїх сутнісних сил.

В аспекті вищенаведеного особливої уваги набуває твердження педагога М. Монтессорі, згідно з яким, найважливішою передумовою розкриття зростаючої особистістю свого внутрішнього світу є її вільна, самостійна діяльність у створених дорослими сприятливих умовах. На думку вченої, дорослому відведено роль опосередкованого учасника та організатора, який стимулює активність дитини, заохочує її проявити ініціативу та творчість. Спорідненим до попереднього є міркування К. Роджерса, за словами якого, не можна штучно пришвидшувати розвиток дитини, а необхідно створювати сприятливі умови для вияву її сутнісних сил та цілкомитої реалізації потенційних можливостей особистості.

Значущим для нашого дослідження є принципове концептуальне положення педагога О. Савченко про те, що «навчання виховує, але значно глибше, систематичніше виховує організація життєдіяльності дитини, що виступає як поле впорядкованої свободи дитини, коли її виховують вільною, але з почуттям відповідальності...» [6, с. 14]. Цілковито погоджуючись із цим, О. Кононко зазначає, що виховання і навчання, орієнтоване не на формування в дитини механізму саморозвитку, а на кінцевий продукт – здатність у діяльності та поведінці відтворювати соціально задані зразки, не сприятиме розвитку творчості дошкільника, його вмінню самоорганізовуватися, приймати елементарні рішення, виявляти вигадку і фантазію, висловлювати свої судження, довіряти власній самооцінці [5, с. 3].

Таким чином, для того щоб дитина дошкільного віку об'єктивувала себе, творчо проявила своє «Я», реалізувала повною мірою свій природний потенціал, дорослим у родині та дошкільних навчальних закладах потрібно створювати сприятливі для цього умови.

Серед усієї різноманітності видів арт-терапії для проведення дослідження ми обрали піскову терапію, сутність якої полягає в тому, що на пластмасу прозорого кольору наносяться кольоровий пісок, сіль чи манна крупа. Під них слід покласти заздалегідь приготовлені зображення зірочок білого кольору на чорному картоні. Діти охоче складали пальчики пучками, сипали кольоровий пісок по контурах зображення, що під пластмасою, зірочки зафарбовували піском жовтого кольору. При цьому відбувався загальний розвиток кожної дитини, зміцнювалися її пальці, збагачувалися сенсорні враження. Головною особливістю арт-терапії є те, що заняття проходять в захопливій формі, у невимушеній обстановці, безпечних умовах, що сприяють самовираженню дитини.

Дослідження проводилося серед дошкільників старшої групи ДНЗ № 3 м. Кременець. У всіх експериментах брало участь 10 осіб. Експерименти проводилися серед дошкільників старшої групи в денний час у приміщенні групової кімнати. У ході роботи була висунута гіпотеза, яка полягає в тому, що арт-терапія сприяє розвитку творчої особистості дошкільника.

Для проведення піскової терапії за методикою Дора Калффа дошкільників 6-го року життя було розділено на дві підгрупи: експериментальну і контрольну. В кожному дослідженні брало участь по п'ять дошкільників. Першій групі (експериментальній) були проведені традиційні заняття з образотворчого мистецтва, а в другій групі (контрольній) – заняття з використанням методів арт-терапії.

Завдання нашого дослідження передбачало включення таких питань:

1. Діагностика емоційної сфери дошкільника.
2. Зниження рівня тривожності, страхів, агресивності, замкнутості.
3. Розвиток пізнавальних процесів.
4. Розвиток комунікативних навичок.
5. Розвиток природних задатків.
6. Сприяння підвищенню самооцінки, усвідомлення значущості власного «Я».
7. Сприяння розвитку внутрішнього самоконтролю емоцій та почуттів.
8. Розвиток креативного мислення.

Частота зустрічей: 1 раз на тиждень.

Тривалість занять: 25 хв.

Сеанси проведення: 8 занять.

Подібні експерименти були проведені впродовж місяця. У результаті можна зазначити, що, на відміну від звичайних занять, заняття з використанням методів арт-терапії допомагають розвивати увагу дошкільників, їхні природні здібності, уяву, фантазію, пам'ять, мислення. Такий вид малювання дає змогу дітям експериментувати, знайомитись із навколишнім світом за допомогою кольорів і дотикових вражень, розвивати мовлення, соціалізацію і творчість.

Таким чином відбувалася реалізація основного завдання дошкільної педагогіки – надати дитині можливість самовираження, яке є невід'ємною складовою гармонійного розвитку особистості.

Сприяння оптимізації творчості дошкільників відбуватиметься завдяки впровадженню у практику дошкільних навчальних закладів спеціально розроблених форм і методів (підбір бесід, мистецтвознавчих розповідей, вправ, завдань, ігор, музичного репертуару, прийомів арт-терапії,

тематики семінарів, родинних зборів, консультування, педагогічних нарад, семінарів, тренінгів тощо). З-поміж них можна виокремити: вправи на формування позитивного образу «Я» (Л. Артемова, А. Аніщук, О. Кононко, Т. Піроженко, М. Чистякова, В. Царьова та інші); методику «музичного фантазування», практику аудіального розвитку дітей дошкільного віку (С. Нечай, А. Яфальян); методику «школа партнерства» (Н. Герд, Л. Пікулева).

Бесіди та мистецтвознавчі розповіді про різні види мистецтва повинні включати проблемні, пошукові завдання, створення уявної ситуації, співвідношення власних переживань і емоцій за змістом творів; моделювання образно-виражальних засобів – ігри-уподібнення; ігри-фантазування, ігри-асоціації (стимулюють дитину до самостійного пошуку адекватних засобів виразності у процесі художньої діяльності, розвитку уяви, фантазії, здатність продукувати нові ідеї, знаходити нестандартне вирішення завдань). Також із метою стимулювання творчості зростаючої особистості доречно використовувати такі прийоми, як: «порівняння і співставлення»; «яскравого контрасту», «вигадування вже вигаданого», «входження в казку» тощо [5, с. 5].

Проблема актуалізації природного потенціалу зростаючої особистості в умовах сучасного ДНЗ є актуальною у теперішній час. Можна стверджувати, що арт-терапія сприяє розвитку творчого потенціалу дитини-дошкільника у різних видах діяльності.

Опрацювання наукової літератури дають змогу стверджувати, що основні новоутворення дошкільного дитинства засвідчують факт становлення дошкільника як особистості, перетворення його на суб'єкт різних видів діяльності. Створені сприятливі умови для розвитку дитячої художньої творчості дозволяють зростаючій особистості виразити власні думки, почуття, бажання, реалізувати свій потенціал.

Список використаної літератури

1. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? [Текст] / В. І. Барко, А. М. Тютюнников. – К. : Україна, 1991. – 79 с. – (Сім'я і суспільство).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Леонова Н. С. Здібності та задатки як базові чинники обдарованості [Текст] : професійна компетентність / Н. С. Леонова // Основи здоров'я. – 2013. – № 2 (26), лютий. – С. 9–12.
5. Онищук І. А. Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників [Текст] / І. А. Онищук. – К. : Україна, 2017. – 20 с.
6. Портницька Н. Ф. Від наслідування до творчості : вікові особливості дошкільника / Н. Ф. Портницька // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 8 (149). – С. 59–68.
7. Смутна Т. Здібні та обдаровані [Текст] : методичний проект / Т. Смутна, І. Білоус // Завуч. – 2016. – № 18, вересень. – С. 14–29.

УДК 37.013.42

*Шматюк Олеся,
студентка 41-СП групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Кравець Л.М.*

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРАПИЛИ У СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ ОБСТАВИНИ

У статті розкрито поняття «складні життєві обставини» і «сім'я, яка потрапила у складні життєві обставини», визначено особливості соціальної роботи з цією категорією клієнтів та проаналізовано діяльність центрів соціально-психологічної реабілітації дітей.

Ключові слова: складні життєві обставини, сім'я, яка потрапила у складні життєві обставини, центр соціально-психологічної реабілітації дітей.

Сім'я являє собою об'єднання людей, пов'язаних спільністю побуту та взаємною відповідальністю, що ґрунтується на шлюбі та кровній спорідненості. Вона відіграє особливу й важливу роль в усій історії розвитку та функціонування суспільства, є компонентом його соціальної структури, а також головним осередком організації побуту, найважливішою його виробничою та споживчою одиницею. Через родину змінюються покоління людей, у ній народжується людина, відбуваються її соціалізація та виховання, через неї продовжується рід і, значною мірою, реалізується обов'язок турбуватися про старих і непрацездатних членів суспільства. Основу сім'ї становить шлюбний союз між чоловіком та жінкою у формах, санкціонованих суспільством. Усю сукупність

найважливіших проблем, пов'язаних із цим соціальним інститутом, вивчає така спеціальна соціологічна теорія, як соціологія сім'ї.

В сучасних на часі соціально-економічних умовах в Україні значна частка сімей потребує соціального захисту і допомоги, що надаються державними та громадськими організаціями й керуються відповідними нормативно-правовими актами. Робота соціального педагога у цій сфері вимагає міжвідомчої співпраці для вирішення ключових проблем клієнта. Ефективність соціально-педагогічної роботи з сім'ями та дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, багато у чому залежить від правильного вибору форм і методів роботи з ними.

Проблему соціальної роботи з сім'ями та дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах вивчали багато науковців, зокрема І. Іванова, М. Грига, І. Кириченко, В. Оржеховська, Ж. Савич, Т. Семігіна, Т. Тарасова, І. Трубавіна та інші.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що форми соціальної роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах постійно перебувають у процесі розвитку та вдосконалення, особливо в умовах перманентного реформування системи надання соціальних послуг. Проблема захисту прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є наскрізною проблемою державної політики України. Головним недоліком у роботі соціальних служб нашої держави є несвоєчасне виявлення сімей, які потребують соціальної допомоги і, як наслідок, пізнє вилучення дитини із несприятливих умов, що наносять шкоду її психічному, фізичному та моральному здоров'ю. На часі однією з поширених форм влаштування дітей, які потрапили у складні життєві обставини, є центри соціально-психологічної реабілітації, де вони можуть отримати комплексну допомогу, що позитивно впливає на їх життя та здоров'я.

Мета нашого наукового дослідження полягає у тому, щоб детально вивчити особливості соціальної роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, та визначити найефективніші форми роботи з ними.

Відповідно до теми дослідження перед нами стояли такі завдання: вивчити особливості організації соціальної роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, визначити найбільш ефективні форми роботи з цією категорією клієнтів та дослідити характерні риси соціально-педагогічної діяльності у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Сім'я – головний осередок суспільства. Вона відіграє надзвичайну роль у його життєдіяльності – через фізичну й соціокультурну зміну поколінь забезпечує можливість існування суспільства. У сім'ї створюється найбільше суспільне багатство – людина. Тут вона народжується і формується як особистість. Важливу роль у соціалізації дитини та її гармонійному розвитку відіграє сім'я. Проте в Україні кількість сімей, які потрапили у складні життєві обставини, стрімко зростає. Це явище зумовлене значними матеріально-економічними труднощами та знеціненням інституту сім'ї.

За визначенням Закону України «Про соціальні послуги» складними визначаються такі життєві обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність людини, наслідки яких вона не може подолати самотійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [4].

Сім'я, що перебуває у складних життєвих обставинах, – це сім'я, яка втратила свої виховні можливості через виникнення таких умов, що порушують нормальну життєдіяльність одного або кількох її членів, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно [4]. Виховання і розвиток дитини у такому середовищі може бути небезпечним для її подальшого життя, тому головним обов'язком соціальних служб є своєчасне виявлення таких сімей і вилучення дитини з умовою переміщення її у центри соціально-психологічної реабілітації для дітей або притулки. Проте фахівці повинні працювати не лише з дітьми, а й з батьками, для того щоб покращити їхній соціально-психологічний стан і створити сприятливий мікроклімат для повернення дитини у сім'ю, тому що виховання у родинному середовищі вкрай необхідне для повноцінного становлення та розвитку особистості дитини.

Соціально-педагогічна робота та соціально-правовий захист дітей, які потрапили у складні життєві обставини, здійснюється у закладах освіти відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Сімейного кодексу України, Законів України «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про органи і служби для дітей та спеціальні установи для дітей», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» та ін. [1, с. 45].

Однією з форм роботи соціального педагога з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах є кризове втручання. Кризове втручання – комплекс методів соціальної роботи для підтримки членів родин, які перебувають у складних життєвих обставинах; оперативна допомога клієнту у подоланні певної проблеми. Кризове втручання має на меті сприяння позитивному розвитку

клієнта через усвідомлення ним проблеми та її наслідків. Такий метод роботи орієнтований на активізацію особистісних ресурсів членів родини для вирішення нагальних проблем [2, с. 43].

Головним завданням діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі є своєчасне виявлення дітей та сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, він формує та поновлює банк даних про цю категорію дітей. З метою забезпечення комплексної оцінки потреб дитини, прийняття рішення в її інтересах, здійснення соціально-педагогічного та психологічного супроводу у школі створюється тимчасова команда індивідуальної підтримки дитини. До її складу можуть входити координатор із питань протидії насильству над дітьми, представники адміністрації закладу, соціальний педагог, практичний психолог, класний керівник, вихователь, медичний працівник та інші фахівці. Діяльність команди завершується після прийняття рішення про недоцільність або неможливість її подальшої роботи з випадком у зв'язку з відсутністю ризиків для життя і здоров'я дитини, закінченням навчання дитини у закладі, переведенням її до іншого закладу тощо. У випадку переведення дитини до іншого закладу інформація стосовно дитини та її сім'ї має бути передана до центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді або у службу у справах дітей [3, с. 145].

Робота тимчасової команди організовується з урахуванням інтересів та прав дитини, згоди членів сім'ї на здійснення індивідуального супроводу дитини (крім випадків, коли родина є фактором ризику). Супровід дитини має бути комплексним, із залученням ресурсів сім'ї, закладу освіти та громади, базуватися на індивідуальному підході до розгляду випадку. Якщо ж проблему вирішити не вдалося, то надалі роботу з дитиною організовує служба у справах дітей, яка приймає рішення про вилучення дитини з сім'ї та тимчасове переміщення її до центру соціально-психологічної реабілітації дітей.

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги [6]. Основними завданнями центру є: здійснення соціального захисту дітей, прийнятих до центру; надання дітям комплексу соціальних послуг; проведення соціально-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; сприяння поверненню дитини до біологічної сім'ї; забезпечення відвідування дітьми загальноосвітніх або інших навчальних закладів чи індивідуальному навчанню з урахуванням потреб та можливостей дитини; сприяння формуванню у дітей власної життєвої позиції для подолання звичок асоціальної поведінки; надання психологічної та інших видів допомоги батькам (або особам, які їх замінюють) дітей, які перебувають в центрі, спрямованої на повернення дитини до сім'ї; розроблення рекомендацій з питань соціально-психологічної адаптації дитини для педагогічних та соціальних працівників і батьків [2, с. 93].

Дитина може перебувати у центрі протягом часу, необхідного для її реабілітації, але не більше ніж 9 місяців у разі стаціонарного перебування та 12 місяців – денного перебування. Строк перебування дитини у центрі визначається комісією центру за погодженням із службою у справах дітей, якій підпорядковується центр. Підставою для вибуття дитини з центру є завершення курсу реабілітації і її повернення на виховання до батьків (одного з них) або осіб, що їх замінюють; усиновлення дитини, влаштування під опіку, піклування, до прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу; повернення або влаштування дитини до закладу інтернатного типу; досягнення дитиною повноліття.

Під час наукового дослідження ми відвідали комунальний заклад «Обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Рівненської обласної ради, де детально вивчили особливості соціально-психологічної роботи з дітьми, які потрапили у складні життєві обставини. У ньому можна отримати денну психологічну консультацію; там також проводиться стаціонарна реабілітація дітей. Головна мета діяльності центру – соціальний захист дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, віком від 3 до 18 років, а також створення умов для їх соціальної адаптації, підготовки до самостійного життя, в тому числі надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги.

У цьому закладі з дітьми працюють вихователі, психологи та інші кваліфіковані спеціалісти, які спрямовують свою діяльність на корекцію психологічного стану дитини та підготовку її до успішної діяльності як активного суб'єкта соціалізації. Практичні психологи щоденно проводять з дітьми індивідуальні та групові заняття діагностичного та терапевтичного спрямування. Головним завданням фахівців у роботі з цією категорією дітей є покращення соціально-психологічного стану дитини та корекція міжособистісних взаємовідносин у родині. Після завершення курсу реабілітації вона може повернутися у сім'ю, якщо там створені належні умови, якщо ж ні, то дитина потрапляє до спеціалізованих закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

За 2016 рік в Центр було влаштовано 116 дітей, з них 87 за клопотанням ССД, 24 за актом органу внутрішніх справ, 5 за особистим зверненням. Після надання послуг повернено законним представникам 71 дитину, влаштовано (29 дітей): під опіку – 7 дітей; в прийомну сім'ю – 4 дітей; в

ДБСТ – 10 дітей; на навчання – 3 дитини; у спеціальний заклад – 1 дитину; всиновлено – 4 дітей. Вибуло з набуттям повної цивільної дієздатності 2 особи, і дитину передано працівникам посольства республіки В'єтнам, ще 13 дітям було надано послуги шляхом періодичного консультування. Крім того, на базі Центру було апробовано два державних стандарти соціальних послуг: посередництва (медіації) та представництва інтересів [5].

Соціальна робота з дітьми, які потрапили у складні життєві обставини реалізується на різних рівнях, запорукою її ефективності є своєчасне виявлення сімей, які потрапили у складні життєві обставини та тісна співпраця соціальних педагогів навчального закладу, служб у справах дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та інших інстанцій соціального захисту прав дітей. Важливим елементом в роботі з такими родинами є вміння соціального педагога визначати об'єктивні та суб'єктивні причини, через які родина не зверталася за допомогою, або ж взагалі відмовляється від неї. На можливість подолання критичних, кризових ситуацій суттєво впливає попередній досвід членів родини.

Аналіз досліджень науковців, зокрема О. Безпалько, І. Зверєвої, Т. Веретенко, Л. Міщик, Ж. Петрочко, С. Харченко, І. Трубавіної, вказує на те, що соціально-педагогічна робота з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, повинна бути планомірно розподілена на етапи, які реалізовуватимуться в певній послідовності, при чому порядок і послідовність цих етапів повинні бути емпірично обґрунтованими і направлені на вирішення задач в рамках діяльності по керуванню соціальними об'єктами [2, с. 67].

Отже, можна зробити висновок, що найбільш ефективною та поширеною сьогодні формою соціальної роботи з дітьми є влаштування їх у центри соціально-психологічної реабілітації, тому що у них створюються сприятливі умови для корекції стану дитини та її реабілітації, а також надається можливість батькам реабілітуватися та повернути дитину в сім'ю.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.
2. Оржеховська В. М. Дитяча бездоглядність та безпритульність : історія, проблеми, пошуки : навчальний посібник / В. М. Оржеховська, В. Є. Виноградова-Бондаренко. – К. : Вид-во ТОВ Інфодрук, 2004. – 178 с.
3. Тарасова Т. В. Путівник класного керівника : методичний посібник / Т. В. Тарасова, В. І. Кириченко. – Тернопіль : «Терно-граф», 2006. – 224 с.
4. Закон України «Про соціальні послуги» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України № 45 – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
5. Офіційний сайт комунального закладу «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Рівненської обласної ради [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://jakobis68.wixsite.com/ocsprdror/->.
6. Постанова про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України за № 87 – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF>.

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015.3

Беднарська Іванна,
студентка 21-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена висвітленню особливостей емоційного сприймання дошкільниками художніх творів. Наголошуться, що сила враження, яке дістають діти в ході слухання літературного твору, залежить від рівня їхнього естетичного сприймання, тобто здатності сприймати художню літературу в нерозривній єдності її змісту й художньої форми. У статті акцентовано увагу на тому, що зміна дитячих емоцій збігається за часом із зміною інтонацій у читанні текстів.

Ключові слова: художній твір, емоційне сприймання, художня література, емоції, інтонація.

Художня література – важливий засіб формування особистості дитини, розвитку мовлення, пам'яті, засіб естетичного та морального виховання дітей. Художні твори впливають на формування моральних почуттів та оцінок, норм поведінки, на виховання естетичного сприймання та естетичних почуттів. В умовах сьогодення проблеми емоційного сприймання художніх творів є вкрай важливими, оскільки дитина щодня чує та сприймає чимало творів по-своєму, осмислюючи та роблячи для себе певні висновки, виходячи із емоційного настрою, власного досвіду та знань. Вихователям дітей дошкільного віку та батькам дошкільників важливо знати та розуміти особливості емоційного сприймання дітьми художніх творів, щоб запобігати негативним наслідкам сприймання змісту певного художнього твору та відтворенню негативних вчинків головних героїв у власному житті та діяльності тощо.

Роль художньої літератури у всебічному розвитку дітей у загальній педагогіці розкривається в працях М. Коніної, Н. Карпинської, М. Боголюбської, Р. Шевченко. Особливості сприймання художньої літератури дошкільниками – в працях О. Запорожця, Т. Репіної, Л. Панкратової, Л. Гурович. Ці автори зауважують, що твори літератури сприяють розвитку мовлення, дають зразки української літературної мови, збагачують словниковий запас новими словами, поетичною лексикою, образними виразами. Засобами художнього слова, ще до опанування граматичними правилами, маленька дитина практично засвоює граматичні норми мови у єдності з її лексикою. У розповідях діти пізнають лаконічність і точність мови, у віршах – музикальність, співучість, ритмічність української мови, у казках – влучність, виразність.

Проблема сприймання художніх творів дітьми дошкільного віку є досить складною, суперечливою і дискусійною. Науковці (Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Карпинська) стверджують, що сприймання художніх творів є процесом активним, дієвим. Є. Фльорина зазначала, що «чуттєвий образ», викликаний художнім твором, полегшує розуміння дітьми ідей, робить їх «конкретними і переконливими»; художній твір викликає певні оцінки, вчить абстрагуватись. Із зарубіжних вчених особливості приймання художніх творів дітьми дошкільного віку вивчали Б. Бетельхем, Ш. Бюлер, К. Г. Юнг, З. Фрейд, наголошуючи на важливості емоційних станів, що виникають у дітей при прослуховуванні та сприйманні творів. Дослідник Д. Соколов зауважив, що діти дуже люблять художні твори, тому що в них компенсується недолік їхніх дій у житті. Через казку, оповідання, вірші дитина вчиться переборювати бар'єри, знаходити вихід зі складних станів, вірити в силу добра, любові та справедливості. Під час слухання творів основна психічна праця відбувається на ціннісному рівні. Основна умова читання та перегляду художніх творів, на думку дослідниці Л.Стрелкової, – емоційне ставлення дорослого до художнього тексту. Попри наявні дослідження, проблема емоційного сприймання художніх творів дошкільниками залишається не до кінця з'ясованою.

Мета нашої публікації – охарактеризувати особливості емоційного сприймання художніх творів дітьми дошкільного віку.

«Емоційний розвиток дітей дошкільного віку – одне з найважливіших напрямів професійної діяльності педагога. Емоції є «центральною ланкою» психічного життя людини, і, перш за все, дитини».

Л. Виготський

У чуттєвому пізнанні художнього тексту дітьми дошкільного віку відчуття та сприймання виявляються в єдності. Сприймання твору поза відчуттями не буває. Розрізняють сприймання за сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінестетичні, больові та ін.),

відношенням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні), складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу). Процес сприймання художнього твору відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організовуємо перцептивну діяльність). Важливу роль у сприйманні художнього твору відіграють емоційний стан особистості дошкільника, його прагнення, переживання змісту сприйнятого. Емоції постають як мотив, внутрішнє спонукання до пізнання предметів та явищ навколишнього дитиною крізь призму художнього твору.

Психолого-педагогічні дослідження (Н. Карпинської, А. Богуш, Т. Котик, Л. Стрелкової та ін.) свідчать, що поступовість у розумінні дітьми змісту художніх текстів спостерігається в дійових і мовленнєвих реакціях. У ході слухання віршів діти дошкільного віку досить швидко охоплюють слово, яке позначає дію. Систему значень слів, якими в тексті виражається послідовність дій, діти засвоюють пізніше, з розвитком умінь слухати. Поступово діти починають виокремлювати в тексті деталі образу, а з початком формування зв'язку між словами, предметами, діями, які ці слова позначають, діти починають відтворювати зміст тексту у своїх іграх. У продуктивності сприймання вище вказаного, важливу роль відіграють активність, дієвість особистості дошкільника. Вона виявляється вже в рухах органів чуттів, спрямованих на об'єкти, які сприймаються, в їх обстеженні окремих частин. В усіх різновидах сприймання моторний компонент сприяє виокремленню предмета з-поміж інших об'єктів. На це звертав увагу ще І. Сеченов, вказуючи, що сенсорний і моторний апарати в набутті досвіду об'єднуються в єдину відображувальну систему. Основна умова читання та перегляду художніх творів, на думку дослідниці Л. Стрелкової, – емоційне ставлення дорослого до художнього тексту. Під час читання потрібен не стільки артистизм, скільки відвертість почуттів читця. Для дітей дошкільного віку це постає зразком емоційного переживання у тих чи інших ситуаціях. По-друге, важливу роль у розумінні пізнавального та емоційно-морального змісту художніх творів відіграють ілюстрації та інша наочність (відео, мультфільми та ін.). Під час розгляду з дітьми ілюстрацій необхідно приділити особливу увагу емоційному стану зображених персонажів. Головною передумовою повноцінної реалізації всіх властивостей емоційного сприйняття дитиною художнього тексту, а згодом і його розуміння, є увага – «ті єдині, – за К.Ушинським, – двері нашої душі, через які входять в неї всі відчуття й образи» [8, с. 312–113].

Дослідження психологів сучасності (С. Максименка, А. Реана, С. Чемортана) вказують, що діти старші 1,5 року вже здатні зрозуміти зміст простих художніх текстів, вони починають сприймати художні тексти в єдності їхнього звучання й змісту. Конкретний характер сприймання літературних і фольклорних творів мають діти вже на 2-му році життя. Вказане явище виникає за умови, коли текст супроводжує дії, які виконує дитина або розігрує дорослий за допомогою іграшок. Варто наголосити й на такій особливості художнього сприйняття дитини дошкільного віку, як активність, глибоке співпереживання героям творів. У старших дошкільників з'являється здатність подумки діяти в уявних обставинах, тобто, якби ставати на місце героя художнього твору. Емоційне ж сприймання яскраво постає при сприйманні художніх та мистецьких творів. У цьому різновиді сприймання провідну роль відіграє його емоційний бік, безпосередній вплив сприйманого об'єкта на почуття – моральні, естетичні. Певна річ, художнє сприймання відбувається в єдності з інтелектуальним. Розуміння того, що сприймається, є необхідною його передумовою, але емоційне переживання в художньому сприйманні дошкільника визначає його характер: піднесеність або пригніченість настрою, переживання високого, комічного, трагічного, що збуджується сприйманим матеріалом. Сприймання за змістом – це сприймання простору, руху, часу. У сприйманні простору, руху та часу беруть більшу чи меншу участь різні аналізатори в їх взаємозв'язку. Наприклад, разом із героями літературних творів діти переживають почуття страху в напружені драматичні моменти, відчуття полегшення, задоволення при перемозі справедливості. Діти, які слухають вірші, оповідання, казки, сприймають не просто текст та окремі його слова й речення. У ході слухання в них виникають асоціації з явищами дійсності, які вони сприймали в житті, вони проживають відповідні емоції, пов'язані із цим сприйманням. Уміння зосереджено слухати особливо важливе для розвитку сприймання дітей на всіх етапах дошкільного дитинства, особливо, коли ускладнюється зміст, збільшується обсяг літературних творів, що входять у коло дитячого читання. Важливо, щоб у процесі слухання почуття дітей збагачувались, удосконалювалася їхня мислительна діяльність, щоб у них виникали запитання: від чого? чому? навіщо? Тоді можна впевнено сказати, що художня література виконує свою позитивну роль у вихованні й всебічному розвитку дітей. Емоції, які виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють безпосередньо. Посмішки, сміх, радісні вигукі, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів. Зміна дитячих емоцій збігається за часом із зміною інтонацій у читанні текстів: плавне, протяжне звучання голосу під час читання колискової пісні викликає спокійну зацікавленість, м'які посмішки дітей, помітне підвищення голосу супроводжується пожвавленням їхніх емоційних реакцій з'являються веселий сміх, жести, які виражають задоволення, радісне пожвавлення. Емоційні реакції дітей співвідносяться таким чином із вираженням у художній формі змістом літературного твору, а також з інтонаційним забарвленням озвученого тексту. Відзначимо, що

сила враження, яке дістають діти в ході слухання літературного твору, залежить від рівня їхнього естетичного сприймання, тобто здатності сприймати художню літературу в нерозривній єдності її змісту й художньої форми. Для дітей звуковий бік мовлення (ритм, рима, інтонаційне забарвлення) виконує семантичну функцію, тобто сприяє розумінню ними змісту художнього тексту. Вчена Н. Карпинська, досліджуючи особливості сприймання дітьми змісту художніх творів, підкреслила важливість повторного читання художніх текстів, сприймання поетичних творів. «Здатність сприймати поетичне й виразне мовлення, яке з'являється вже у ранньому віці, є міцним фундаментом для розвитку здатності естетичного сприймання художньої літератури в наступні роки» [4, с. 634]. Її дослідження відображає, що старші дошкільники вже мають такий рівень сприймання художніх творів, у якому простежується розгляд подій і вчинків з авторської позиції, що є вкрай важливим для подальшого розвитку особливостей сприймання художніх творів дитиною. Зокрема, Н. Кіт, розглядаючи проблему сприйняття дітьми дошкільного віку художніх текстів, зауважує, що дитина дошкільного віку – це особливий читач. Вона може бути або слухачем тексту, сприйняття якого починається з розгляду відповідної ілюстрації, або ще дуже недосвідченим читачем, для якого сам процес читання є складною інтелектуальною діяльністю, яка, потребуючи великої уваги і сконцентрованості, відволікає певною мірою від самого змісту тексту. Розуміння тексту дитиною відірване від його сприймання: сприймання слова передусь його осмисленню. У подальшому еталони сприймання стають дедалі узагальненими. Дитина навчається схоплювати слова повністю не без труднощів, бо розуміння тексту відстає від його сприймання. Психолог Л. Виготський писав: «Трагічне враження справляють психологічні аналізи дитячих страхів: вони завжди свідчать і розповідають про тих невимовні паростки жаху, які насаджують в дитячій душі своїми розповідями дорослі» [3, с. 128]. Розмірковуючи над цією проблемою Л. Виготський формулює закон емоційної реальності фантазії: незалежно від того, реальна, чи нереальна дійсність, що впливає на дитину, емоція, пов'язана з цим впливом, завжди реальна. «Ми анітрошки не відводимо дитини від дійсності, – писав Виготський, – коли розповідаємо фантастичну казку, якщо тільки виникають при цьому почуття звернені в життя». «Розумній казці належить оздоровляюча і цілюща значення в емоційному житті дитини», – підкреслював він [3, с. 132].

Із зарубіжних вчених вплив казки вивчали Б. Бетельхем, Ш. Бюлер, К. Г. Юнг, З. Фрейд. Так, Ш. Бюлер спеціально вивчала роль чарівної казки в розвитку дитини. На її думку, герої казок прості і типові, вони позбавлені всякої індивідуальності. Часто вони навіть не мають імен. Їх характеристика вичерпується двома-трьома якостями, зрозумілими дитячому сприйманню. Але ці характеристики доводяться до абсолютного ступеня: небувала доброта, хоробрість, винахідливість. При цьому герої казок роблять все те, що роблять звичайні люди: їдять, п'ють, працюють, одружуються. Все це сприяє кращому розумінню казки дитиною, яка дуже близька дитині емоційно за світовідчуттям. Німецько-американський психоаналітик, спеціаліст в галузі лікування і навчання дітей із порушенням емоційної сфери Б. Бетельхейм, порівнюючи казку з міфом вказує, що міф, незважаючи на те, що він також згусток людського досвіду і говорить нами мовою образів, песимістичний, невтішний, не сприяє відновленню почуття справедливості а якщо порівняти казку з байкою, то остання теж менш підходить дитині. Вона несе мораль скоріше для дорослого. Так, порівнюючи байку «Стрекоза і Мураха» і казку «Троє поросят», він підкреслює безсумнівну перевагу казки перед байкою. У байці Стрекоза страждає тому, що вона насолоджувалася життям, коли це можна було робити. Звідси випливає, що дитина повинна засвоїти, що цього робити не можна, а чому – зрозуміти ще важко. У казці ж ясна причина, чому не слід керуватися принципом задоволення, – це Вовк. Б. Бетельхейм порівнює казку з розповіддю із реального життя і приходить до парадоксального висновку: реалістичне оповідання, особливо якщо в ньому є причинно-наслідкові пояснення, психологічно неправдоподібне для дитину, тому що він їх не розуміє. Вчений писав, що оповідання, дії яких відбуваються в сучасному світі, дезорієнтують дитини щодо реальності і вигаданості. Ці розповіді не можуть бути співзвучні внутрішньому світу дитини, вони поглиблюють прірву між внутрішнім і зовнішнім її досвідом. Вони також емоційно відокремлюють дитину від батьків. На думку Б. Бетельхейма, реалістичні розповіді інформують дитини, але не збагачують її так, як це роблять казки.

Потрібно відзначити, що улюбленими книгами дошкільників є твори із захоплюючими сюжетами, динамікою подій, що інтригують дитину, спрямовують її увагу на сприймання їх змісту: твори І. Франка, М. Коцюбинського, Ю. Збанацького, М. Вінграновського, Д. Павличка та ін. Простота і ясність композиції досягається конкретністю зображення героїв, чіткою, зрозумілою зав'язкою, послідовністю розгортання подій, яскраво вираженою кульмінацією і несподіваною розв'язкою, з якої можна вивести певне моральне правило, моральну позицію. Художні твори широко використовуються в роботі з дітьми. Задля того, щоб читання та розповідання було навчальним необхідно дотримуватися наступного правила: діти повинні бачити обличчя вихователя, а не тільки слухати голос. Звідси випливає одне із завдань вихователя дітей дошкільного віку – навчити дітей слухати читця чи оповідача. Тільки навчившись слухати чужу мову, дошкільники одержують здатність запам'ятовувати її зміст і форму, засвоювати норми літературної мови та емоції, що виникають у ході цього процесу. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку, читаючи з книжки, повинен навчитися дивитися не тільки

в текст, але і час від часу на обличчя дітей, зустрічатися з ними очима, стежити за тим, як вони реагують на читання, оцінювати їхні емоції на основі їхньої міміки та жестів. Основне правило організації занять із читання, розповідання дітям художніх творів – емоційна піднесеність читця і слухачів, якої досягнути може далеко не кожен вихователь дітей дошкільного віку; над виробленням цього вміння слід працювати досить довгий час.

Емоції, які виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють безпосередньо. Посмішки, сміх, радісні вигуки, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів. Особливістю є те, що зміна дитячих емоцій збігається за часом із зміною інтонацій у читанні текстів: плавне, протяжне звучання голосу під час читання колискової пісні викликає спокійну зацікавленість, помітне підвищення голосу супроводжується похвалюванням їхніх емоційних реакцій. Емоційні реакції дітей співвідносяться таким чином із вираженням у художній формі змістом літературного твору, а також з інтонаційним забарвленням проголошеного тексту. Прояв тих чи інших емоцій є показником розуміння і сприймання твору, а художній твір допомагає дитині переживати як нові так і знайомі емоції. Знання різновидів сприймання та їх закономірностей має важливе значення для формування професійних якостей фахівця в галузі дошкільної освіти. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні інших різновидів сприймання дошкільниками художніх творів.

Список використаної літератури

1. Богуш А. Змістова характеристика навчання дітей рідної мови [Текст] : мовлення дитини / А. Богуш // Дитячий садок. – 2012. – № 34–35. – С. 45–50.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик // Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – С. 304.
3. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Выготский // [под редакцией В. В. Давыдова]. – М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008 – С. 128–149.
4. Карпинська Н. С. Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей / Н. С. Карпинська // Дошкільна лінгводидактика : Хрестоматія [Упоряд. А. Богуш]. – Ч. 2. – К., 1999. – С. 634–641.
5. Пасічник А. Словесний розвиток засобами казки : Перспективне планування роботи у старшій групі / А. Пасічник, В. Белова // Палітра педагога. – 2009. – № 5. – С. 19–22.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / [О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко, Л. Р. Овчаренко та ін...]. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – С. 264.
7. Українська мозаїка: книга для читання в дошкільному закладі і родинному колі / упоряд. : Н. І. Вакуленко, Л. В. Гураш, О. П. Долинна, О. В. Низковська, – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – С. 512.
8. Ушинский К. Собранные сочинения / К. Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 1. – С. 312–113.

УДК 159.923.4:922.7

Врочинська Ольга,
студентка 12-ДПКс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Фасолько Т. С.

ВРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДОШКІЛЬНИКА У ЗДІЙСНЕННІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ЙОГО ВИХОВАННЯ

Статтю присвячено проблемі забезпечення індивідуального підходу до виховання дошкільника і формування його особистості. Висвітлено результати теоретичного осмислення проблеми; розкрито поняття темпераменту в контексті розгляду індивідуально-психологічних якостей особистості; представлено дані емпіричного вивчення типів темпераменту дітей старшого дошкільного віку; подано рекомендації щодо врахування особливостей темпераменту дитини у процесі виховання.

Ключові слова: темперамент, характер, індивідуально-психологічні властивості, особистість дошкільника, індивідуальний підхід.

Серед індивідуально-психологічних властивостей особистості особливе місце займає темперамент. Актуальність врахування його у вихованні чітко помітна вже в ранні дитячі роки. Ігнорування властивостей темпераменту часто призводить до розвитку негативних рис підростаючої особистості, обумовлює виникнення конфліктів і непорозумінь між дорослим і дитиною. Хороших або поганих темпераментів не існує, тому безпідставно пов'язувати причини незадовільної поведінки дитини саме з цим чинником. Володіючи достовірною інформацією про індивідуально-психологічні

особливості дитини, зокрема її темперамент, можна спрямовувати процес виховання, навчання та розвитку в правильне русло, сприяючи закладенню кращих якостей і запобігаючи появі негативних рис.

Дослідження типів темпераменту не є новим для психологічної науки. Висновки, отримані в ході наукових розвідок ще у минулому столітті, сьогодні не заперечуються і мають право на існування. Системний виклад теоретичних і практичних аспектів поставленої проблеми знаходимо в роботах психологів: В. Чудновського, Н. Лейтеса і Е. Мاستвіліскер. Вивчаючи типи нервової системи у дітей різного віку, вчені обґрунтували зміни темпераменту у віковій динаміці розвитку, обумовлені дозріванням центральної нервової системи й ендокринного апарату. У ході експериментальних досліджень науковці фокусували увагу на таких властивостях темпераменту, як активність, стриманість, емоційна збудливість, швидкість виникнення і зміни почуттів, особливості настрою, стан тривоги, працездатність, загальна ригідність, швидкість включення в нову діяльність, швидкість засвоєння навичок, особливості уваги (обсяг, концентрація, розподіл, переключення), екстраверсія та інтроверсія [6].

Процес «розгортання темпераменту» (за Я. Коломінським) відбувається поступово, з моменту народження, тоді, коли формуються основні властивості нервової системи (В. Мерлін) [1].

Дослідження Я. Коломінського, О. Панько, С. Ігумнова показують, що існує специфічний віковий тип нервової системи у дітей, який характеризується відносною слабкістю, недостатньою інертністю і невірноваженістю процесів збудження і гальмування [4]. Їх висновки дозволяють зрозуміти, як із віком змінюється характер рухливості нервових процесів. З цього приводу В. Чудновський зазначає, що впродовж дошкільного дитинства змінюється баланс, співвідношення основних нервових процесів, а разом із цим змінюється і співвідношення вікових та типологічних особливостей дитини. Оскільки у старшому дошкільному віці відбувається посилення врівноваженості, то старший дошкільник вже має урівноважений тип нервової системи. Нагадаємо, що І. Павлов свого часу у класифікації типів вищої нервової діяльності розрізняв урівноважені і невірноважені підтипи у сильному типі нервової системи. А для дитини характерним є сполучення невірноваженості зі слабкістю обох нервових процесів [5].

Вченими доведено, що сила і рухливість є властивостями нервової системи, а не властивостями особистості. Тобто, при сильній або слабкій нервовій системі можуть виникнути різні психологічні риси особистості. Темперамент позначається на природній основі характеру та має ставлення до процесів цілепокладання, розвитку здатності до утримання та досягнення мети. Особливості темпераменту виявляються вже з моменту народження, а до кінця дошкільного віку набувають яскравого вираження в поведінці й діяльності.

Темперамент і характер становлять єдність, вони є нерозривними властивостями особистості. Однак це не дає підстави для їх отождолення. Тип нервової системи має вроджену основу, а характер формується впродовж життя. Характер включає в себе низку компонентів, але при цьому має аналізуватися лише як єдине ціле. Він визначається сукупністю всіх рис, що виявляються в діях і вчинках. Усі його складові взаємопов'язані, хоча у поведінці на передній план виступає то одна, то інша риса. В людини, залежно від конкретних умов життя, можуть виявлятися різні риси характеру. Тому абсолютно однакових за характером людей не буває, адже, крім природної основи, характер визначають умови сімейного виховання і особливості спілкування, колектив ровесників, стихійні і цілеспрямовані зовнішні впливи [3; 2].

Одні вчені вважають, що окремі властивості темпераменту можуть за життя змінюватись, але тип темпераменту залишається постійним, оскільки визначений вродженим типом нервової системи. Інші – переконують, що темперамент не є сталою властивістю особистості, він змінюється залежно від умов життя і виховання.

Сучасні дослідження особистості дитини включають у себе різні напрями вивчення фізіологічних, психічних та індивідуальних рис, властивостей, характеристик. Якщо вести мову саме про роль темпераменту у формуванні дитячої особистості, то варто наголосити на тому, що його вплив чітко помітний у формуванні й розвитку поведінкової та інтелектуальної сфери. У сучасних науково-психологічних дослідженнях темперамент розглядається як механізм, що визначає особливості динаміки поведінки дитини. Психічні властивості певного типу темпераменту і обумовлені ним індивідуальні психологічні особливості, притаманні дорослій людині, мають свою специфіку в дитячому віці. Так, підвищена збудливість та інтенсивність вітальних реакцій у немовляти може спричинити плач, крик, а по завершенні раннього віку – агресивність. У дошкільника в зв'язку з появою можливості усвідомлювати загрози оточуючого може розвиватися тривожність. Хоча ці процеси обумовлені і загальними закономірностями дозрівання вищої нервової діяльності та психіки дитини в цілому, і специфічними закономірностями формування кожного типу нервової системи.

У відомих на сьогодні дослідженнях достатньою мірою розкриті важливі аспекти проблеми темпераменту, однак результативне врахування його у виховному процесі дошкільного навчального закладу потребує поглибленого вивчення і осмислення в новому ракурсі, відповідно до сучасних умов. Тому у статті ми поставили за **метою** розглянути типи темпераменту і їх вияви в поведінці дошкільників, з'ясувати роль домінуючого типу темпераменту в процесі індивідуалізації виховання.

До специфічних вікових особливостей нервової системи належать: слабкість процесів збудження та гальмування, їх невірноваженість, висока чутливість. Індивідуальні особливості темпераменту, які залежать від слабкості та невірноваженості нервових процесів, не виокремлюються зі загального вікового фону. Поведінка дитини ситуативна, вона погано переносить будь-які обмеження у часі, надто швидко забуває образи, розчарування, обіцянки, багато її звичок є нестійкими і швидко руйнуються [5].

Упродовж дошкільного, а також молодшого шкільного віку відбуваються наступні зміни темпераменту:

- зміна окремих властивостей темпераменту;
- ускладнення структури темпераменту;
- зміна типу темпераменту в цілому (у дітей раннього віку).

Фізіологічною передумовою мінливості темпераменту у дітей є висока пластичність нервової системи. Тип ВНД у дошкільному віці продовжує формуватися, нервові процеси лабільні, їх сила і, зокрема, активне коркове гальмування, недостатньо виражені. Цим пояснюється піддатливість типу нервової системи різним впливам. Психологічною передумовою мінливості темпераменту дітей виступає їх підвищена вразливість, схильність до наслідування, слабка опосередкованість темпераменту сформованими рисами характеру [2].

Згідно з ученням І. Павлова про вищу нервову діяльність, що характеризується силою процесів збудження-гальмування, врівноваженості та невірноваженості, рухливістю нервових процесів, визначаються чотири типи вищої нервової діяльності. Вони притаманні всім людям, а в дошкільному віці мають свої особливості.

Зокрема, сильний, невірноважений тип нервової системи, що характеризується сильним збудженням і слабким гальмуванням, відповідає холеричному темпераменту. Для дитини-холерика властива підвищена збудливість, активність. За всі справи вона береться із захопленням. Однак, не розраховувавши власні сили, часто втрачає інтерес до розпочатої справи і не доводить її до логічного завершення. Це утруднює формування відповідальності та наполегливості.

Сильному, врівноваженому, рухливому типу нервової системи, для якого властиве врівноваження процесу збудження процесом гальмування, відповідає сангвінічний темперамент. Дошкільники із сангвінічним темпераментом активні, товариські, легко адаптуються до змінних умов. Психологічні особливості сангвініків чітко виявляються при вступі до дитячого садка: вони життєрадісні, відразу знаходять собі друзів, вникають в усі сторони життя групи, виявляють жвавий інтерес до занять, ігор.

Сильний, урівноважений, інертний тип нервової системи відповідає флегматичному темпераменту. Діти-флегматики спокійні, терплячі, розпочату справу доводять до кінця. В дошкільному закладі, та й удома, такі діти не створюють особливих проблем, проте інколи їм не вдається працювати з групою в єдиному ритмі. Позитивні риси флегматиків, такі як стриманість, розважливості, інколи ототожнюються дорослими з байдужістю, апатією, безініціативністю, лінню.

Слабкий тип нервової системи, що характеризується слабкістю як збудження, так і гальмування при підвищеному гальмуванні або малій рухливості відповідає меланхолійному темпераменту. Дошкільники з меланхолійним темпераментом нетовариські, замкнуті, дуже вразливі й чутливі. Довго адаптуються до нових умов, важко звикають до колективу дітей в ДНЗ, часто плачуть, сумують. У деяких випадках переживання відображаються і на фізичному стані дитини: вона втрачає вагу, має поганий апетит і тривожний сон. Не тільки педагоги і батьки, але й медичний персонал мають приділяти таким дітям особливу увагу, піклуватися про створення умов, що викликають у них якнайбільше позитивних емоцій [4; 2].

Природно, що властивості нервової системи дошкільників не вкладаються в якийсь один класичний тип вищої нервової діяльності. Як правило, індивідуальна психіка відображає свій варіант динаміки нервових процесів. Помилково вважати, що такі властивості нервової системи, як слабкість або інертність є негативними, а риси темпераментів, які виникають на їх основі, підлягають швидкій переробці. Кінцевий результат залежить від виховання. Під час неправильного підходу кращі якості можуть знівельоватись і набути негативного забарвлення, а внаслідок спеціально підібраного підходу і його вдалої реалізації навпаки – вплив негативних рис може бути мінімізований [3].

Опрацювання літературної бази дослідження слугувало для нас основою емпіричного вивчення поставленої проблеми. З метою визначення типів темпераменту дошкільників, що є важливим аспектом забезпечення індивідуального підходу до їх виховання, ми провели анкетування серед батьків. Базою нашого дослідження був ДНЗ № 2 «Золотий ключик» м. Кременець. У вибірку ввійшло 28 дітей старшого дошкільного віку.

Батькам потрібно було відповісти на запитання і таким чином визначити темперамент своєї дитини. Перелік запитань: «Ваша дитина...

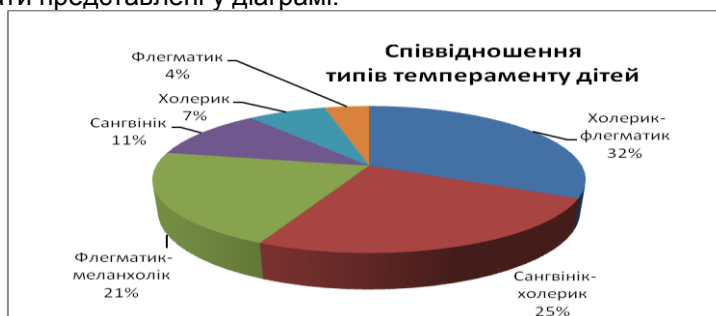
1. Любить галас і метушню навколо себе. (С)
2. Потребує близьких людей, які могли б її підтримати, заспокоїти. (М)
3. Часто роздратована чимось, збуджена. (Х)

4. Швидких відповідей на будь-яке запитання – годі й чекати. (Ф)
5. Любить справи, які треба робити швидко. (Х)
6. Однолітки вважають дитину веселою. (С)
7. Часто змінюється настрій. (С)
8. У товаристві однолітків часто мовчить. (М)
9. Не наважується першою заговорити з незнайомими людьми. (М)
10. Не любить галасливих ігор, надає перевагу усамітненню. (Ф)
11. Уміє довго гратися або виконувати завдання, не відволікаючись. (Ф)
12. Любить вихвалитися, прикрасити події. (Х)
13. Часто не може всидіти на місці. (Х)
14. Її легко засмутити. (М)
15. Довше за всіх зберігає працездатність, не втомлюється. (Ф)
16. Легко переключається з одного доручення на інше. (С)
17. Нетерпляча, не любить чекати. (Х)
18. Надає перевагу клопіткій роботі, яка не потребує швидких реакцій. (Ф)
19. Легко втомлюється, перестає слухати. (М)
20. Вірить у себе, легко переживає невдачі (С)».

При обробці результатів необхідно було підрахувати позитивні відповіді («так»), беручи до уваги літери, вказані в дужках: С – сангвінік; Х – холерик; Ф – флегматик; М – меланхолік.

У підсумку нами були отримані наступні результати. В досліджуваній групі, як ми передбачали, практично немає дітей із чітко окресленими властивостями одного типу темпераменту. Типовим виявилось поєднання кількох домінантних особливостей одного темпераменту з іншим. Найбільшій кількості респондентів притаманний тип темпераменту «холерик-флегматик» (32 %); приблизно однаковою була кількість типів: «сангвінік-холерик» і «флегматик-меланхолік» (у відсотковому співвідношенні – 25 % і 21 % відповідно). Інші діти були віднесені до типів «сангвінік» (11 %), «холерик» (7 %), «флегматик» (4 %).

Зазначені результати представлені у діаграмі:



Діаграма 1. Типи темпераменту старших дошкільників

Наступний етап нашого дослідження передбачав складання рекомендацій для батьків і вихователів щодо виховання дітей відповідно до їх особливостей темпераменту.

Отже, у вихованні сангвініка треба прагнути виробити у нього стійкі інтереси. Вчити терпінню, наполегливості, вмінню доводити розпочату справу до кінця. Стимулювати розвиток моральної поведінки. Викорінювати недбалість та поверховість при виконанні завдань. Слід враховувати, що життєрадісність, товарицькість та оптимізм сангвініка можуть стати джерелом як легковажності, так і нестійкості в подальшому житті.

Виховуючи флегматика, необхідно намагатися сформувати у нього високу допитливість та ініціативність. Вчити правильно переключати увагу при виконанні різноманітних доручень, раціонально розподіляти час. Не дратуватись його «черепашими» темпами, а прискорювати їх, застосовуючи ігрову діяльність. Вчити повніше виражати емоції та почуття (радіти, сумувати, співчувати, бути добрим). Намагатися закріпити навички спілкування та розвивати комунікабельність. Залучати до ігор, де необхідні швидкість рухів, точність, спритність та заохочувати виконання правил гри. Стимулювати кмітливість та уяву дитини. Не допустити, аби природна млявість перетворилася у лінь, а рівність почуттів – у їх збіднення.

Холерику необхідно допомагати спрямовувати надзвичайну енергію на потрібні, корисні справи. Вчити обмірковувати свої рішення, оцінювати резерви своїх сил. Виховувати наполегливість та стриманість, вміння володіти собою. В зародку гасити будь-яку агресивність. Необхідно підбирати такі ігри, в яких закріплювалися б процеси гальмування і не було б перезбудження з боку нервової системи, в яких все залежить від уважності та потрібен мінімум емоцій. Не забувати, що безпосередність холерика нерідко виливається у нетактовність, яка ображає людей. Холерика потрібно вчити ввічливості. Його не варто вмовляти, адже він на це фактично не реагує.

Від меланхоліка не треба вимагати того, що для нього не є можливим у принципі. Накази сповільнюють його діяльність. Потрібно намагатися підтримати дитину, похвалити її, бути з нею ласкавим та м'яким. Націлювати лише на посильні завдання і допомагати їх вчасно виконувати. Вчити, як потрібно долати сором'язливість та нерішучість, викоринюючи невпевненість у собі. Підтримувати самостійність. Виховувати ініціативність, товарицькість, довірливість та сміливість. Вчити позбавлятися страху. В жодному випадку не залякувати. Намагатися викликати більше позитивних емоцій, використовуючи їх для спеціального «затушування» негативних переживань.

Темперамент займає особливе місце серед індивідуально-психологічних особливостей особистості. Визначаючись властивостями нервової системи, він підлягає корекції найбільше у перші роки життя, коли нервова система є гнучкою і піддатливою формуючим впливам. У вихованні дітей, як вдома, так і в ДНЗ, необхідно враховувати темперамент дитини, аби підібрати найефективніші способи і засоби виховання, оптимізувати чинники формування дитячої особистості.

Здійснивши спробу емпіричного вивчення проблеми, ми визначили перспективи подальших наукових розвідок, що полягають у практичному застосуванні індивідуального підходу в організації навчально-виховної роботи з дошкільниками та визначенні результативності реалізованого формувального впливу.

Список використаної літератури

1. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зликов та ін. ; За наук. ред. О. В. Винославської. – К. : ІНКООС, 2005. – 352 с.
2. Дубравська Н. М. До проблеми врахування типів темпераменту у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку [Електронний ресурс] / Н. М. Дубравська. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>.
3. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : Монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. Заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
6. Пиліпко Л. М. Розвиток наукових поглядів на психологію темпераменту дітей дошкільного віку / Л. М. Пиліпко // Вісник психології і педагогіки : Зб. наук. праць. – Вип. 17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.

УДК 372.3

Галько Анна,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І. А.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі образотворчості дітей дошкільного віку. Зокрема, особлива увага приділяється ефективним технологіям розвитку образотворчості зростаючої особистості в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: *творчість, образотворча діяльність, творчі здібності, сучасні технології, дошкільний вік, нетрадиційні техніки малювання.*

Сучасне суспільство пов'язане із формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої особистості. Особливо актуальною ця проблема постає для дошкільної освіти як початкової ланки, оскільки, за висновками науковців, саме в період дошкільного дитинства закладається фундамент оптимістичного світобачення, первинна система цінностей, розвивається творча уява та формується цілісна картина світу.

У працях В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, С. Сисоєвої та інших висвітлюється значущість педагогічного супроводу становлення особистості дитини. Важливим для фахівців освіти є усвідомлення того, що не бажано форсувати та штучно пришвидшувати розвиток дитини, а необхідно створювати сприятливі умови для вияву її природного потенціалу та цілковитої його реалізації (за К. Роджерсом) [5]. Отже, питання розвитку творчості дошкільника постає надзвичайно гостро. Однією з умов цього процесу є використання різноманітних технік образотворчої діяльності. Науковці та практики сьогодні активно працюють над їх розробкою і збагаченням.

Сучасні технології розвитку образотворчості дошкільнят дають змогу не лише урізноманітнити та покращити процес навчання та виховання, але й допомагають дитині краще засвоїти види

діяльності, які пов'язані з образотворчою роботою, розвинути уяву та мислення, сформувати власне «Я».

В загальному, технологія - це сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності. Що ж стосується технології образотворчої діяльності, то це сукупність різноманітних методів, засобів, прийомів, які реалізуються у процесі творчої діяльності дітей для збільшення ефективності навчання.

У публікаціях останніх років (О. Дронова, О. Голота, Л. Янцур та інших) відображені результати наукового пошуку із проблеми образотворчості дошкільнят. Зокрема, однією із ефективних технологій розвитку образотворення зростаючої особистості, як зазначають фахівці, є використання під час різних форм організації образотворчої діяльності нетрадиційних технік та матеріалів [2].

Мета дослідження: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити деякі особливості використання сучасних технологій розвитку образотворчості дітей дошкільного віку, зокрема ефективність використання нетрадиційних технік та матеріалів під час організації образотворчої діяльності як засобу активізації природного потенціалу зростаючої особистості.

Відповідно до логіки розпочатого дослідження постала необхідність з'ясувати ключові питання, такі як: «творчість», «творча активність», «образотворення».

Вивченню феномена «творчість» присвячені дослідження в різних наукових галузях: філософії, етиці, естетичності, психології, педагогіці та інших.

Поняття «творчість» розглядається фахівцями як людська дійсність вищого рівня пізнання і перетворення навколишнього природного і соціального світу (Р. Апресян, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка та інші) [4]. Вивчаючи означений феномен, науковці зазначають, що існують різні види творчості, як у сфері матеріального виробництва, науки, так і у сфері мистецтва: образотворчого, музичного, акторського, оперного та інших.

Визначним періодом розвитку творчості, як стверджують вчені, є період дошкільного дитинства (О. Кононко, В. Кудрявцев, М. Подьяков та інші). На думку фахівців, прояв творчості у дітей дошкільного віку виникає не відразу, а поступово, оскільки в процесі розвитку відбувається перехід від більш елементарних, простих форм вираження до складніших. Кожному віковому періоду дитинства властива своя форма творчості [4].

Головним джерелом творчості дошкільника є практична діяльність, яка направлена на перетворення предметів і явищ з метою їх пізнання. Починаючи з молодшого дошкільного віку, ця діяльність має форму так званого «експериментування», що інтенсивно розвивається впродовж всього дошкільного дитинства. Як зазначав О. Запорожець, здатність розуміти прекрасне не лише розумом, але і серцем найуспішніше розвивається лише тоді, коли дитя є не пасивним об'єктом естетичних дій, а активно відтворює художні образи або в плані уяви при сприйнятті творів мистецтва, або бере участь в доступних йому формах художньої діяльності.

Цінними є висновки В. Давидова, на думку якого, поява первинних ознак особистості у дошкільному віці пов'язана переважно з інтенсивним розвитком уяви, яка стає основою для проявів творчості, індивідуальності дитини, становлення її як особистості, як суб'єкта творчої діяльності, свідомості й самосвідомості, формування образу «Я» [1, с. 26]. Фахівець, досліджуючи генезис особистості дитини і спираючись на положення Л. Виготського про роль уяви у розвитку дитячої творчості, ґрунтовно довів, що процес реалізації зростаючою особистістю свого природного потенціалу взаємопов'язаний передусім із розвитком уяви, яка згодом має відображення у творчій активності [1, с. 24]. За В. Давидовим, після двох років уява інтенсивно розвивається завдяки оволодінню дитиною умінням створювати щось суб'єктивно нове, продукувати елементарні ідеї шляхом перетворення та надання змін відомому: дитина починає, відокремлюючи будь-які властивості образу, що виник, переносити, тобто створювати суб'єктивно новий образ. Завдяки інтенсивному розвитку ранніх форм сприймання, уяви, свідомості на третьому році життя у дитини починає формуватися особистісна сутність її поведінки у різних сферах життя – предметно-практичній, ігровій, комунікативній, пізнавальній та інших видах діяльності. Уява, що виникає вже на перших етапах формування предметних дій та сприймань, дає дитині змогу керуватися вимогами контролю за їх виконанням завдяки здатності здійснювати «згортання» окремих компонентів дій у самостійну дію, яка поступово набуває свідомого характеру, стає задумкою.

У контексті дослідження доречно розглянути етапи творчої діяльності зростаючої особистості:

Перший етап – становлення «первинної креативності» як загальної творчої здібності або наслідування (копіювання готового) – простежується наслідування значущого дорослого як креативного взірця (є основним механізмом розвитку креативності). Потрапляючи в нову ситуацію, дитина репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослими для бажаного результату.

Другий етап – творче наслідування, внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у пропоновану іншими схему дій, а також зразок, ідею – перша заявка про

себе, своє бажання самовияву. Саме на цій стадії дитина ознайомлюється з різними варіантами інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних нахилів та вмінь.

Третій етап – репродуктивна творчість, уміння взяти за основу пропоновану схему, ідею, але істотно переробити її, внести зміни, додати щось нове, своєрідне. Ця стратегія характерна для дошкільників-креативів.

Четвертий етап – справжня творчість, створення нового, вона недоступна дошкільникові, адже створити оригінальну ідею можна лише на вершині свого креативного розвитку та у сфері своїх інтересів, здібностей [3].

Також важливо розглянути характерні ознаки творчості дітей. Досліджуючи проблему креативності Дж. Гілфорд, Е. Торенс та К. Роджерс [5], виокремили ознаки, що притаманні творчості дітей, зокрема:

- оригінальність, здатність по-новому нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці виявляється в ігровій та художній діяльності;

- семантична гнучкість – словесна гнучкість, мислення виявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим тощо;

- образна адаптивна гнучкість як найтипівіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості.

Отож, фахівці наголошують на неефективності використання лише традиційних дидактичних методів навчання, що використовуються в дошкільній освіті, які часто змушують дітей діяти в рамках встановлених схем, нав'язують стереотипні уявлення, які пригнічують їхню творчість, не стимулюють прояви природного потенціалу.

Використання нетрадиційних технік в організації різних форм образотворчої діяльності дітей дошкільного віку є необхідним, тому що різноманітність наданих дітям образотворчих матеріалів, відхід від традиційних, звичних способів створення продукту, пошук нових рішень сприяє активізації творчих проявів зростаючої особистості. Основою використання сучасних технологій розвитку образотворчості, зокрема нетрадиційних технік та матеріалів, є ідея навчання без примусу, яка спрямована на досягнення успіху, на переживання радісних емоцій, на виникнення інтересу дошкільника до процесу образотворення [6].

Однією із сучасних технологій розвитку образотворення зростаючої особистості є «сенд-плей» або ж «пісочна гра», завдяки якій діти вчаться будувати з піску свій індивідуальний, неповторний світ у мініатюрі. Граючись, вони відтворюють на піску те, що спонтанно виникає в їх свідомості - свої думки та переживання, таким чином виражають своє «Я».

На думку науковців, малювання, як феномен дошкільного дитинства, є особливою діяльністю, під час якої розвивається емоційно-ціннісна сфера дошкільників. Це пояснюється тим, що всі діти люблять малювати, а ще тим, що це продуктивна діяльність, яка дає дитині змогу відтворити на аркуші паперу свій внутрішній світ. Головним завданням організації образотворчої діяльності є розвиток творчих здібностей кожної дитини [2, с. 6].

Доступність використання нетрадиційних технік визначається віковими особливостями дошкільників. Наприклад, роботу в молодшому дошкільному віці в цьому напрямку бажано починати з таких технік, як: малювання пальчиками, долонькою, обривання паперу. Для старших дошкільників ці техніки ускладнюються та доповнюються новими прийомами зображення: «ляпкографія», «монотипія», «ниткографія», «малювання мильними бульбашками», друк за трафаретом та іншими. Також ефективним є прийом «оживлення» речей, об'єктів, які діти використовують під час образотворення – це означає, що герої малюнку дошкільника «оживають», розмовляють, з ними трапляються різні пригоди та інші прояви творчої уяви [6].

Варто згадати і про дидактичний матеріал М. Монтесорі. В умовах розвитку сучасного суспільства ефективність методики розвитку і навчання дітей Монтесорі є безсумнівною.

Геніальний педагог та вчений Марія Монтесорі, спостерігаючи за іграми дітей і їх природним розвитком, створила унікальну систему виховання малюків, засновану на ідеї мотивації дитини до саморозвитку та самопізнання. Картотека ігор і посібників Монтесорі дуже різноманітна, оскільки навчанню дітей вона присвятила все своє життя і методом проб і помилок відбирала лише найкращі та найефективніші вправи, ігри та матеріали. Наприклад, сучасні пазли, сортери, розвиваючі килимки - все це спадщина Марії Монтесорі. Вони сприяють формуванню особистості, допомагають самостійно пізнавати навколишній світ і систематизувати вже набуті навички та знання. Роблячи акцент на розвиток дрібної моторики та сенсорики, авторка прагнула розвинути духовний світ малюків, адже, на її думку, це основа повноцінної, вільної і самодостатньої особистості.

Що ж до образотворчої діяльності, то Монтесорі започаткувала таку технологію розвитку образотворчості, як пальчикові фарби – геніальний винахід, який дуже подобається багатьом дошкільникам. Малювання таким способом є надзвичайно захоплюючим і корисним заняттям для дітей всіх вікових груп.

Дослідивши проблему використання сучасних технологій розвитку образотворчості дітей дошкільного віку, можна зробити висновки, що на сучасному етапі еволюції суспільства є необхідним

застосування різноманітних методів, засобів та прийомів у художній діяльності дитини, які сприятимуть кращому оволодінню видами творчої діяльності, розвиватимуть уяву та формуватимуть особистість дитини.

У сучасних дошкільних закладах використання нетрадиційних технік малювання урізноманітнює освітній процес ефективними методами, дає змогу дитині краще виразити себе за допомогою використання різних матеріалів та прийомів під час художньої діяльності. Також в образотворчій роботі з дітьми широко використовують і дидактичний матеріал М. Монтесорі, зокрема пальчикові фарби.

Ми дійшли висновку, що сучасні технології розвитку образотворчості є дуже ефективними і сприяють не лише формуванню умінь та навичок, але й мають великий вплив на формування емоційно-почуттєвої сфери.

На підставі аналізу наукової літератури можна визначити, що актуальною проблемою сучасної дошкільної освіти є розвиток природного потенціалу зростаючої особистості, її образотворення. Відповідно до цього фахівці надають великого значення використанню ефективних технологій розвитку творчості дошкільників у різних видах образотворчої діяльності.

Перспективу подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у винайденні та використанні найефективніших форм, методів і засобів образотворення дошкільників в умовах дошкільних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22–33.
2. Дронова О. О. Педагогічна технологія розвитку у старших дошкільників художнього самовираження на засадах ідей Марії Монтесорі. Гуманізація навчально-виховного процесу / О. О. Дронова // Спецвипуск 4. Частина I. – Слов'янськ. – 2010. – С. 99–109.
3. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 3–7.
4. Моляко В. О. Здібність, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко ; [за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
5. Роджерс К. Р. Творчество как усиление себя / Карл Ренсом Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
6. Терещенко О. П. Розвиток творчості старшого дошкільника в образотворчій діяльності : [навч.-метод. посіб. до Базової прог. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі»] / О. П. Терещенко. – К. : Світлич, 2009. – 112 с.

УДК 37.036:372.3

Галько Анна,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛІРИЧНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОЕТИЧНИМИ ТЕКСТАМИ

У статті здійснено аналіз особливостей проведення ліричних занять для ознайомлення дітей дошкільного віку з поетичними текстами. Зокрема, найбільше уваги приділяється видам поетичних творів, які можна використовувати у процесі організації освітньо-виховної діяльності в сучасних дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: поетичне слово, ліричні заняття, поетичні тексти, дошкільний вік, поезія, словесна творчість.

Поетичне слово посідає одне з найважливіших місць у дитячому житті. Це пояснюється тим, що це не лише один з найкращих способів засвоєння мови рідного народу, смислової систематизації слів, а й як засіб гармонійного духовного та інтелектуального розвитку та становлення дитини як особистості.

Задля кращого розуміння важливості поезії для дітей дошкільного віку, варто пригадати слова дитячого поета Корнія Чуковського: «...є серед нас мільйони істот, які всі до одного палко люблять вірші, захоплюються ними, не можуть без них обійтися. Це – діти, особливо маленькі. З-поміж дорослих натхненний поет – це найрідше явище, диво своєї вітчизни, а серед дітей 99% – поети. ... Вірші для них – норма людського мовлення, природне висловлення їхніх почуттів і думок».

Для ефективнішого ознайомлення дітей із поетичними текстами вихователю необхідно урізноманітнити способи навчання поза межами занять, але із обов'язковим збереженням тих умов, які забезпечують активне сприйняття твору дітьми, емоційне переживання й проживання подій,

почуттів, про які в ньому йдеться. Сьогодні існує потреба в розробці авторських технологій планування і проведення занять інтегрованого типу на основі поетичного слова чи із його застосуванням. Також необхідно добирати доцільні та ефективні методи й прийоми роботи саме з поетичним текстом.

Особливості сприймання поетичних творів дітьми дошкільного віку та методику заучування віршів із дошкільнятами досліджували Є. Тихеєва, Є. Фльорина, В. Бухвостова, Р. Жуковська, Н. Кирста, Л. Панкратова та ін..

Проблема художньо-мовленнєвої діяльності дітей розглядалася науковцями в різних аспектах: в лінгводидактичному (А. Богуш, С. Чемортан та ін.), педагогічному (І. Зимняя, Н. Карпинська, Л. Славина та ін.), психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Щерба та ін.).

У XIX – на початку XX ст. педагоги і психологи активно вживали термін «живе слово», який передавав сутність способу ознайомлення дошкільнят із творами художньої літератури, зокрема з поетичними текстами, і визначав естетику мовлення дітей (Є. Тихеєва, В. Федяєвська, К. Ушинський).

Метою написання статті є вивчення видів роботи з поетичними текстами у дошкільному навчальному закладі, розгляд методів та прийомів, які використовуються у процесі навчання і виховання дітей на основі поезії, визначення особливостей проведення ліричних занять.

Одне з перших місць у роботі з дітьми дошкільного віку мають займати сприймання та художній аналіз поетичних творів, оскільки вони є важливими складовими естетичного та морального виховання і літературно-мовленнєвого розвитку дитини. Такий вид роботи з дошкільнятами спрямований на виховання художньо-естетичного сприймання образної сутності, мелодійності, краси поетичного слова та відчуття виразності мовних засобів.

Поетичні тексти в дошкільному початковому закладі можна використовувати з різною метою. Наприклад, це можуть бути ліричні заняття, які спрямовані на розвиток поетичного слуху, поглиблення естетичних почуттів дітей. На інших заняттях можна використати поезію, застосувавши її як основу цікавої розвивальної гри або як частину певного виду діяльності дітей.

Поетичне мовлення виникає на основі образності мовлення художніх творів. Поняття «поетична мова» по-різному визначається багатьма дослідниками-лінгвістами. Наприклад, В. Григор'єв дав таке тлумачення: «Поетична мова – мова з настановою на творчість, а так як будь-яка творчість має естетичну оцінку, то це є мова з настановою на естетично значиму творчість». Видання «Українська мова: енциклопедія» містить декілька визначень поняття «поетична мова»:

- 1) мова віршованої поезії, або віршована мова;
- 2) мова художньої літератури з її визначальною естетичною функцією;
- 3) система мовно-виражальних засобів, орієнтованих на досягнення ефекту високого стилю, незвичного для буденного спілкування [5, с. 500].

У поетичному творі кожне слово знаходиться в тісному взаємозв'язку одне з одним, завдяки чому воно стає емоційним та виразним. Недарма поезію вважають одним із найскладніших видів словесного мистецтва. Мова поетичних творів вирізняється своїми художньо-естетичними якостями, такими як: мелодійність, краса, виразність. Поезія (від грецьк. ποιέσις – творчість) – художньо-образна словесна творчість [3, с. 540].

Таке поняття як «фольклорна поезія» трактує О. Галич: «Поезією в широкому розумінні називають усю словесно-художню творчість. У такому значенні цей термін використовується, як правило, у тих випадках, коли, по-перше, йдеться не лише про індивідуально-авторську поезію, а й про усну колективно-авторську словесну творчість; по-друге, термін «поезія» вживається як оціночний, коли хочуть підкреслити високий рівень художньої майстерності твору (як віршового, так і прозового). Поезія – насамперед віршована форма літератури. Фольклором називають особливий тип усної поетичної творчості, авторство якої визначається не індивідуально, а вбирає в себе поняття колективно-творчого підходу до розробки витворів мистецтва, автором яких вважається весь народ. Таку колективну форму творчості ще називають: народна словесність, усна поетична творчість, народна поезія» [2, с. 88]. Отже, під поетичним словом потрібно розуміти не лише віршовані твори поетів, але й усну поетичну творчість українського народу, зокрема, такі її зразки, як приказка, скоромовка, лічилка, загадка, забавлянка, потішка, прислів'я.

Поетичні тексти мають велике значення в роботі дошкільного навчального закладу. Це і дієвий засіб розумового, морального та естетичного виховання дітей, і засіб становлення мовленнєво-культурної особистості. Дітям читаються вірші для сприймання на слух та роботи за їх змістом над виразністю мовлення вони вивчають поезії напам'ять, драматизують, розігрують їх зміст. У практиці сучасного дошкільного навчального закладу досить часто використовуються поетичні твори. Це можуть бути ліричні заняття, які сприяють розвитку поетичного слуху й естетичному вихованню дітей. На заняттях іншого типу вихователь може використовувати потенціал поетичного тексту з різною метою.

На ліричних заняттях велика увага приділяється ліричній атмосфері. Цей вид занять комбінує в собі літературу, музику, живопис. Центральною ланкою такого поєднання є мистецтво слова, тому бажано, щоб поетичні образи віршованого тексту знайшли відповідне відображення в репродукціях

картин, музичних творах, дитячих малюнках. Вагоме значення на цих заняттях має правильно організована мовленнєва робота – художній аналіз образної будови поетичного тексту (через конкретні запитання, що виявляють ступінь усвідомлення значення виразних мовних засобів, добір порівнянь, уточнень, побудова синонімічних рядів, пошук антонімічних пар і т. ін.) [1, с. 190]. Одним із варіантів занять, на яких використовуються поетичні твори, можуть бути заняття «Слухаю, уявляю, малюю» для дітей старшого дошкільного віку. Цей вид заняття дає можливість поєднати різні види творчості дітей. Вихователь повинен таким чином організувати мовленнєву роботу, щоб допомогти дітям через сприймання виразних мовних образів вірша відчувати та відтворити мальовничу картину природи. Слово допомагає зробити малюнок більш виразнішим, а за допомогою яскравих кольорів дитина здатна глибше відчувати образність художнього слова, що в цілому сприяє розвитку поетичного слуху, естетичного смаку дошкільнят. Є такі рекомендації щодо організації цих занять:

- учасників заняття має бути не більше чотирьох;
- ефективною є індивідуальна форма проведення занять;
- під час заняття вихователь заохочує дітей послухати вірш, разом з дітьми обговорює його образний зміст, милується красою слова, пропонує намалювати те, що кожен уявив собі під час слухання.

На перших етапах навчання вихователь радить, що можна відобразити в малюнку, а пізніше дитина сама знаходить відповідні засоби вираження своїх почуттів, емоційного стану, уявлень [1, с. 199].

Сучасний підхід до вирішення проблеми заучування дітьми віршів напам'ять орієнтує вихователя на організацію індивідуальної форми роботи з дітьми. Психологічні дослідження довели, що заучування напам'ять – процес дуже індивідуальний, він пов'язаний із особливостями пам'яті, емоційної сфери кожної дитини, тому його не можна проводити у колективній формі організації занять. Заучування віршів плануються вихователем один раз на тиждень у ранкові години, на прогулянці чи у другу половину дня. Вихователь читає поезії один або два рази і пропонує дитині повторити. Також можна використовувати прийоми спільного читання, підказування слова, закінчення рядка вірша дітьми і т. ін. Діти обов'язково мають знати назву та автора поетичного твору.

В основі збагачення словника дітей за допомогою поетичних текстів лежить чуттєвий досвід дитини. Рівень засвоєння лексики і образних виразів обумовлюються рівнем розвитку поетичного слуху у дітей, індивідуальних особливостей мовлення. Засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей в процесі його використання в різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні [4, с. 282].

У дошкільних навчальних закладах, за словами Н. Гавриш, є доречним проведення занять із використанням жартівливих віршів та віршів-забавок, оскільки вони сприяють розвитку виразності, поетичного смаку, виховують інтерес та любов до краси художнього слова українського народу. На думку вченої, гумористичні фрагменти, підкріплені жартівливими текстами, вносять позитивні зміни у побутові моменти, завжди підвищують настрій, роблять привабливішими дитячі розваги. Використання жартівливих текстів сприяє створенню доброзичливої, невимушеної атмосфери, підтримці доброго настрою дітей, зацікавленню логічними завданнями, заохоченню до активної розмови [2, с. 4].

Провівши дослідження, І. Попова визначила, що гумористичні твори впливають і на розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку. У процесі роботи з такими творами слід дотримуватись послідовності певних етапів, а саме:

- відбір образних слів гумористичної спрямованості з поетичних гумористичних текстів;
- ознайомлення старших дошкільників із різними жанрами поетичних гумористичних творів (гумореска, небувальщина, примовки, приказки, прислів'я);
- залучення дітей до змістового й художнього аналізу поетичних творів гумористичного характеру;
- пояснення образних слів і виразів, усвідомлення дітьми їх функціонального призначення в гумористичних віршах;
- активізація словника дітей образними гумористичними словами і виразами через використання гумористичних творів у різних видах діяльності дітей, розігрування гумористичних ситуацій;
- самостійне продукування зв'язних розповідей із використанням образних слів і виразів гумористичної спрямованості, що опирається на наочність (малюнки, картини, ілюстрації з гумористичним змістом);
- закріплення набутих навичок уживання образних слів і виразів у процесі виконання творчих завдань (складання розповідей за власними малюнками до гумористичних віршів, творчих розповідей за мотивами віршів, смішних історій).

Під час ознайомлення дошкільників із творами літератури значущість деяких жанрів та зацікавлення дітей ними у певні періоди дошкільного дитинства змінюється. Поступово інтерес дітей до забавлянок і потішок стає меншим, натомість з'являється прагнення до самостійного складання коротких ритмічних віршів, що супроводжують дитячі ігри та спілкування. У старшому дошкільному віці

діти проявляють інтерес до загадок, лічилок, скоромовок. Саме у цих формах фольклору вони виявляють свою творчу ініціативу. Старших дошкільників ознайомлюють із таким літературним жанром, як байка – невеликим, частіше віршованим алегоричним твором повчально-гумористичного або сатиричного характеру [2, с. 327]. Наприклад, рекомендованими є байки Леоніда Глібова «Синиця», «Билина», «Коник-Стрибунець», Бориса Грінченка «Швидка робота».

У ході літературного розвитку діти 5-6 років зацікавлюються змістом твору, у них формується здатність глибше розуміти твір, усвідомлювати почуття, які виникають під час слухання. Для дітей старшого дошкільного віку рекомендовано велике коло авторів поетичних творів. Серед них є і добре відомі, такі як: Павло Тичина, Наталя Забіла, Андрій Малишко, Михайло Стельмах, Тамара Коломієць, Дмитро Павличко, Олена Пчілка, Олександр Олесь, Григорій Чубай. Є і сучасні талановиті поети, зокрема Микола Нагнибіда, Олена Журлива, Петро Ребро, Юрій Шкрумеляк, Оксана Сенатович, Ліна Костенко, Сергій Цушко, Богдан Чепурко та інші.

Ознайомлення дітей із поетичними творами насамперед спрямоване на те, аби виховати і розвинути добрий художній смак. Вони наче підказують дитині, кого і що любити, поважати, цінувати та берегти. Тематика поетичних текстів дуже різноманітна: вірші про рідних і друзів, про перше усвідомлення себе в світі (А. Костецький «Все починається з мами», О. Пчілка «Сестричка й братик» та ін.); про тварин, птахів, комах (А. Малишко «Заєць-побігаєць», «Оженився горобець», П. Воронько «Їжачок-хитрячок»; Г. Чубач «Біла Чапля»; Н. Забіла «Равлик» та ін.); про рослини (М. Познанська «Конвалії», Л. Костенко «Бузиновий цар» та ін.); про пори року, різні явища природи (І. Франко «Надійшла весна»; О. Пчілка «Як швидко літо проминуло»; М. Вінграновський «Грім», «Що робить сонце уночі»; Л. Костенко «Білочка восени» та ін.); про любов до рідного краю та рідної мови (П. Тичина «Добридень тобі, Україно моя!», Б. Лепкий «Рідний край», Б. Чепурко «Українська мова» та ін.); про пошану до хліба і праці (А. Малишко «Пшениченька», В. Лучук «Посаджу я квіти» та ін.) та твори поетичної народної творчості.

Для творення поетичного образу найчастіше використовують порівняння та епітети. Такі художньо-зображувальні мовні засоби розвивають поетичну спостережливість, формують поетичний слух, асоціативну і творчу уяву, розвивають естетичний смак, активізують самосвідомість дітей дошкільного віку.

Багато рекомендованих поезій написані у формі діалогу. Декламування таких творів вимагає від дітей зосередженості, уміння говорити виразно й інтонаційно. Гарними прикладами є такі: «Як прийдуть до мене гості» (О. Сенатович), «Найкраща іграшка» (А. Костецький), «Зайчику, зайчику, де ти бував?» (народна) та інші.

Визначивши особливості проведення ліричних занять для ознайомлення дітей із поетичними текстами, ми з'ясували, що словосполучення «поетичне слово» є досить широким поняттям, оскільки об'єднує не лише віршовані твори поетів, але й усну поетичну творчість, автором якої вважається увесь народ. Поетичне слово є могутнім та ефективним засобом розумового, морального та естетичного виховання дітей дошкільного віку.

На ліричних заняттях та поза ними діти сприймають на слух поетичні твори, працюють за їх змістом, вчать виразно говорити, вивчають вірші напам'ять, драматизують, інсценують, розігрують їх зміст.

Для того щоб забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини дошкільного віку вихователю не слід обмежуватися переліком художніх творів, визначеним Базовою програмою. Можна обрати й інші поетичні тексти певного автора чи народнопоетичний матеріал, що буде відповідати індивідуальним та віковим особливостям дітей.

Предметом подальшого наукового пошуку є розробка ефективних методів та засобів використання поетичного слова у роботі з дітьми дошкільного віку для того, щоб виховний та навчальний вплив був якомога ефективнішим та мав лише позитивний вплив на дитину.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студ. вищ. навч. закладів / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик; Мін. освіти і науки України. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
2. Гавриш Н. В. Художня література в освітньому процесі : сучасні технології / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2011. – № 2. – С. 4–9.
3. Галич Олександр, Назарець Віталій, Васильєв Євген. Теорія літератури : Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2008. – 488 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
5. Наукова школа академіка Алли Богуш : монографія / Упоряд. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 525 с.
6. Олександр Потебня. Естетика і поетика слова: збірник / О. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 303 с.

7. Українська мова. Енциклопедія / Ред.кол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

УДК 372.3

Головко Марія,
студентка 11-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ В КУТОЧКУ КНИГИ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті наголошується на важливому впливі книг на розвиток дітей дошкільного віку. Подано характеристику організації куточка книги в ДНЗ. Визначено особливості роботи педагога у куточку книги.

Ключові слова: куточок книги, дошкільник, розвиток зв'язного мовлення, художня література.

У новій Базовій програмі «Я у світі» значна увага приділяється мовленнєвому розвитку дитини. З-поміж багатьох засобів розвитку мовлення, які допомагають формувати у дитини навички комунікативної компетенції, неабияке місце відводиться дитячій художній літературі. У наш вік інформаційних технологій телебачення, відео, комп'ютери все частіше витісняють книжку. Та тільки замінити її ніщо не зможе. Обрана нами тематика дослідження є актуальною, оскільки перед вихователем стоїть надзвичайно важливе завдання – прививати любов та бережливе ставлення до книги в підростаючого покоління. І саме від того, які способи, засоби та методи роботи з книгою він обере, залежить подальше зацікавлення дитини художньою літературою тощо.

Мета статті – описати особливості роботи вихователя дітей дошкільного віку з дітьми в куточку книги у сучасному дошкільному навчальному закладі.

Теоретико-практичні аспекти, які торкаються порушеної нами проблеми, можна знайти у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, А. Виноградової, Р. Жуковської, Н. Карпинської, М. Коніної, О. Лещенко, О. Ушакової та інших. Учені характеризують комплекс питань, пов'язаних із визначенням змісту роботи, завдань, форм, методів, прийомів ознайомлення дошкільників з художньою літературою.

Лінгводидактика – це загальна теорія навчання мови, зміст якої полягає у дослідженні мови, вирішенні питань змісту навчання на основі лінгвістичних досліджень, вивченні труднощів засвоєння матеріалу та принципів, методів, прийомів навчання.

Сьогодні дошкільна лінгводидактика є інтегрованою дисципліною, яка розробляє лінгвістичні, психофізичні, психолінгвістичні та дидактичні основи навчання дітей мови.

У лінгводидактиці ствердився діяльнісний підхід до мовлення. Мовлення розглядається як мовленнєва діяльність, у якій в ході спілкування використовуються мовні засоби. Діяльнісний підхід до мовлення сприяє підвищенню ефективності методики розвитку мовлення дозволяє більш чітко спрямувати роботу на формування мовленнєвих умінь і навичок, виступає показником засвоєння мови.

На ранніх етапах (ранній і дошкільний вік) мовленнєвого розвитку дитини пріоритет належить організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі спілкування з дорослими, провідною метою якої є розвиток правильного мовлення дітей (діалог, монолог, полілог) мовлення відповідно до якісних психічних новоутворень кожного вікового періоду (діалогічне, ситуативне, контекстне; мовлення-повідомлення, мовлення-опис, мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-констатація, мовлення-планування, мовлення-інструкція, мовлення-регулювання), а також створення педагогом відповідних умов – життєвих мовленнєвих ситуацій для реалізації означених видів і форм мовлення.

Натомість у фаховій лінгводидактичній літературі останнім часом спостерігається тенденція до підміни мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти комунікативною діяльністю, а методики розвитку мовлення та ознайомлення дітей з довкіллям «методикою розвитку мовного спілкування» (Т.О.Пироженко)

У передмові до програми курсу «Методика розвитку мовного спілкування» А. М. Богуш пише: спілкування підмінюється проблемою розвитку мовних засобів, лінгвістичних компонентів мови, тоді як такий підхід до питання знижує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого кола комунікативних навичок і здібностей у дітей (уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати не лише змістову, але й емоційну інформацію). А. М. Богуш пропонує «психолізувати» навчально-виховний процес у дошкільному закладі водночас із «психологізацією навчального курсу методики розвитку мови», тобто змінити статус лінгводидактики на психолінгвістику.

Також А. М. Богуш вивчала особливості оцінних суджень дітей старшого дошкільного віку в процесі сприймання художніх текстів.

Отже, дослідження розвитку моральних оцінок у дітей засвідчують, що молодші дошкільники ще недостатньо усвідомлюють мотиви свого ставлення до персонажу твору й оцінюють його, як «поганого» або «хорошого». Старші дошкільники вже аргументують свої оцінки. Можливість переходу простої немотивованої оцінки в мотивовану моральну оцінку пов'язана з розвитком у дітей дошкільного віку співпереживання і співчуття героям літературних творів.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, О. Трифонова) описують особливості сприймання й засвоєння дітьми творів усної народної творчості. Так, діти сміливо реконструюють твір, навіть якщо пам'ятають усього декілька слів з його традиційного варіанту, з величезним задоволенням створюють власні примовлянки, лічилки, загадки, колискові тощо, знаходять їм відповідне місце у своєму житті, грі, спілкуванні.

Результати дослідження Н. Гавриш (1991) присвяченого вивченню особливостей усвідомлення дітьми переносного значення прислів'їв і приказок, довели, що діти виявляють інтерес до незвичайного змісту цих виразів, прагнуть визначатись у їх значенні, проте вагаються в розумінні та інтерпретації. Н. Гавриш приділяла увагу і художній літературі. Останнім часом книга в житті дошкільника не витримує конкуренції з комп'ютерними іграми. Тож звернення до проблем виховання читацької культури, любові до художнього слова в дошкільнят вважаємо актуальним. Методика ознайомлення дітей з художньою літературою в системі дошкільної лінгводидактики потребує оновленого підходу. Ключовими напрямками літературної роботи з дошкільнятами вважаємо: розвиток художньо-естетичного сприймання, виховання мовленнєвої культури, збагачення емоційно-чуттєвого та когнітивного досвіду. Кожна дитина по-своєму розуміє художній текст, пропускаючи здобуту інформацію крізь особистий неповторний та унікальний досвід. Процес ознайомлення дошкільнят із художнім словом пов'язаний не лише з формуванням певної літературознавчої обізнаності відповідно до вікових можливостей, а й із набуттям ними певних умінь та навичок, розвитком творчих, художніх здібностей. Найефективніші форми ознайомлення дітей з літературними та фольклорними творами – розповідання, виразне читання казок, текстів та обігрування їх ознайомлення з малими фольклорними формами.

Значним прогресом у розвитку й удосконаленні змістової лінії у роботі з розвитку мовлення дітей у дошкільних установах, на наш погляд, є розробка в 90-х роках тематичних програм з навчання дошкільників рідної мови й розвитку мовлення (А. М. Богуш, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, О. С. Ушакова) та Базисного компонента дошкільної освіти.

Провідним завданням педагогів є прищеплення дітям любові до художнього слова, поваги та бережливого ставлення до книги, формування бажання спілкуватися з нею тощо. Цей список можна продовжувати далі, адже реалізація вказаних завдань складає фундамент виховання майбутнього «сумлінного читача».

Тепер ми можемо купувати будь-які книги – неординарні за формою, ігровими елементами. На прилавках книжкових ринків строкатий асортимент продукції: дешеві брошури, солідні хрестоматії, подарункові книги, книжки-малюк, книжки-ширмочки, книжки-пазли, книжки-вироби (прочитавши книжку, малюк видавлює ілюстрації, вириває сторінки із книжки (її формат дозволяє це робити, це не є актом вандалізму), скріплює між собою належним чином сторінки й отримує чудову іграшку–саморобку, дорослий під диктовку дитини записує оповідання, віршик чи казку, яку малюк склав сам), книжки-картонки, книжки-гармошки та багато інших. Сьогоднішні видавці враховують будь-які смаки та фінансові можливості батьків.

Куточок книги – необхідний елемент розвиваючого предметного середовища в груповій кімнаті дошкільного закладу. Його наявність є тим важливим чинником, який сприятиме розвитку мовлення дитини, формуватиме перші уявлення про читання книг, бажання перечитувати та переглядати їх, вміти їх берегти.

Куточок читання обов'язково повинен бути у всіх вікових групах. Вибір його місця є дуже відповідальним завданням. Куточок книги слід розташувати далеко від місць для дитячих ігор, оскільки галасливі ігри часто відволікають увагу дитини від спілкування з книгою. Потрібно правильно організувати освітлення: природне (поблизу вікна) і електричне – наявність настільної лампи або настінного бра (якщо робота із книгами відбуватиметься у вечірній час).

Під час організації куточка книги, вихователь має право проявити свою індивідуальну творчість та фантазію. Під час цього обов'язковою вимогою є зручність і доцільність. Книжковий куточок повинен бути затишним, привабливим, який зможе привабити дитину до поступового ознайомлення, а згодом і спілкування, з книгою. Важливо, щоб кожна дитина змогла сама вибрати книгу, яка їй до вподоби та спокійно її розглянути [5, с. 45].

Робота в куточку книги не обмежується єдиним слуханням або читанням книг. Вихователь повинен спрямувати свої дії на виховання любові до книги, прищепити навички культури спілкування та поведінки з книгою [8].

У кожній віковій групі організація куточка книги, його змістове наповнення та дитяча діяльність є різними.

Для молодших дошкільників на книжкових полицях (столах, вітрині) виставляється небагато книг. Їх кількість має становити 4–5, проте у педагога повинено бути в наявності ще декілька додаткових примірників цих книг. Це можна пояснити тим, що в маленьких дітей, якщо хтось із них починає розглядати книгу, виникає бажання отримати таку саму.

Книги, які розміщені в куточку книги у молодшій групі, повинні бути добре знайомими для дітей. Ілюстративний матеріал, який там розміщений, має бути яскравим та цікавим для них.

У куточку книги для наймолодших читачів можуть бути розміщені не лише книги. Сюди можуть входити ілюстрації, альбоми для перегляду ілюстрацій, книжки-картинки на різноманітну тематику, яка безпосередньо торкається їх життєдіяльності. Доречними будуть ілюстрації на тему: «Домашні тварини», «Овочі та фрукти», «Професії», «Іграшки» тощо.

В середній групі робота проводиться аналогічно, та кількість книг можна збільшити до 7–9. Дітям пропонується принести з дому свої улюблені книги, якими в куточку книги можна обмінятися із друзями.

Створюючи куточок книги в старшій групі, вихователь має враховувати реалізацію інтересів дітей. Кожен повинен знайти книгу за своїм бажанням і смаком. Тому на книжковій вітрині можна розмістити одночасно 10–12 різних книг. Доцільно провести попередню роботу: запитати, які книги приваблюють дітей, які казки чи оповідання, вони хотіли б прослухати.

Книги в куточку читання повинні бути правильно підібрані. Сюди можуть входити [4, с. 14]:

- Декілька казок, щоб підтримати інтерес до читання казкових творів.
- Для виховання патріотизму, доцільно запропонувати дитині в куточку читання вірші, розповіді, які знайомлять дітей з історією нашої Батьківщини, з її сучасним життям.
- Книги про все, що оточує дитину: про живу і неживу природу, тварин і рослин, техніку тощо.
- На вітрині повинні перебувати твори, з якими діти ознайомлюються на заняттях.
- Гумористичні книги з картинками для того, щоб дошкільники змогли повеселитися, посміятися, підтримати у групі радісну атмосферу, емоційний комфорт.
- Також у куточок книги іноді можна розміщувати цікаві, добре ілюстровані книги, які діти приносять з дому, а також «товсті» книги, які вихователь читає в групі протягом тривалого періоду часу.

Проте, якщо книги в книжковому куточку постійно однакові, діти поступово втрачають інтерес до їх читання. Саме тому книги часу від часу потрібно змінювати. Не можна визначити точний термін перебування на виставці кожної окремої книги. Це пояснюється тим, що у дітей є улюблені книги, які діти готові гортати і розглядати неодноразово. При цьому вони постійно відкривають у них нові цікаві речі для себе. Такі книги повинні довго перебувати в групі.

В середньому термін перебування книги в куточку книги становить 2–2,5 тижні. Однак необхідно дотримуватися основного правила: книга залишається там до тих пір, поки у дітей зберігається інтерес до неї. Але якщо зміна книг відбулася, дітям необхідно про це певним чином повідомити щоб дати можливість розглянути нові книги. Після того як зміна відбулася можна запитати у дітей, що привернуло їх увагу, яку книгу їм захотілося прочитати.

Отже, на нашу думку, організовуючи куточок книги у дитячому садку, необхідно дотримуватися таких рекомендацій [8]:

1. Куточок книги потрібно розмістити на розумній відстані від місць ігор дітей, щоб галасливі ігри не відволікали дитину від читання або перегляду книги.

2. Потрібно забезпечити правильне освітлення: природне (поблизу вікна) і електричне (наявність настільної лампи, настінного бра) для вечірнього читання.

3. Використання різних варіантів оформлення куточка книги:

- Полички, відкриті вітрини, де зберігаються книги, альбоми, ілюстрації до творів;
- Спеціально виділені столи і до них стільці.

Дитині має бути комфортно працювати з книгою.

4. Підбір літератури та педагогічна робота повинні відповідати віковим особливостям і потребам дітей.

Робота вихователя та дітей у куточку книги буває різною. Вона може полягати як у перегляді ілюстрацій, так і в слуханні або читанні твору. Організовуючи роботу в куточку книги з молодшими дошкільниками, вихователь насамперед повинен ознайомити дітей з куточком книги, його призначенням, пояснити, як потрібно поводитися в такому місці. Він вчить молодших дошкільників розглядати книги (картинки) тільки там, а також повідомляє правила, яких треба дотримуватися при роботі з книгами:

- брати книги тільки чистими руками,
- листати сторінки обережно,
- не рвати, не м'яти, не використовувати книги для ігор.
- після того як подивилися, повертати книжку на її місце тощо.

Також, вихователь навчає дітей запам'ятовувати персонажів, впізнавати їх серед інших, та поступово переказувати окремі епізоди із творів.

В середній групі вихователь повинен закріпити вміння та навички дітей самостійно й акуратно розглядати книги, довести цю дію до автоматизму.

Слід звернути увагу дітей на те, що книги легко мнуться і рвуться, показати способи догляду за ними, залучає до «лікування» книг тощо. При перегляді ілюстрацій вихователь звертає увагу не лише на імена чи назви персонажів: активно обговорюються їх дії та вчинки, а також окремі факти із їхнього життя; не залишається поза увагою й одяг героїв, пори року та природні явища, тощо.

У середній та старшій групі можна організувати тематичні виставки книг. Їх метою є формування літературного інтересу дошкільників до читання, а також популяризація тієї чи іншої літературно чи суспільно важливої теми. Це може бути презентація казок, малих фольклорних жанрів тощо. Організуючи тематичну виставку, вихователі повинні зважати на наступні фактори [15]:

- Тема виставки обов'язково повинна бути важливою, актуальною для дітей (пов'язаною з майбутнім святом, ювілеєм письменника, зі змістом планованого ранку тощо).

- Необхідний особливий, ретельний відбір книг з точки зору художнього оформлення, зовнішнього стану.

- Виставка повинна бути нетривалою. Якою не була б важливою тема виставки, яке б не було привабливе її оформлення, вона не повинна тривати більше 3–4-х днів, адже увага і інтерес дошкільників буде знижуватися.

Коли вихователь зумів створити куточок книги, він повинен надалі підтримувати комфортну атмосферу, яка буде сприятливою для взаємодії дошкільників із книгою: щоб діти могли працювати зосереджено, не відволікаючись на побічні фактори. Дуже важливо проводити роботу, спрямовану на колективне опрацювання книги та її обговорення. Вихователь звертає увагу дітей на головних героїв, їх вчинки тощо. Заохочуючи дітей спільно подивитися певну книжку, обговорити її, педагог сприяє формуванню вміння сприймати її як одне ціле мистецтво – словесне та образотворче.

Для того щоб дитина зацікавилася читанням художнього твору, доцільно організовувати літературні ігри. Як засвідчують науковці, якщо проводити гру за змістом казки чи будь-якого іншого твору – це досить сильно стимулює дітей до його читання. Літературні ігри можна проводити в цьому ж таки куточку читання. Наприклад, великою популярністю серед дошкільників користується гра «Збери картинку». Її легко організувати, оскільки завжди буде посильно наклеїти на картон кольорові ілюстрації і розрізати їх на декілька частин (від 2 до 6–8).

Ця гра сприяє розвитку уяви, оскільки пропонує дитині відтворити мить, зображену на ілюстрації, сприяє розвитку зв'язного мовлення [3, с. 6].

Таким самим способом можна запропонувати дітям відтворити послідовність казки чи іншого твору за допомогою сюжетних картинок. Переставивши ілюстрації місцями і заховавши одну з них, пропонуємо розповісти, який епізод «зник». У цій грі розвивається кмітливість, швидкість реакції, пам'ять.

Також можна влаштувати «театр картинок», вирізавши по контурах зображення казкових персонажів і наклеївши їх на тканину. Доречно запропонувати дітям вікторину, яка допоможе визначити найкращих «читачів» серед присутніх.

Демонструючи ілюстрації до казок, можна ставити запитання за їх змістом.

Із 2-х екземплярів казки «Ріпка» (або будь-якої іншої казки) можна зробити ігри за типом «Доміно», «Лото». Вони розвивають увагу, вміння колективно та злагоджено працювати, дотримуватися правил гри, вміти достойно програвати. Однакові старенькі книжки можна використовувати в іграх-змаганнях, які будуть цікаві дітям дошкільного віку і прикрасять дитяче свято [2, с. 9].

Для дітей, що вміють читати, картинки можна замінити словами, написаними великим красивим шрифтом на невеликих смужках картону.

Старшим дошкільникам можна запропонувати більш складні ігри, використовуючи зображення літературних героїв зі старих книжок або намальовані самими дітьми, а також зразки тексту.

Літературні ігрові питання можна об'єднувати в тематичні та створювати ігри-вікторини за зразком популярних телепередач «Поле чудес», «Що? Де? Коли?».

Також ми вважаємо, що доречно проводити ігри на удосконалення дикції, вимову різних звуків – скоромовки, чистомовки, ігри, що, почуття ритму і рими, ігри-спогади (хто більше віршів) на певну тему.

У створенні куточка дитячої книги в групі ДНЗ активну участь мають брати і батьки. Саме їм найкраще відомі книжкові вподобання їх дітей, улюблені персонажі та малюнки. З допомогою батьків, а саме книг, які вони принесуть у книжковий куточок, також можна прививати дошкільникам любов до читання.

Отже, як ми бачимо, організація куточка читання в групі ДНЗ, має безпосередній вплив на розвиток дошкільників. Це пояснює його необхідність у групах. Саме завдяки куточку читання діти зацікавлюються книгами, можуть із ними там же взаємодіяти, а також виконувати цікаві завдання та

грати ігри на основі прочитаних (прослуханих) творів. Щоб робота вихователя у куточку книги була результативною, необхідно дотримуватись методичних рекомендацій щодо роботи в куточку книги, а також володіти широкою уявою та творчістю.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі : [Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Богуш А. Змістова характеристика навчання дітей рідної мови [Текст] : мовлення дитини / А. Богуш // Дитячий садок. – 2012. – № 34–35. – С. 45–50.
3. Богуш А. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу [Текст] : реалізація завдань освітньої лінії «Мовлення дитини» / А. Богуш, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 10. – С. 8–14.
4. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі / Н. Гавриш // Дошкільне виховання, 2006. – № 3. – С. 15–19.
5. Касьяненко К. М. Генезис функціонального формотворення дитячої книги / К. М. Касьяненко // Вісник мистецтвознавства. – 2012. – № 26. – С. 78–85.
6. Кононко О. Художня література / О. Кононко// Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – С. 149–152.
7. Облаштування куточка книги в ДНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dnz31yagodka.sumy.ua/>.
8. Ушакова О. Знакомим дошкольников с художественной литературой / О. Ушакова, Н. Гавриш. – М. : ТЦ Сфера, 1998. – 224 с.

УДК: 372.32

Кардаш Ольга,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І.А.

ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

У статті розкрито особливість формування у дошкільників цілісної картини світу; охарактеризовано значущість використання засобів мистецтва у процесі пізнання навколишньої дійсності дошкільниками.

Ключові слова: цілісна картина світу, дошкільники, мистецтво, художній образ.

Важливим завданням дошкільної освіти є формування у дітей картини світу – образу природного, предметного, соціального довкілля. Одним із способів вирішення цієї проблеми є збагачення змісту пізнавальної діяльності, використання відповідних методів освітнього процесу, спеціально організована пізнавальна діяльність. Цілісні уявлення про навколишній світ визначають можливість повноцінної орієнтації дитини у світі, його розуміння і взаємодії з ним. Картина світу як система уявлень не може створюватися лише за рахунок безкінечного розширення знань. Швидше цілісність картини світу розуміється, з одного боку, як можливість бачити зв'язки і залежності між об'єктами та явищами навколишньої дійсності, а з іншого – як можливість бачити світ в різних його аспектах. Уявлення про навколишній світ лежать в основі світорозуміння та світогляду, тому їх можна віднести до ключових компетенцій дитини [9]. Ідея про необхідність пізнання дитиною світу в його цілісності не нова для педагогіки. Однак вона залишається недостатньо реалізованою у педагогічній практиці.

Проблему формування у дошкільників цілісної картини світу досліджують сучасні вчені: Кононко О. Л., Масол Л. М., Шелестова Л. В. У науковій літературі процес пізнання дитиною навколишнього світу розглядали в різних аспектах психологи та педагоги. Так, наприклад, Обухова Л. Ф. зазначає, що дитина не може жити в безладі – все, що вона бачить, намагається упорядкувати, побачити закономірності, взаємозв'язки. Дитина наділяє природу, предмети розумом, іншими людськими властивостями, зовні надає їм схожість з собою [5]. Аксенова Ю. А. вважає, що картина світу у дошкільників включає як індивідуальні компоненти, так і універсальні, які поділяють усі члени певної соціальної групи або людства в цілому [1]. Згідно з концепцією Смірнова С. Д., картина світу, як цілісне утворення пізнавальної сфери особистості, існує на трьох рівнях: сенсорно-перцептивному (як чуттєва картина дійсності, умови діяльності); інтелектуальному (символічна репрезентація світу на рівні системи суспільно вироблених значень, предметів культури, норм, еталонів діяльності); особистісному (забезпечення єдності пізнавальної та емоційно-потребової сфер,

прогнозування важливих для людини подій, пов'язаних із її потребами) [7]. Картина світу, зазначає Снянський Д. В. виконує дві важливі функції: по-перше, вона відображує дійсні зв'язки людини зі світом, тобто виконує орієнтувальну функцію, будучи фундаментальною опорою людського існування; по-друге, зміни в суспільно-історичній практиці породжують зміни в інформаційному полі культури, однак у картині світу закріплюються лише ті зміни, які мають продуктивний характер, тобто можна говорити про адаптивну функцію картини світу. Ці дві функції тісно переплітаються між собою, створюючи певне поле культури [8].

Мета публікації – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування у дошкільників уявлень про навколишній світ та визначити роль у цьому процесі різних видів мистецтв; практично перевірити і проаналізувати вплив мистецтва на формування уявлень дошкільників про навколишній світ.

На думку Ушинського К. Д., картина світу є духовним утворенням, духовною призмою, через яку заломлюється сприйманий людиною навколишній світ і виробляється ставлення до нього [6]. Важливу роль у формуванні цілісної картини світу відіграють не лише літературне, а й образотворче і музичне мистецтво. Однією з функцій мистецької освіти як ядра художньо-естетичного виховання дошкільників є прищеплення елементарних форм продуктивної участі в соціокультурному житті, пізнанні людей різного віку, статті, соціального статусу, культури та самопізнання [2]. Сучасна картина світу включає уявлення про розвиток буття, про взаємозв'язок і взаємодію суб'єктивної реальності. Основним завданням у формуванні картини світу є його пізнання, а сучасна картина світу постійно розширює поле пізнання і види діяльності людини, розглядаючи світ в єдності і цілісності [7].

Як зазначає Кононко О. Л., картина світу не формується кожного разу з чистого аркуша, а вбудовується у вже сформоване «ядро». Якщо нова інформація виявляється тотожною до відповідно набутого «ядрового» уявлення, вона легко притягується свідомістю дитини, поглиблюється, розширюється, систематизується. Якщо ж вона йому суперечить, то свідомість чинить опір, кваліфікує цю інформацію як неправдиву, чужинну, суперечливу, небажану. Зростаюча особистість «захищається» від неї різними способами – відмовою слухати не бажане, не згодою із запропонованими тезами, проявами агресії, плечем, знервованою поведінкою, висміюванням неприйнятних думок, оцінок тощо [3].

На думку Кононко О. Л., цілісна наукова картина світу ефективно формується у старшому дошкільному віці за умов:

- наближення змісту освітніх завдань дошкільного закладу до реалій сучасного життя;
- створення в дошкільному закладі інтегрального освітнього простору, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв'язків та взаємозалежностей;
- насичення наочно-образного способу світобачення дією, грою, різними соціальними ролями, художньою діяльністю;
- збагачення життєвих вражень дітей, допомога у пізнанні ними життя у просторово-часовому вимірі;
- врахування дорослим індивідуального життєвого досвіду дошкільників в освітній роботі;
- надання дітям можливості передавати свої життєві враження у різний спосіб: вербалізувати їх, передавати художніми образами (малюнком, мелодією, мімікою тощо) [3].

За даними Ельконіна Д. Б., з п'ятирічного віку починається справжній розквіт ідеї «маленьких філософів». Дитина будує картину світу, вигадує, створює елементарні теоретичні концепції, найпростіші схеми, глобального світоглядного характеру [2]. З огляду на те, що особливостями дошкільного віку є образне пізнання світу, можемо стверджувати, що саме образ, який постає у знаках і символах, є основою смисловою одиницею картини світу. Знак і символ орієнтують на становлення у дітей дошкільного віку цілісної картини світу. Цілісний образ світу виникає у свідомості дитини саме завдяки засвоєнню нею знаків та символів культури (національної та світової), зокрема художньої.

За висновками фахівців, дитина не просто фіксує зовнішні зв'язки і взаємовідносини, а створює свій суб'єктивний образ світу. Зростаюча особистість систематизує інформацію про світ, організовує її у зв'язні структури, осягає смисл людського життя, своєрідно реконструює свої враження, категоризує предмети, явища, ситуації, події, вчинки навколишніх людей. У своїй оцінці дитина спирається на власний життєвий досвід, вже існуючі в її пам'яті готові судження, використовує те, «що знає кожний» [3].

Сформованість світобачення засвідчується здатністю дошкільника:

- виявляти сприйнятливості до різноманітних життєвих вражень, відкритості новому;
- умінням вдивлятися і бачити суть;
- розмірковувати, висувати елементарні гіпотези, апробувати їх на практиці;
- експериментувати, узагальнювати інформацію;
- усвідомлювати значення світу у своєму житті, його смисл й цінність [2].

Важливою умовою гармонійного входження зростаючої особистості у складне широке життя є формування в неї несуперечливої цілісної картини світу, яка слугуватиме їй надійним орієнтиром.

Масштаб, складність, інтегрованість образу світу у дитини дошкільного віку великою мірою залежить від ставлення до цієї проблеми педагогів та батьків [3].

Відповідно до гуманістичного підходу, важливо враховувати не лише раціональний аспект зв'язку реального життя та його відображення свідомістю дитини дошкільного віку, а й її емоційне ставлення до природи, предметів, самої себе, життя в цілому. Художній образ є тим началом, навкруги якого вибудовується цілісна картина одухотвореного світу. Наочно-образне мислення дитини дошкільного віку обумовлює проживання і переживання нею природних і людських образів, «примірювання» на себе різних ролей, набуття досвіду розуміння способу думок інших людей, прагнення допомогти, гармонізувати взаємини із оточуючим світом, уміння жити у злагоді з довкіллям і у згоді з собою. Дитина старшого дошкільного віку зазвичай мислить конкретними категоріями, спираючись при цьому на наочні властивості та якості конкретних предметів та явищ. Будь-яку інформацію або завдання діти сприймають значно легше, якщо спираються на конкретні предмети або дії. Окрім того, запам'ятовують дошкільники не те, що є важливим із позиції навчальних завдань, а те, що справило на них найбільше враження: те, що можна зробити самому; те, що цікаво; те, що емоційно забарвлене, несподіване та нове [7].

Вірогідно, здатність відчувати красиве навколо – у житті, у природі, у мистецтві – значною мірою залежить від емоційних переживань, які закладено у дитинстві. Підґрунтям для формування емоційної чутливості слугують, за висновками фахівців, різні види мистецтва: література, музика, театр, живопис. Саме мистецтво є тим універсальним засобом виховання й розвитку дитини, який дозволяє виховати творчу людину, що може тонко відчувати, оригінально й нестандартно мислити.

Важливе значення має використання казок, міфів, легенд. Духовно-практичне знання, подане у вказаних жанрах, зображаючи цілісну картину світу, навчає дитину тому, як слід ставитись до інших людей і самої себе на основі норм і цінностей культури. Казкові образи знайомлять дитину з правилами й законами життя, формують стратегію поведінки побудовану на основі правил, які несуть цінність кожної дії, їх смисл і значення як способу регуляції відносин і досягнення бажаного результату. Художньо-пізнавальна література відкриває, пояснює дитині життя суспільства, світ людських почуттів і взаємин. Вона розвиває мислення і уяву дитини, збагачує його емоції, володіє не тільки інтелектуально-пізнавальною, але й естетичною цінністю. Пізнавальний потенціал книг нескінченний і різноманітний – популярні розповіді про різноманітність світу людей або про дикувину живої природи, навчальні книги або художні, енциклопедії та цікаві книги з будь-якої галузі людського знання, формують уявлення цілісної картини світу у дітей дошкільного віку.

Естетичне виховання розвиває почуття дітей, їх творчий потенціал, емоційну сприйнятливість, елементарну художню компетентність, здатність реалізувати себе як у сфері мистецтва, та і в будь-якій сфері соціальної практики. Як зазначає Масол Л. М., доцільним слід визнавати використання підходу, згідно з яким система художньо-естетично виховання базується на єдності світоглядного, емоційно-почуттєвого, інтелектуального, комунікативного аспектів. Застосування поліхудожнього підходу створює сприятливі умови для розкриття особистісного евристичного потенціалу, пізнання складного й неоднозначного світу і себе у ньому [5].

У ході написання статті був проведений експеримент, під час якого ми проаналізували роль мистецтва у формуванні певного поняття. Базою експериментальної роботи став дошкільний навчальний заклад «Марічка» у селі Немовичі Сарненського району Рівненської області. Ми працювали із старшою групою, в якій було 12 осіб. Під час експерименту ми спробували сформулювати уявлення у дошкільників про природне явище – веселку, використовуючи художню літературу, живопис, музику.

Дітям важко проаналізувати різну інформацію з кількох джерел, тому ці джерела долучались поступово. Спочатку ми активізували власний досвід малюків за допомогою бесіди. Бесіда полягала у низці наступних запитань: «Чи бачили ви веселку?», «За яких погодних умов ви бачили веселку?», «Чи знаєте з яких кольорів складається веселку?» Відповідаючи на запитання, діти пригадували власні спостереження та слухали розповіді своїх товаришів. Під час аналізу відповідей, пояснювалися причини цього явища дітям.

Потім ми зачитали вірш «Райдуга» (Наталі Замрій), що дало змогу дітям проаналізувати причину виникнення природного явища. При обговоренні художнього твору ставилися наступні запитання: «Яке природне явище змальоване у вірші?», «Які два інші явища стали причиною виникнення веселки?», «Як автор називає у вірші веселку?». Під час аналізу вірша діти були активні, підкріплювали свої відповіді власними спостереженнями та почутими розповідями своїх товаришів під час попередньої бесіди.

Далі ми розглядали і описували картину В'ячеслава Тимошенка «Райдуга». Опис картини супроводжувався бесідою, яка містила запитання до дітей: «Яке природне явище зобразив художник?», «Який колір неба і про що це свідчить?», «Чи помітне сонячне світло на картині?», «За допомогою скількох кольорів художник намалював веселку?», «Якими кольорами намальована веселка?». Діти уважно розглядали картину, пригадували фрагменти вірша «Райдуга» (Наталі Замрій), шукали розбіжність і подібність між віршем і картиною, активно відповідали на поставлені запитання.

Наступною частиною нашої роботи було слухання та аналіз музичного твору – пісні «Веселка», слова і музика Наталії Май. Для кращого сприймання пісні ми використали відеокліп, де слова музичного твору

закріплені відповідною анімацією. Після прослуховування пісні діти змогли самі зробити висновки про що ця пісня, яка мелодія, чому саме автор використав піднесену і веселу мелодію.

У підсумку дали дітям завдання намалювати веселку, щоб перевірити чи сформувалось правильне уявлення про це явище та активізувати бажання малюка пізнавати нове. З даним завданням діти впоралися: веселка була зображена на небі поряд із дощиком і сонцем. Дошкільники намалювали веселку відповідними сімома кольорами: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий. Діти виконували завдання у піднесеному настрої, що відобразилося на їхніх роботах (зображення квітів, усміхнених людей).

У результаті проведеної роботи можемо зробити висновок про те, що саме завдяки використанню засобів мистецтва, діти пізнали природне явище – веселку. До зображення веселки художниками, поетами, музикантами ми додали власні враження та наукові обґрунтування виникнення цього явища. Звуки і колір злагоджено доповнили словесний опис, і ми мали змогу показати дітям веселку в цілісному образі. Мистецтво допомагає дітям дошкільного віку усвідомлювати цілісну картину світу.

Цілісні уявлення про навколишній світ визначають можливість повноцінної орієнтації дитини у світі, його розуміння й взаємодії з ним. Уявлення про навколишній світ лежать в основі світорозуміння та світогляду. Цілісний образ світу виникає у свідомості дитини саме завдяки засвоєнню нею знаків та символів культури, зокрема художньої. Художній образ є тим началом, навкруги якого вибудовується цілісна картина одухотвореного світу. Художньо-пізнавальна література відкриває і пояснює дитині життя суспільства і природи, світ людських почуттів і взаємин. Вона розвиває мислення і уяву дитини, збагачує її емоції, володіє не тільки інтелектуально-пізнавальною, але й естетичною цінністю. Важливу роль у формуванні цілісної картини світу відіграють образотворче і музичне мистецтво. Однією з функцій мистецької освіти як ядра художньо-естетичного виховання дошкільників є прищеплення елементарних форм продуктивної участі в соціокультурному житті, пізнанні людей різного віку, статі, соціального статусу, культури та самопізнання. Мистецтво допомагає дітям дошкільного віку усвідомлювати цілісну картину світу.

Список використаних джерел:

1. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксенова – Екатеринбург, 2000. – 272 с.
2. Кононко О. Л. Формування особистості цілісного світобачення засобами мистецтва / О. Л. Кононко // Горизонт навчання, 2012. – № 3 (36). – С. 69–73.
3. Кононко О. Л. Цілісне світобачення дошкільника як життєвий орієнтир [Електронний ресурс] / Олена Кононко. – Режим доступу : URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15154-cilisne-svitobachennya-doshkilnika-yak-zhittiyevij-oriyentir.html>. – Назва з екрана.
4. Масол Л. М. Теоретико-прикладні засади і напрями дослідження в галузі педагогіки мистецтв / Л. М. Масол // Становлення особистості, 2007. – С. 89–96.
5. Обухова Л. Ф. Дитяча психологія : теорії, факти, проблеми / Л. Ф. Обухова. – М : Тривода, 1995. – 360 с.
6. Русевич В. В. Художня діяльність як засіб формування образу світу у дітей старшого дошкільного віку / В. В. Русевич // Початкова школа, 2007. – № 5. – С. 37–43.
7. Шелестова Л. В. Теоретичні підходи щодо формування картини світу старших дошкільників / Людмила Шелестова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.stationline.org.ua>. – Назва з екрана.

УДК 372.3

Касянчук Оксана,
студентка 22-ДПКс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Фасолько Т. С.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТРВЗ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена проблемі ефективності використання елементів еорії розв'язання винахідницьких завдань для розвитку творчої особистості. Аналізуються методи, засновані на елементах ТРВЗ, які доцільно використовувати у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: технологія ТРВЗ, творча особистість, креативність, методи ТРВЗ.

Одним із основних завдань дошкільного навчального закладу є забезпечення належних умов для повноцінного й різнобічного розвитку дитини з метою виховання самостійної, ініціативної, творчої особистості. Це завдання вимагає від вихователя різноманітності у виборі методів організації різних видів діяльності дітей. Сучасна дошкільна освіта прагне удосконалювати засоби, методи та форми організації навчального процесу, які забезпечили б перехід від механічного засвоєння фактичних знань до оволодіння вміння самостійно здобувати нові знання. В основі такої роботи – реалізація

особистісно орієнтованого підходу до навчання, що базується на любові й повазі до дитини, передбачає звернення до її внутрішнього світу, опору на сили, внутрішній потенціал, розвиток творчої особистості. З позицій цих вимог однією з найбільш актуальних проблем усієї сучасної освіти постає потреба у формуванні творчої особистості на найбільш ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці. У цьому допомагає використання методів і прийомів ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач). Саме тому проблема використання ТРВЗ у ДНЗ є актуальною і вимагає подальшого дослідження для доведення доцільності її використання на практиці у ДНЗ.

У сучасних нормативних документах, які регулюють дошкільну освіту та інших документах, якими керується педагог у роботі з дітьми, визначено розвиток креативності як одну з пріоритетних ліній розвитку дошкільника [1, с. 5; 7, с. 9]. Розвиток сучасної дитини як творчої особистості, передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, самобутності, уміння розв'язувати проблеми не за шаблоном, а висувати свої ідеї та гіпотези.

Першими зацікавилися проблемою творчого розвитку особистості ще стародавні філософи Арістотель, Платон, Шопенгауер, Ксенофонт, Сократ, Платон і ін. Далі теорію творчого розвитку особистості розробляли у своїх працях вітчизняні та зарубіжні учені Д. Б. Богоявленська, З. О. Голубева, В. М. Дружинін, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, Є. Л. Яковлева, А. Маслоу, К. Роджерс і ін.

Питання творчого розвитку дитини на сучасному етапі продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л. С. Виготського, Б. М. Теплова, В. В. Медушевського, О. С. Газмана і багатьох інших учених. Розвиток різних напрямів дитячої творчої діяльності розглядаються в дослідженнях Б. М. Неменського, Н. О. Ветлугіної, Т. С. Комарової, Н. П. Сакуліної, Є. О. Фльоріної.

А також цю проблему активно розробляють провідні учені країн світової спільноти Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, В. Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, Р. Торренс, В. Франкл.

Метою статті є розкриття доцільності і ефективності використання ТРВЗ для розвитку творчої особистості у дошкільному навчальному закладі.

ТРВЗ – це універсальна організаційно-педагогічна та методична система, яка дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність із методами активізації та розвитку мислення, а також сприяє розвитку творчого вирішення навчальних і соціальних завдань [2, с. 165].

Автором цієї теорії є вчений-дослідник, письменник-фантаст Генріх Саулович Альтшуллер. Вона з'явилась у – 1946 р. та продовжує успішно розвиватися і нині. ТРВЗ-технологія ставить за мету формування потужного мислення і виховання творчої особистості, готової до розв'язування складних проблем у різних сферах діяльності [3, с. 344].

Дослідження педагогів і психологів показали, що період дошкільного віку є сенситивним для розвитку творчої уяви, уваги, образного мислення. Тому вчити творчості треба з раннього віку, коли мислення ще не є стереотипним, у дитини відсутні усталені звички. Використання методів ТРВЗ-технології має допомогти особистості розв'язувати проблеми творчо і ефективно.

Методи ТРВЗ у ДНЗ використовуються під час організації естетичної (образотворчої, музичної), розумової (логічної) та мовленнєвої (придумування казок та розв'язування казкових завдань) діяльності.

Застосування ТРВЗ в навчально-виховному процесі буде ефективним, якщо ґрунтуватиметься на таких принципах:

- 1) розв'язання суперечностей;
- 2) системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів);
- 3) уміння відзначити необхідний у даній ситуації резерв [8, с. 166].

ТРВЗ включає в себе механізми перетворення проблеми в образ майбутнього рішення, механізми придушення психологічної інерції, яка перешкоджає пошуку рішень (неординарні рішення важко знаходити без подолання наших стійких уявлень і стереотипів), великий інформаційний фонд – концентрований досвід вирішення проблем.

Основними методами, заснованими на елементах ТРВЗ, які доцільно використовувати у ДНЗ є:

1. Мозковий штурм

Це метод активізації уяви, генерації різноманітних ідей, який нагадує звичайну бесіду, але має ряд відмінностей:

- 1) мозковий штурм потрібен, коли обговорюється ситуація, з якої, на перший погляд, немає виходу;
- 2) кожен учасник обговорення має право на висловлювання та може запропонувати свій варіант вирішення проблеми;
- 3) приймаються будь-які ідеї, навіть абсурдні; критика та оцінювання «вірно-невірно» виключається;
- 4) із багатьох ідей вибирається одна для більш детального обговорення;
- 5) результати обговорення відображаються в продуктивній діяльності: складання казки, малювання, колаж, складання схем або інша творча робота [2, с. 170].

2. Метод морфологічного аналізу.

За допомогою цього методу створюються нові образи шляхом вибору та об'єднання різних характеристик [2, с. 169]. Для зручності всі запропоновані характеристики об'єкта заносяться до таблиці. Наприклад, ми хочемо створити новий образ казкового Карлсона. Виділяємо основні критерії, за якими можна охарактеризувати цей казковий образ, та розташовуємо їх у таблиці по вертикалі. Кількість критеріїв обирається довільно. До їх числа можна внести частини тіла, особливості характеру, місце проживання, засіб пересування, одяг тощо. Чим різноматніші будуть критерії, тим цікавіше. Далі, абстрагуючись від образу Карлсона заносимо до таблиці в клітинки по горизонталі можливі варіанти обраних критеріїв. Важливо подолати психологічну інерцію, щоб не описувати заданий на початку образ.

Після цього переходимо до найголовнішого і найцікавішого: довільно обираємо з кожного рядка по одному варіанту так, що утворився новий образ.

3. Метод фокальних об'єктів.

Метод фокальних об'єктів полягає в тому, що образ, який удосконалюють, описують, знаходиться в полі зору, як у фокусі фотооб'єктива, а до нього «приміряють» якості інших, зовсім не пов'язаних із вибраним об'єктом, предметів [2, с. 167].

Приклад. Пропонуємо дітям назвати три будь-яких об'єкти. Вводимо умову, за якою один із них буде представником природного світу, другий – рукотворного, третій – нематеріальне поняття.

Пропонуємо дошкільнятам вибрати по одній із кожного рядка і назвати якомога більше якостей кожного предмета або поняття (явища). Серед них виділяються найхарактерніші для обраних об'єктів. Після цього педагог називає об'єкт, котрий підлягає модифікації, і почергово приписуються обрані якості, а діти пояснюють, як це буде виглядати, і за яких умов таке буває. Наприклад: для модифікації була вибрана звичайна каструля. Свої якості її подарують: – заєць (сірий або білий, красивий, пухнастий, стрибучий); – будильник (відраховує час, дзвонить в заданий час); – думка (добра, важлива, швидка). Наша нова каструля вийде така: красива, білого кольору, сама чітко відраховує час приготування їжі, сповіщає про це господарям дзвоником, швидко зістрибує з плити на стіл, щоб зручніше брати руками каструлю, ручки у неї пухнасті.

4. Метод аналогії.

Дозволяє об'єднати різноманітні елементи системи, що досліджуємо. Автор методу Вільям Джеймс Гордон визначає два види процесів творчості: неопераційний (некерований), основою якого є інтуїція, натхнення, та операційний (керований), що ґрунтується на використанні різних аналогій. Розрізняють кілька видів аналогій: пряму, фантастичну, емпатійну [2, с. 171; 5, с. 3]. У прямій аналогії об'єкт порівнюється з аналогічним об'єктом з іншої галузі, при цьому виявляється схожість їх певних властивостей. Здебільшого її визначають за такими критеріями: аналогія за формою, за кольором, за ситуацією та станом явищ і предметів, за властивостями, а також функціональна та компонентна (структурна) аналогії. Більш ефективним є використання комплексної аналогії, коли одночасне використання різних видів прямої аналогії призводить до їх комбінування різних її видів. На цьому побудований метод гірлянд та асоціацій [2, с. 172]. Вихователь має дотримуватись основної умови, коли кожна нова асоціація добирається до останнього слова. Наприклад: люди – діти – граються – прогулянка – іграшки – човник – калюжа – калюші – дощ – парасолька – люди. Створення ланцюга слів дозволяє активізувати й розширити словниковий запас, удосконалити навички асоціювання. Застосування фантастичної аналогії допомагає в розв'язанні завдань, коли необхідно піти невідомим шляхом, здолати стереотипи, перенестись у казку. Для такої роботи використовуються різні засоби: чарівні окуляри, фантастичні й казкові герої, подорож у часі. Це є корисним у складанні творчих розповідей, казок із новими героями та незвичайними пригодами, у створенні нових моделей машин; меблів, одягу тощо. Емпатійна аналогія полягає в ототожненні себе з об'єктом, що розглядається. При цьому дитина вживається в образ об'єкта, намагається відтворити по-своєму його почуття: «Уяви, що ти куцик. Що відчуває куцик, у якого ти зламав гілочку? Чого або кого куцик боїться? Про що мріє? Хто його друзі?» Така робота має велике значення не тільки для розвитку творчої уяви, а й для виховання моральних якостей і норм поведінки дитини.

5. Метод моделювання маленькими чоловічками.

Один із методів моделювання, який широко використовується у ТРВЗ. Цей метод допомагає пояснити внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ і процесів, що відбуваються у живій і неживій природі. Суть методу полягає в тому, що дитина має уявити, що всі речовини, предмети, об'єкти, явища складаються з безлічі живих, мислячих маленьких чоловічків. Вони можуть пересуватися або виконувати якісь дії. Ті, що утворюють тверду речовину або предмет, міцно тримаються за руки, і щоб роз'єднати їх, треба докласти певних зусиль. Чоловічки рідкого тіла стоять поряд і легенько торкаються плечима, їх можна легко відділити (наприклад, відлити воду зі склянки) [2, с. 173].

6. Метод «Добре – погано» (автори – М. Шустерман і Л. Шуб).

Вчить у будь-якому об'єкті, явищі, якості бачити обидві сторони: позитивну і негативну [3, с. 348]. Наприклад, птах: добре – знищує шкідливих комах, погано – знищує врожай, добре – радує співом, погано – заважає спати і т. д.

7. Метод «Так – ні».

Вчить шукати суттєві ознаки, щоб поставити влучне запитання. Один гравець загадує слово. Інші – ставлять запитання, відповідями на які можуть бути лише слова «Так» чи «Ні» до того часу, поки не відгадають загадане.

Використовуючи теорію розв'язання винахідницьких задач, треба робити акцент на створенні умов для розкриття творчих здібностей дитини, розвитку її уяви, фантазії. Застосування різноманітних ігор, казок, інших методичних засобів дозволяє навчати дошкільнят аналізувати конкретні ситуації і знаходити оригінальні шляхи розв'язання. Головне – дати дітям змогу висловитися, не перебивати, навіть якщо відповідь здається вам неправильною. Треба, щоб дитина мислила в атмосфері свободи вибору, свободи творчості. Застосування технології ТРВЗ в дошкільній педагогіці дає змогу дітям «зустрітися з чудом» (Г. Альтшуллер), отримати сильні емоційні відчуття, зіткнутися з дивом, таємницею, загадкою, чимось незвичним.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури, досвід роботи працівників дошкільного закладу дозволяє зробити висновок про важливість використання методів ТРВЗ у навчанні й вихованні дітей дошкільного віку. Систематичне застосування описаних методів у навчально-виховному процесі дошкільників сприяє розвитку їх здатності до творчості, появі та формуванню рис, що відзначають творчу особистість: ініціативність, самостійність суджень, нестандартність мислення, схильність до фантазування, пошуку різних варіантів розв'язання задач тощо.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; [Авт. кол-в : Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч 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 О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю]. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 3-ге видання, виправлене. – Київ : Академвидав, 2015. – С. 165.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 344 с.
4. Дідик О. В. Компетентісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра / О. В. Дідик. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – С. 30.
5. Зарицька В. Г. Концептуальні моделі навчання обдарованих учнів та розвитку їх творчого потенціалу [Електронний ресурс] / В. Г. Зарицька, Н. В. Бухлова. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document>. – Назва з екрана.
6. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід : Посібник на допомогу дошкільним працівникам / [упор. : Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко]. – Мандрівець, 2010. – 137 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В., [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
8. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – С. 164

УДК 372.3

Кожарко Катерина,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ БЕСІД НА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ТЕМИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Стаття висвітлює особливості проведення бесід на морально-етичні теми із дітьми старшого дошкільного віку (структуру зазначених бесід, орієнтовну тематику, технологію проведення тощо). Аналізуються головні аспекти використання морально-етичних бесід у роботі з старшими дошкільниками, акцентується увага на їхньому вагомому впливові на всебічний розвиток особистості дитини означеного вікового періоду.

Ключові слова: етична бесіда, морально-етична бесіда, старший дошкільник, форма навчання, моральна тема, запитання, відповіді.

Зазначимо, що одним із основних методів розвитку діалогічної мови у дітей дошкільного віку на заняттях є бесіда. Бесіда – це організована, цілеспрямована розмова вихователя з певної теми, яка складається із запитань і відповідей [2, с. 168]. Найпотужніший вплив на дошкільників, їхню свідомість вихователь здійснює під час проведення морально-етичних бесід.

«Бути хорошою людиною, принести щастя матері й батькові, не допускати, щоб старість їх стала горем, – нехай усе це стане бажанням усього твого життя», – наголошував В. О. Сухомлинський. Саме морально-етична бесіда є тим ефективним словесним методом навчання, який, при правильному його поєднанні з конкретними спостереженнями та різноманітною діяльністю дітей відіграє велику роль в освітньо-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Підкреслимо, що метод бесіди, розроблений Сократом і Платоном, застосовувався у навчанні молоді риториці й логіці. Пізніше цей метод був використаний у шкільному навчанні. З часів Я.-А. Коменського та Й. Г. Песталоцці постало питання про застосування бесід у дошкільній освіті. Проблеми використання та проведення морально-етичних бесід велику увагу приділяли С. Г. Якобсон, Є. В. Субботский, Ж. Піаже, О. С. Богданова, А. М. Архангельський, Л. Кольберг та ін., у дослідженнях яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання, вказуються способи подальшого розвитку принципів, змісту, форм, методів морального виховання дітей дошкільного віку. Науковці Н. А. Ветлугіна і Т. Г. Казакова виділяють етичні бесіди як найбільш ефективний метод виховання культури поведінки у дітей. Вчена А. М. Богуш у підручнику «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» описує методи проведення бесід на морально-етичні теми, акцентує свою увагу на підготовці вихователя до проведення бесід з дітьми, а також подає орієнтовну тематику бесід на морально-етичні теми з дошкільниками.

На тлі наявних досліджень з обраної проблематики залишаються невизначеними деякі питання, пов'язані із технологією проведення бесід на морально-етичні теми в старшій групі дітей дошкільного віку, тому й нами була обрана вказана тематика статті.

Мета дослідження – висвітлити головні аспекти проведення бесід на морально-етичні теми із старшими дошкільниками.

Зазначимо, що етичні, морально-етичні бесіди проводяться у дошкільному навчальному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку. А також використовуються в усіх вікових групах як прийом навчання після читання художнього твору морально-етичного змісту. Найпоширенішими є два наступні визначення етичних бесід:

1) морально-етична бесіда – форма виховної роботи, спрямована на формування в учнів навичок у моральній поведінці, оволодіння загально-людськими й національними морально-духовними цінностями,

2) морально-етична бесіда – це організована й цілеспрямована розмова вихователя з дітьми на відповідну моральну тему [2, с. 168].

Зазначений вид бесіди складається із запитань та відповідей. Під час бесіди активізуються моральні й естетичні уявлення дітей, зосереджується їхня увага на найяскравіших враженнях. Бесіди, ідейно спрямовані й багаті за змістом, підводять дітей до доступних для них суджень, висновків. Дитина на яскравих прикладах повніше осмислює й емоційніше переживає своє ставлення до оточуючого. Спираючись на знання, вона обдумує свою поведінку, оцінює вчинки. Бесіда формує у дитини дошкільного віку відповідне ставлення до фактів дійсності, сприяє вихованню організованості й формуванню певних моральних якостей.

Відзначимо, що задля того, щоб розповісти про особливості проведення бесід на морально-етичні теми, насамперед потрібно визначити їхню мету. На нашу думку, головне завдання морально-етичних бесід полягає в роз'ясненні значення моральних норм і правил поведінки, аналізі вчинків дітей і дорослих. Виходячи із цього, метою морально-етичної бесіди є:

- систематичне роз'яснення дітям норм і правил моралі;
- допомога в усвідомленні ними морального досвіду;
- формування громадської думки;
- розвиток критики і самокритики і дитячому колективі тощо.

Наголосимо, що зміст зазначеного виду бесід повинен бути педагогічно цінним, має сприяти здійсненню завдань всебічного виховання дітей і разом з тим бути потужним, психологічно близьким дитині-дошкільнику. Дотримання останньої вимоги особливо необхідне для того, щоб бесіда проходила активно, збуджувала думку дитини, допомагала утримувати її увагу і залишила глибокий слід у її свідомості.

Готуючись до проведення морально-етичної бесіди, вихователь дітей дошкільного віку має враховувати, що досвід дошкільника містить окремі враження, результати спостережень, ставлення до вчинків літературних героїв та однолітків. Важливо актуалізувати такий досвід. Це допоможе дитині зрозуміти, що її дії стосовно іншої людини не байдужі дорослим, ровесникам і що вчинки в колективі, сім'ї, суспільстві мають моральний смисл.

Бесіда в цілому є складним методом навчання, адже її хід залежить не тільки від підготовки самого вихователя, а й від рівня розвитку дітей, їхніх знань, від ступеня їхньої активності й

самостійності. Бесіда вимагає від дитини напруження уваги, вона повинна весь час стежити за ходом бесіди, не відволікатись від теми, слухати своїх товаришів, пригадувати, узагальнювати, бути готовою відповідати, в той же час стримувати себе від виступу, коли не запитують. Перед вихователем стоїть завдання підтримувати протягом усього заняття активність дітей, мобілізуючи їхню увагу.

На наш погляд, основною метою, до якої прагне вихователю у ході морально-етичної бесіди – це формування гуманної особистості, таких якостей, як почуття справедливості, відповідальності, доброти, готовності надати допомогу тому, хто її потребує тощо.

До особливостей проведення етичних бесід можна віднести й те, що вони мають відбуватися в невимушеній атмосфері, не повинні носити характеру насмішок, докорів тощо. Дітки мають відповідати на питання вільно, не під тиском вихователя. Також ми вважаємо, що в етичних бесідах повинні бути елементи зацікавленості.

Для бесід доцільно підібрати чи скласти розповіді з прикладами позитивної і негативної поведінки, моральні задачі, загадки, вірші. Слід продумати, як використовувати художні картини, ілюстрації, діафільми, які стануть у нагоді вихователю для кращого сприймання бесіди, а також як зацікавлюючий матеріал.

Як і кожна бесіда, морально-етична має свою структуру, а саме це стосується колективної бесіди. У ній взаємопов'язані такі структурні елементи, як початок бесіди, основна (або хід) та заключна частини. Кожна частина по-своєму важлива, має певну свою мету та будується залежно від певних моральних задач, які поставлені і розглядаються у процесі бесіди.

На початку бесіди необхідно відразу ж оживити в пам'яті дітей цілісний образ про моральність, викликати у дітей інтерес до морально-етичної категорії, активізувати емоційну сферу дітей і тим самим викликати в них бажання брати участь у бесіді. Є. О. Фльорина пише з цього приводу, що початок бесіди повинен бути образним, емоційним, повинен «зібрати» увагу дітей і спрямувати їхні думки.

Морально-етичну бесіду можна розпочати зі вступної бесіди, спрямованої на з'ясування чи розуміють діти значення моральних понять. Наприклад, бесіду про доброту та милосердя можна розпочати такими запитаннями: Що таке добро? Кого ми називаємо добрими? Як називають тих, хто прагне допомогти кожному?

Бесіду про «Чистоту та охайність» можна розпочати з таких запитань: Що таке чистота? Що ми повинні робити, щоб було чисто? Як ми називаємо тих, хто не слідує за чистотою?

Також можна показувати моральність вчинку на конкретних прикладах. Це може бути така ситуація:

«Дітки, я вам розповім про один випадок, який стався у старшій групі, – говорить вихователю. – Діти грались на прогулянці. Пройшов дощ і залишив калюжі. Оленка послизнулася і впала в калюжу. Хлопці, які були поруч, почали голосно сміятись. Оленка не могла сама піднятися, боляче забила коліно. На очі наверталися сльози, а діти стояли і сміялися. Та раптом з'явився Сергійко, її сусід з підготовчої групи. Він нахилився над нею, подав руку, запитав, чи не боляче їй, і допоміг піднятися, почистити одяг. Як вчинив Сергійко? Як можна назвати вчинок товаришів Оленки?»[2, с. 170–171].

Під час обговорення цієї ситуації діти можуть зі ставити поведінку дітей та проаналізувати, хто вчинив правильно, а хто ні. Також вихователю дітей дошкільного віку може розпочати бесіду з розповідей дітей про пережите ними, про події, які з ними сталися, про побачене тощо.

Щодо мети основної частини бесіди, то завдання вихователя дітей дошкільного віку – роз'яснити дітям конкретний зміст певної моральної категорії, а також правила та норми поведінки. В його обов'язки входить викликати у дітей відповідне ставлення до певних явищ та фактів, що обговорюються під час бесіди.

Основна частина морально-етичної бесіди обов'язково складається із запитань та відповідей, саме вони спрямовані на аналіз і оцінку з'ясування мотивів моральних вчинків та вчинків літературних героїв.

Наприклад, оцінюючи поведінку героїв творів, можна ставити такі запитання:

–Чи правильно вчинила дівчинка?

–Як можна назвати її поведінку?

–Чому ти так думаєш?

Обговорюючи правила та норми поведінки:

–Чи потрібно завжди говорити правду?

–Для чого потрібно мати друга?

–Як потрібно ставитися до людей? Чи потрібно бути уважним до людей?

Саме використовуючи такі запитання, вихователю може доцільно та правильно побудувати бесіду, яка матиме хороший вплив на дошкільників.

Морально-етична бесіда передбачає узагальнення попередніх знань, уявлень дітей, тобто має узагальнювальний характер, тому потребує серйозної підготовки як вихователя, так і дітей. Якщо у дітей не буде попередніх знань і уявлень, бесіда не вдасться. Для того щоб бесіда давала позитивні

наслідки, необхідно передбачити тематичне читання художніх творів на певну тему упродовж деякого часу (як на заняттях, так і в повсякденному житті).

Із старшими дошкільниками можна проводити як колективні, групові, так і індивідуальні бесіди.

Ось, наприклад, колективні бесіди плануються для проведення з усією групою дітей. Вони організовуються як самостійне заняття з розділу «Художня література». Можна навести приклади таких бесід, а саме: «Бережливе ставлення до праці дорослих», «Про дружбу», «Про справедливість», «Чуйність та уважність» та інші. Вони дадуть можливість вихователю пояснити в загальному для всіх діток, чого вони повинні дотримуватися у своїй поведінці.

Також при проведенні колективних бесід, вихователь може використовувати наочний матеріал, наприклад серію картинок «Про дружбу» та інші. Можна показати хороший приклад дружби, а також відразу навести приклад поганого вчинку з другом, тобто як не можна робити. У дітей відразу з'явиться порівняння між добрим та поганим. Саме при використанні картинок дошкільники краще запам'ятовують інформацію, адже її наочно сприймають.

Групові бесіди проводяться тоді, коли виникає необхідність пояснити кільком діткам певні правила моралі, а також норми. Наприклад, вихователь помітив, що деякі діти не хочуть застеляти ліжко, не хочуть вмиватися, чистити зуби, тобто в загальному не дотримуються правил особистої гігієни. А також не прибирають за собою іграшки, тим самим показують поганий приклад для інших. Тому потрібно у вільний від занять час проводити з ними групову етичну бесіду, наприклад, «Будь охайним», «Слідкуй за чистотою» тощо. Проводяться такі бесіди залежно від виникнення якихось проблем у групі, тобто у разі необхідності.

Індивідуальні етичні бесіди проводять у тому випадку, якщо дитина вчинила поганий або хороший вчинок. Ці бесіди вимагають від вихователя більше зусиль, ніж групові та колективні, тому потрібно дотримуватися індивідуального підходу до дитини. Оскільки буває, що часто діти закриваються в собі, то саме невеличкою перемогою вихователя є можливість викликати дитину на відвертість. Однак для цього потрібно знати індивідуальні особливості вихованця, його інтереси тощо.

Тематика індивідуальних бесід досить різноманітна: «Ти і твої товариші», «Твій друг», «Твій обов'язок», «Як ти говориш», «Твоя мова», «Правдивість і чесність» та ін. Індивідуальні етичні бесіди можна проводити щодня, вони, навпаки, тільки допоможуть дитині в її особистому розвитку [2, с. 170].

Отже, можна зазначити, що головне завдання морально-етичних бесід полягає у поясненні значення моральних норм та правил поведінки, аналізу вчинків дорослих та дітей, а також у колективному обговоренні етичних проблем.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці серії морально-етичних бесід для виховання у дітей дошкільного віку таких моральних якостей, як доброта, чесність та людяність.

Список використаної літератури

1. Бенера В. Є. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей [Текст] : навч.-метод. посібник / В. Є. Бенера, Н. В. Маліновська. – К. : Слово, 2010. – 374 с.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей [Текст] : підручник для студентів ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Богуш А. М. Змістова характеристика навчання дітей рідної мови [Текст] : мовлення дитини / А. М. Богуш // Дитячий садок, 2012. – № 34–35. – С. 45–50.
4. Смирнова Е. О. Моральное и нравственное развитие дошкольников : Методы морально-нравственного воспитания в дошкольной педагогике / Е. О. Смирнова. – М., 2005. – 209 с.

УДК 372.3

*Кожарко Катерина,
студентка 31-ДПК групи*

*Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Онищук І.А.*

ЗНАЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті досліджується значення мистецтва для розвитку особистості дошкільників. Зокрема, розкриваються особливості використання творів декоративно-прикладного мистецтва в умовах ДНЗ; виражаються ефективні шляхи активізації природного потенціалу зростаючої особистості.

Ключові слова: мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, художня творчість, розвивальний потенціал, зростаюча особистість.

Закон України «Про дошкільну освіту», Концепція дошкільної освіти та Базовий компонент головною метою педагогу ХХІ ст. визначають сприяння свідомому та діяльному буттю дошкільників, розвиток у них самосвідомості, самобутності та самодіяльності, виховання природо- та культуровідповідної поведінки на шляху досягненні гармонії «Я» і «Світу» [2]. Саме тому ефективність педагогічної роботи залежить від усвідомлення сучасними педагогами взаємозв'язку «культура» – «мистецтво» – «освіта» та розуміння функцій мистецтва.

Педагогічні можливості мистецтва стають зрозумілими, якщо осмислити його з трьох позицій:

- 1) мистецтво як культура ставлення до всіх явищ життя (світ природи, світ людей, світ речей),
- 2) мистецтво як творчість (розвиток асоціативно-образного мислення, фантазії, сприймання, уяви тощо),
- 3) мистецтво як мова (система мов, характерних для кожного з видів мистецтв) [5, с. 15].

3-поміж багатьох видів мистецтва особливе місце займає декоративно-прикладне мистецтво. На думку науковців, як особливий вид образотворчого мистецтва воно є універсальним у розв'язанні завдань особистісного та художнього розвитку дошкільників. Це обумовлено не лише природністю розуміння ними саме такого виду образотворчого мистецтва, але й певною мірою тим, що ще з дитинства декоративна діяльність, за висновками фахівців, є засобом та способом творчого самовираження зростаючої особистості.

Дослідженням впливу декоративно-прикладного мистецтва на розвиток особистості дошкільників займається багато науковців, серед них О. Бакушинський, Д. Пилипенко, Л. Сірченко, Л. Скиданова, О. Усова та інші.

Зокрема, у наукових працях О. Бакушинського та О. Усової розкрито питання використання народного декоративно-прикладного мистецтва як засобу формування у дітей дошкільного віку відчуття кольору та сприймання графічних елементів орнаменту.

Важливість декоративної діяльності для розвитку інтелектуальної сфери дошкільників, формування їхнього світогляду експериментально доведено Скидановою Л., Сірченко Л. [5, с. 282].

Мета дослідження – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити значення декоративно-прикладного мистецтва для розвитку особистості дошкільнят.

Поняття «декоративно-прикладне мистецтво» у довідковій літературі тлумачиться як незвичайний світ художньої творчості; безмежна багатогранна сфера художніх предметів, що створювалися протягом багатовікової історії розвитку цивілізації; така сфера, поза якою немислимо уявити життя людини, адже саме кожна річ, неважливо чи це меблі чи одяг, займає чітке місце не тільки в організованій людиною середовищі життєдіяльності, а також, передусім, у його духовному світі.

До видів декоративно-прикладного мистецтва відносимо художню кераміку, плетіння і тканина, розпис, писанкарство і вишивку, різьблення, виточування та інші. Кожен із цих видів по-своєму особливий та вносить до скрині світової художньої культури щось неповторне, нове та оригінальне, тому й відіграє багатогранну роль у розвитку особистості дошкільників.

Твори декоративно-прикладного мистецтва поліфункціональні в соціумі. Своїми естетичними перевагами, образністю вони впливають на душевний стан людини, стають джерелом тих емоцій, які визначають позитивне ставлення до світу. Художні засоби підпорядковані практичному призначенню і пов'язані з особливостями матеріалу й техніки. Вони є досить умовними, оскільки мають одночасно і матеріальну, і духовну цінність.

Ланкою, яка об'єднує дитину і мистецтво є діяльність. Отож, дошкільник виявляє свої враження від сприймання декоративно-прикладного мистецтва в декоративній діяльності – у процесі зображення в дітей формуються уявлення, спостережливість, естетичне сприймання того, що зображується, художній смак, а також уміння, навички, тобто певні творчі здібності, саме опановування народних творчих традицій сприяє формуванню в дітей умінь та навичок реалізовувати свої задуми, створювати власні проекти, конструкції, що є визначальним у розвитку творчого потенціалу особистості (За О. Дроною).

Декоративно-прикладне мистецтво розвиває у дітей дошкільного віку власне уявлення про красу, сприяє формуванню естетичного смаку, пробуджує творчу активність. Саме декоративна діяльність дає змогу дитині доступними способами виразити емоції, ставлення, а також надає можливість самостійно створювати власний продукт, відкриваючи для себе щось нове про довкілля.

Щодо декоративної діяльності, то найчастіше в ДНЗ діти долучаються до таких видів, як:

- Декоративне малювання – цікаве та захоплююче заняття. Правильно організоване навчання техніки створення декору і декорування сприяє розвитку у всіх сферах особистості у дитини, тому допомагає вихователю вирішувати певні проблеми її соціалізації.

- Декоративне ліплення. Дозволяє дітям оволодівати новими способами оздоблення предметів, об'ємних форм для самопрезентації в соціумі через виготовлення безцінних артефактів дитячої діяльності [5, с. 288].

- Декоративна аплікація. Це досить корисне заняття, адже є найскладнішим, тому і потребує акуратності, витримки та зосередженості. Саме це безпосередньо впливає на розвиток дошкільнят.

Також підвищується образно-естетична виразність завдяки умінню комбінувати матеріал та підбирати кольорову гаму.

На думку науковців, використання декоративно-прикладного мистецтва в умовах ДНЗ – це суттєвий внесок у формування морально-естетичного світогляду дошкільників, оскільки цей особливий вид мистецтва сприяє формуванню і патріотичних почуттів зростаючої особистості.

Значення декоративно-прикладного мистецтва в естетичному розвитку дітей розкривається в різних аспектах.

По-перше, йдеться про розвиток творчих здібностей дитини (наприклад, розмальовуючи зображення, дитина може помічати головні та другорядні кольори, тобто слідувати за тим, чи буде гармонійність відтінків; а також вчиться правильно розмішувати ілюстрації на площині).

По-друге, розвиток технічних навичок (тобто, діти оволодівають різноманітними засобами малювання розписів залежно від їх виду).

По-третє, виховання зацікавленості до зображувальної діяльності. Якщо вихователь дотримується всіх вимог і цілком правильно організовує роботу на заняттях, то дитина не лише зацікавиться тим видом діяльності, а й мистецтвом в цілому.

Саме ознайомлення дошкільників із предметами декоративно-прикладного мистецтва сприяє розвитку в них здатності «читати» візерунки, «почуття декоративності», збагаченню асоціативних зв'язків (порівняння певних образів з реально існуючими предметами або ж об'єктами). Дитина бере на себе роль «художника-митця», тобто вона повинна відчувати, розповідати про мистецтво творчо (фарбами, олівцем тощо).

Досить важливу роль у розвитку образотворчості відіграє розвиток у дітей дошкільного віку художнього сприймання при ознайомленні з творами декоративно-прикладного мистецтва. Наприклад, це може відбуватися на заняттях з образотворчої діяльності у навчальному закладі, що впливатиме на розвиток пам'яті, уяви, на зорове, а також слухове (можливе використання розповіді, бесіди тощо) сприйняття елементів творчої діяльності.

Ось, наприклад, вихователь може використати заняття з малювання на тему «Зайчиковий дім». Діти на цьому занятті будуть проявляти фантазію та власну уяву, малюючи елементи за мотивами різьблення по дереву. Вихователь може використовувати наочний матеріал, який покращить якість засвоєння дітьми вивченого матеріалу. Також під час проведення подібних занять у дітей буде формуватися увага, творчі задуми, які відіграють чималу роль у розвитку особистості дітей дошкільного віку.

Також можна використовувати на заняттях різноманітні техніки декоративної діяльності: оригамі, дитячий дизайн та майстрування ляльок. Вони підвищують креативне коло пошукової діяльності дошкільнят тим, що дають змогу експериментувати для виготовлення нових декоративних виробів.

Все стрімкіше твори декоративно-прикладного мистецтва проникають в устрій людського життя, формуючи при цьому естетично повноцінне середовище, що розкриває творчі задатки особистості. Деякою мірою, прилучення дошкільнят до народного мистецтва може відбуватися за допомогою створення красивого інтер'єру групової кімнати, дошкільного закладу, який оформлюється за допомогою творів народної творчості. У цьому контексті потрібно зазначити, що велика роль відводиться дошкільному закладу, в якому ефективно проводиться робота щодо ознайомленні дітей із візрцями народної творчості

За допомогою творів декоративно-прикладного мистецтва через зображувальну діяльність дітям відкривається чудовий світ почуттів: у лініях, відтінках, барвистих рухах пензля, через відчуття яких можна висловити свої переживання, радість, все те, що побачене ними у реальному світі.

На нашу думку, зустріч із народним декоративно-прикладним мистецтвом збагачує дошкільників, виховує повагу до свого народу, стимулює інтерес до його культури, історії тощо.

Адже в процесі пізнання краси народної творчості дитина по-справжньому відчуває позитивні емоції, на підставі яких зароджуються більш виразні почуття: радість, щастя та інші.

Таким чином, можна зробити висновок, що ознайомлення дошкільників з декоративно-прикладним мистецтвом є чинником розвитку їх творчого потенціалу. Особливість декоративного мистецтва, його емоційність, різноманітність слугує засобом розвитку зростаючої особистості. З допомогою спілкування з ним відбувається збагачення душі дитини, прищеплюється любов до свого рідного краю. Народне мистецтво, зберігаючи та передаючи до нових поколінь національні традиції, допомагає розкривати для дітей світ прекрасного, розвивати в них художній смак.

Тому сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як багатогранна художня цінність, що здійснює важливі функції в соціумі, зокрема світоглядну, комунікативну, пізнавальну та інші.

Список використаної літератури

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкович. – Львів : Світ. – 2010. – 272 с.

2. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти : Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; [Авт. кол-в : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна, Т. С. Ільченко, О. В. Коваленко, Г. М. Лисенко, М. А. Машовець, О. В. Низковська, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, Т. І. Поніманська, О. Д. Сідельнікова, А. С. Шевчук, Л. Ю. Якименко]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

3. Єрмолаєва-Томіна Л. Б. Психологія художньої творчості : Навчальний посібник для вузів / Л. Б. Єрмолаєва-Томіна. – М. : Академічний проект. – 2003. – 34 с.

4. Мацкевич М. О. Зайди в світ мистецтва : програма естетичного виховання / М. О. Мацкевич // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С. 16–22.

5. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.

6. Щербакова О. М. Система роботи щодо ознайомлення дошкільників з декоративно-прикладним мистецтвом України / О. М. Щербакова. – Харків, 2012. – 36 с.

УДК 372.3

Мороз Людмила,
студентка 21-ДПК групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена аналізу окремих аспектів формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку (етапів формування звуковимови у дошкільників, причин мовленнєвих порушень та шляхів їх корекції тощо). Наводяться приклади вправ на формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку та подаються методичні рекомендації щодо їх використання у роботі з дошкільниками.

Ключові слова: звуковимова, звуконаслідувальні ігри, звукова культура мовлення, фонема, мовленнєві порушення, етапи розвитку звуковимови, корекційна робота.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої значущості набуває робота, спрямована на виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку, оскільки правильно сформована звуковимова дошкільників стає підґрунтям сформованості комунікативної культури мовленнєвої особистості випускника сучасного дошкільного навчального закладу. Центральним питанням загальної проблеми дитячої звуковимови є становлення й розвиток звукової системи мови та оволодіння дітьми дошкільного віку звуками рідної мови, вивчення проблем звуковимови у дітей дошкільного віку та шляхів їх корекції за допомогою різного роду дидактичних ігор та вправ. Вивчення окремих аспектів формування правильної звуковимови дошкільників допоможе усвідомити низку фонетичних явищ, що є важливим у роботі майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Мета нашої публікації – охарактеризувати особливості формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку.

Проблема становлення, розвитку та виховання звукової культури мовлення була предметом дослідження вчених різних галузей: фізіологів (О. Г. Іванов-Смоленського, М. І. Красногорського, І. П. Павлова), психологів (Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, М. І. Жинкіна, Р. Є. Левіна, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, М. Х. Швачкіна), педагогів (М. М. Кольцової, Г. М. Ляміної, О. І. Максакова, М. Ф. Фомічова та ін.), лінгвістів (В. І. Бельтюкова, О. М. Гвоздева), методистів (В. І. Городілова, О. Л. Жильцова, Є. І. Радіна). Поняття «звукова культура мовлення» здебільшого використовується в професійному обігу дошкільної лінгводидактики. Враховуючи наявні дослідження, окремі аспекти побудови системи освітньо-виховної роботи щодо формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку залишаються не до кінця з'ясованими та потребують подальшого вивчення.

У навчальних посібниках із розвитку мовлення дітей та навчання рідної мови для вищих навчальних закладів (В. О. Лещенко, М. О. Максакова, О. О. Соловійова, В. Є. Сухенко, А. М. Фомічова та ін.) звукова культура мовлення визначається як фонетично правильна і чиста вимова звуків рідної мови; орфоепічно правильна вимова слів і фраз за допомогою наголосу, інтонації, паузи і відповідного темпу, що відповідають нормам літературної вимови; чітка дикція, розвинений фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, вміння контролювати силу голосу; інтонаційна виразність мовлення [7, с. 38]. Звукова культура мовлення – складова загальної мовленнєвої культури людини. Досить часто поняття «звукова культура мовлення» і «звуковимова» ототожнюють. Зауважимо, що звуковимова – процес утворення мовних звуків, здійснюваний енергетичним (дихальним), генераторним (голосотворювальним) і резонаторними відділами мовного апарату при регуляції з боку

центральної нервової системи [7, с. 102]. Отже, поняття звукова культура мовлення є значно ширшим, за обсягом, ніж звуковимовна.

Науковець Р. Левіна визначила п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови, як-от:

1) повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення та активного мовлення самої дитини, тобто дофонематична стадія мовлення;

2) розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина сприймає звуки інакше, ніж дорослі, вона не розрізняє правильну й неправильну вимову інших людей, не помічає власної неправильної вимови;

3) дитина чує звуки мови, впізнає і розрізняє правильну й неправильну вимову слова. Мовлення ще не точне, але вже відчутне пристосування до нового сприймання, між основними звуками виникають проміжні, які вимовляють дитина і дорослий;

4) дитина на цьому етапі не завжди впізнає неправильно вимовлені слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності;

5) завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє звуки, слова правильно, у неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Перші три етапи дитина проходить у ранньому дитинстві, два останніх – у дошкільному віці [6, с. 300].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу дослідження С. Н. Карпової, що було спрямоване на вивчення особливостей усвідомлення дошкільником слова та фонем. Твердження М. Х. Швачкіна що фонематичний розвиток мовлення не можна пояснити тільки розвитком слуху та артикуляції, використовують при побудові освітньо-виховної роботи з дошкільниками й досі. Прикметно, що фонематичне сприйняття виникає в зв'язку з розвитком семантики мовлення дитини, яка перебудовує і сприйняття звуків мови, і їх артикуляцію. Розвиток слуху й артикуляції, в свою чергу, впливає на послідовність виникнення сприйняття окремих фонем [7, с. 101]. Огляд та аналіз вказаних вище досліджень науковців засвідчив, що діти, які до 5–6 років не оволоділи правильною вимовою звуків з різних причин, потім набагато важче оволодівають нею.

Відзначимо, що усі вікові неправильності вимови зникають у дітей до 4–5-ти років. Проте цей процес відбувається не сам по собі, а під впливом мовлення дорослих: коли дитина чує нормальне мовлення, одержує від дорослих вказівки, як слід говорити, і в результаті починає відчувати інтерес до правильного, чистого мовлення. Таким чином, дуже важливо, щоб дитину оточувало правильне мовленнєве середовище, тобто і батьки, і вихователі дітей дошкільного віку говорили правильно та виразно.

Батьки й вихователі дітей дошкільного віку повинні керувати процесом формування в них правильної звуковимови: під час режимних процесів, на заняттях необхідно дуже уважно стежити за мовленням дітей і домагатися, щоб воно було ясным, чітким й виразним. Значне місце повинні займати ігри й заняття, спрямовані на вироблення в дітей дошкільного віку чіткої дикції і правильної звуковимови. Розвитку точної артикуляції допомагає формування у дітей звички дивитися під час мовлення на співрозмовника й у такий спосіб стежити за рухами губ, язика. Надалі необхідно розвивати у дітей слухову увагу й фонематичне сприйняття. Точне слухове сприйняття звуку стимулює правильну вимову, а правильна артикуляція у свою чергу сприяє кращому фонематичному сприйняттю. Ознайомлення дітей зі звуками мови доцільно здійснювати в ігровій формі, зв'язуючи кожен звук із якимось конкретним образом: [з] – пісенька комара, [с] – пісенька водички, [ж] – дзижчання жука, бджоли, [р] – робота, мотора літака, автомобіля, [ш] – шипіння сердитого гусака. Якщо ж така робота проводилась не систематично, без урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, то виникає потреба в проведенні корекційної роботи в означеному напрямку.

При подоланні фонематичного недорозвитку необхідно проводити комплексну логопедичну роботу. Вона полягає в тісній взаємодії логопеда, вихователя дошкільної групи, психолога, лікарів та батьків. Зміст роботи щодо подолання такого недорозвитку у своїх працях описували такі практики, як О. С. Дмитрієва, Р. М. Лалаєва, Є. Ф. Соботович, М. Є. Хватцев. Вони розробили систему комплексної та систематичної корекційної роботи з урахуванням усіх загально дидактичних принципів. Ми спробували підібрати ряд мовних ігор та вправ, які найдоцільніше використовувати в роботі щодо подолання фонематичного недорозвитку і логопедам, і вихователям дошкільних закладів та педагогам початкової школи, і батькам [2, с. 203].

Усю систему корекційної роботи з розвитку здібностей диференціювати фонемі можна умовно поділити на шість етапів:

I етап – впізнавання немовних звуків;

II етап – розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, словосполучень і фраз;

III етап – розрізнення слів, близьких за звуковим складом;

IV етап – диференціація складів;

V етап – диференціація фонем;

VI етап – розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

Кожний етап має різну тривалість. Перший та другий етапи можна проводити взагалі лише на логопедичних заняттях або в післяобідній час у групі. Наступні ж етапи тривають стільки, скільки необхідно дитині для повного сприймання інформації, для розвитку того мінімуму, який вміщує в собі певний етап [3, с. 234].

Перший етап корекційного впливу передбачає роботу із впізнавання та розрізнення немовних звуків. На цьому етапі формується в дітей здатність впізнавати та диференціювати немовні звуки через спеціально підібрану систему ігор та вправ. У результаті паралельно відбувається розвиток слухової уваги та слухової пам'яті, що в подальшому сприяє розвитку вміння диференціювати звуки мовлення.

На перших заняттях логопед пропонує дитині прислухатись і назвати звуки, які вона почула в навчальному середовищі. Це може бути шелест листя під ногами, спів пташок, гудок автобуса чи автомобіля, розмова дорослих, сміх дітей тощо. Ми рекомендуємо проводити з дошкільниками такого типу ігри:

1. «Знайди заховану іграшку». Логопед закриває очі дитині, пропонуючи знайти заховану іграшку, орієнтуючись на силу ударів по столі (барабані, бубоні, при плесканні в долоні). Якщо малюк підходить близько до місця, де захована іграшка, то звучання ударів буде голоснішим, а якщо віддаляється – тихішим. Ведучим може бути будь-хто: як педагог, так і дитина [1, с. 180].

2. «Впізнай за звуком». Логопед знайомить дітей із звуками, які видають різні предмети: м'яч, вдарившись об підлогу чи об стіл, кулька, яка перекочується в склянці чи в горнятку (керамічному, металевому, дерев'яному, скляному), газета, якщо її складати чи розкладати. Згодом ці ж дії, але в іншій послідовності, він виконує за ширмою. Завданням дітей є розрізнити й назвати предмети, що звучали. Одним із варіантів гри є розрізнення звуків шелесту паперу різної фактури (газети, фольги, серветки, картону) [1, с. 189].

Завданням другого етапу є розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, словосполучень та фраз. Цій меті служить ряд ігор:

1. «Відгадай, хто сказав». Діти стають півколом, а логопед – до них спиною. Малюки по черзі називають його ім'я. Ведучий же має на слух визначити та назвати того, хто його покликав. Згодом можна запропонувати дітям звертатися до ведучого вигуком «Ау!». Він у свою чергу повинен спробувати впізнати за голосом того, хто вигукнув.

Завданням третього етапу є навчання дошкільників розрізняти слова, близькі за звуковим складом. Для виконання цього завдання пропонуємо ряд ігор:

1. «Групування за звучанням». Логопед виставляє на набірному полотні декілька малюнків в один ряд: бочка, рак, білка, миска. Далі викликає по одному дітей та кожному дає по малюнку. Дошкільник промовляє назву малюнка та виставляє його на набірному полотні під тим малюнком, назва якого звучить схоже. В результаті виникають такі стовпчики:

бочка	рак	білка	миска
квочка	мак	гілка	мишка
точка	лак	зірка	вишка

2. «Спіймай слово». Логопед називає ряд слів. Завданням дитини є почути й назвати слово, яке відрізняється від інших складовою структурою:

Мак – бак – так – банан – гак.

Батон – вагон – кіт – бутон.

П'ятка – лисиця – ватка – хатка.

Будка – дудка – око – Людка.

Завданням четвертого етапу є навчання диференціювати склади. На цьому етапі дітей вчать розрізняти склади, які відрізняються кількома чи одним звуком за акустично далекими чи близькими ознаками (ознакою). Широко застосовується прийом промовляння серії складів із різними приголосними чи голосними звуками, а також складів різної структури: відкритих, закритих, без збігу та зі збігом приголосних. Розглянемо декілька варіантів промовляння складів:

Промовляння серії складів із спільним голосним та приголосними звуками, далекими за акустичними ознаками:

та – фа – га

ка – па – на

ба – да – га

Аналогічна робота з голосними [y], [o], [и], [e], [i].

Промовляння серії складів з приголосними звуками, які відрізняються за дзвінкістю та глухістю:

па – ба са – за па – ба – па

та – да га – ха шу – жу – шу

Промовляння серії складів з приголосними звуками, які відрізняються за м'якістю та твердістю:

са – ся та – тя

ла – ля на – ня

Завданням п'ятого етапу є навчання дітей диференціювати фонему. Логопедична робота на цьому етапі здійснюється згідно з традиційною методикою з уточненням мовного й слухового образу диференційованих звуків. Для диференціації пропонуються голосні й приголосні звуки в складах та словах. Розглянемо ряд ігор:

1. «Вгадай, хто це був?» Логопед роздає дітям малюнки чи іграшки та разом визначають, які звуки вони подають. Наприклад, корова мукає – «му-у», тигр ричить – «р-р-р», жаба квакає – «ква-ква», курка квокче – «ко-ко-ко» тощо. Далі педагог промовляє будь-яке з цих сполучень, а діти визначають, хто подає такий звук та піднімають відповідний малюнок чи іграшку [9, с. 237].

«Закінчи слово». Діти стоять у колі. Логопед – в центрі й кидає по черзі м'яч кожній дитині, промовляючи перший склад певного слова. Малюк, зловивши м'яч, називає склад, який закінчить слово: ри – ба, мар – ка, гри – би, кіш – ка [10, с. 240].

Завданням шостого етапу є формування в дошкільників фонематичного аналізу та синтезу. Система логопедичної роботи на даному етапі враховує послідовність становлення різних форм звукового аналізу та синтезу: усне виділення звука (положення звука в слові, характер звука, кількість звуків у звуковому складі), звуковий аналіз з опорою на матеріал (графічні схеми слова, звукові лінійки, фішки), звуковий аналіз без опори на промовляння та допоміжні засоби.

Отже, розглянувши окремі аспекти формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку, можна відзначити, що важливу роль у вказаному процесі займають як батьки, так і вихователі дітей дошкільного віку. Саме від них залежить рівень та якість оволодіння правильною звуковимовою або ж нездатність її засвоїти в силу певних обставин чи причин, розглянутих нами. Задля формування правильної звуковимови слід дотримуватись принципів послідовності та систематичності, враховувати досвід провідних учених при плануванні освітньо-виховної роботи щодо формування звукової культури мовлення дошкільників. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці дидактичних матеріалів для розвитку фонематичного слуху в дошкільників.

Список використаної літератури

1. Алексеева М. М. Методика розвитку мови і навчання рідної мови дошкільнят / М. М. Алексеева, В. І. Яшина. – М., 2000. – 450 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови [Текст] : підручник для студентів ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві / Н. В. Гавриш – Донецьк: Либідь, 2001. – 322 с.
4. Максаков А. І. Виховання звукової культури мовлення у дошкільників. Посібник для педагогів дошкільних установ. 2-е вид. / А. І. Максаков. – М. : Мозаїка-Синтез, 2005. – 64 с.
5. Ушакова О. С. Розвиток мови дошкільників / О. С. Ушакова. – М.: Видавництво інституту психотерапії, 2001. – 240 с.
6. Школьник С. У зоопарку : Казка-гра з мімічними етюдами та артикуляційними вправами / С. Школьник // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 26 – 27.
7. Філічева Т. Б. Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням. Виховання і навчання : навчально-методичний посібник для педагогів і вихователів / Т. Б. Філічева, Т. В. Туманова. – М., 2000. – 80 с.
8. Фомічова М. Ф. Виховання у дітей правильної вимови / М. Ф. Фомічова. – М.: Педагогіка. – 2001. – С. 3–46.

УДК 372.3

Перепелюк Юлія,
студентка 12-ДПКс групи
Науковий керівник: Швець О.В.

ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена актуальній сьогодні темі екологічного виховання дітей молодшого дошкільного віку. Розглядаються методи та прийоми формування у них екологічної культури.

Ключові слова: екологічне виховання, молодший дошкільний вік, екологічна культура, ігрові прийоми, екологічне мислення, екологічна свідомість.

Майбутнє планети значною мірою залежить від того, що діти дошкільного віку сьогодні знають про навколишнє середовище і як вони ставляться до природи. В умовах стрімкого погіршення екологічної ситуації в країні та світі особливо актуальними постають завдання відновлення та охорони

природи. Адже розв'язання притаманних сучасному суспільству екологічних проблем можливе лише за умови зміни поведінки людини, її ціннісних орієнтирів, формування у підростаючого покоління особливого екологічного мислення, яке передбачає розуміння суті тих взаємозв'язків, що існують у єдності «природа – людина – суспільство», та усвідомлення власної відповідальності кожного за збереження Землі як єдиноможливої екологічної ніші людства. Причому, розв'язання поставлених завдань є ефективним лише за тієї умови, що екологічне виховання буде здійснюватися з перших років життя дитини. І саме від вихователів дошкільних закладів, батьків залежить досягнення його головної мети – закладання основ для розвитку у кожного члена суспільства екологічної культури особистості. У законі «Про дошкільну освіту» її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей [1, с. 75–87]. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти до кінця дошкільного віку у дитини має бути сформований природодоцільний світогляд, в основі якого – усвідомлення дитиною себе як частки природи, відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї та внаслідок її дій у довкіллі.

Важливий і актуальний для сьогодення є такий напрямок роботи як виховання екологічної культури у дітей дошкільного віку. Формування основ екологічної культури людини – складний і довготривалий процес, який вимагає посиленої уваги до пошуку найбільш ефективних засобів, форм, методів екологічного виховання, починаючи з дошкільного віку – періоду закладення основ майбутньої особистості.

Ян Амос-Коменський звернув увагу на природовідповідність всіх речей, тобто на те, що всі процеси в людському суспільстві протікають подібно процесам природи. Найважливіше екологічне положення про невіддільність людини і природи і педагогічну цінність зміцнення гуманних відчуттів дитини засобами природи підкреслювали такі великі педагоги, як Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Ф. Дістерверг. Багато мислителів наголошували на вихованні у дітей «відчуття природи» як відчуття її ушляхетнюючого впливу на людину. Вчений К. Ушинський закликав розширити спілкування дитини з природою і нарікав: «Дивно, що виховний вплив природи... так мало оцінено в педагогіці» [2, с. 246]. Педагог В. Сухомлинський стверджував, що метою екологічного виховання є цілеспрямоване формування у кожної дитини міцних екологічних знань, розуміння взаємозв'язку і єдності з природою ролі навколишнього середовища у житті та потреби його охорони. Дитячі роки найбільш сприятливі для цього, бо дитина у своє дитяче серце і душу вбирає те, що каже вчитель, що її оточує у житті.

Сучасні дослідники цієї проблеми (С. Дерябо, Г. Пустовіт, В. Ясвін) підкреслюють необхідність формування екоцентричного типу екологічної свідомості як регулятора діяльності людей у природі. Науковці Н. Горобаха, Н. Глухова, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева зазначають, що основи екологічного виховання закладаються в дошкільному дитинстві. Ця свідомість виступає головною складовою екологічної культури, формування засад якої дослідники визначають метою екологічного виховання дітей дошкільного віку [3, с. 10–11]. Аналіз наявних досліджень, засвідчує що окремі питання виховання екологічної культури у дітей молодшого дошкільного віку залишаються не до кінця з'ясованими.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування основ екологічної культури у дітей молодшого дошкільного віку в умовах сьогодення.

Загальновідомо, що дошкільний вік – самоцінний етап у формуванні екологічної культури сучасної особистості. У цьому віці дитина починає виділяти себе з навколишнього середовища, розвивається емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, формуються основи морально-екологічних позицій особистості, які проявляються у взаємодіях дитини з природою, усвідомлення нерозривності з нею. Завдяки цьому можливе формування у дітей екологічних уявлень, норм і правил взаємодії з природою, виховання співчуття до неї, активність у вирішенні деяких екологічних проблем, вироблення емоційно-морального та дієвого ставлення до природи. Екологічна культура є результатом виховання, який виражається в умінні індивіда досягати гармонійних відносин з навколишньою природою.

Екологічна культура – це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Інакше кажучи, екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів [1, с. 11–15].

Головною метою екологічного виховання є закладання основ для розвитку у кожного екологічної культури особистості, без формування якої не можна розраховувати на подолання тієї глибокої еколого-економічної кризи, в якій перебуває Україна. Вирішуючи це завдання, сучасна дошкільна педагогіка знаходиться перед проблемою змісту та вікової специфіки того образу досконалого навколишнього світу, який здатна осягнути (сприйняти і осмислити) дитина дошкільного віку. Задля того, щоб у молодшому дошкільному віці закласти основи екологічного мислення, вихователі повинні розвивати у малят прагнення самостійно встановлювати найпростіші зв'язки у живій та неживій природі (наприклад, залежність між поведінками живих істот та станом погоди), вчити спостерігати,

аналізувати побачене, відображати все у графічній моделі – календарі спостережень. Надзвичайно важливо також уважно ставитися до дитячих запитань, пропонувати дітям разом знаходити відповіді, а там, де це можливо, спрямовувати їх на пошук самостійної відповіді («Розглянь! Поспостерігай! Перевір! Подумай!»). Це дає змогу не лише задовольняти природну допитливість дошкільнят, а й формувати на її основі справжній пізнавальний інтерес до природи.

Окреслимо основні завдання екологічної освіти дошкільнят на сучасному етапі розвитку суспільства:

1. Розвиток естетичного відчуття світу дошкільнят.
2. Розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі.
3. Засвоєння елементів екологічної культури.
4. Засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення.
5. Виховання справжньої любові до природи, бажання піклуватися про рослини і тварин, різко негативне ставлення до їх знищення.
6. Стимулювання допитливості та зацікавленості у пізнанні природи.
7. Формування навичок культурної поведінки у довкіллі.
8. Формування постійної потреби у зміцненні й збереженні власного здоров'я та здоров'я інших людей [4, с. 8–9].

В якості теоретичного і методичного підґрунтя для вирішення поставлених цілей і завдань екологічного виховання дошкільників ми радимо сучасним вихователям дітей дошкільного віку використовувати результати вітчизняних досліджень, позитивний досвід роботи з дошкільниками в галузі екологічної освіти, зокрема це:

- програма «Безпека» під редакцією М. М. Авдеєвої, Н. Л. Князевої, Р. Б. Стеркіної, що сприяє формуванню основ екологічної культури, цінностей ЗСЖ, норм безпечної поведінки дітей дошкільного віку;

- програма «Наш дім – природа» під редакцією М. О. Рижової

- програма «Юний еколог» під редакцією С. Н. Ніколаєва;

- методичні рекомендації: «Ласкаво просимо в екологію» під редакцією О. А. Воронкевич, «Екологічні заняття з дітьми» під редакцією Бондаренко Т. М., «Увійди в природу другом» під редакцією З. Ф. Аксьонової, «Екологічне вікно в дитячому садку» під редакцією В. М. Корнілової.

Форми організації екологічної освіти дітей:

- Безпосередня освітня діяльність (освітні галузі «Пізнання», «Праця», «Художня творчість», «Соціалізація», «Музика», «Безпека», «Здоров'я». «Комунікація»; «Читання художньої літератури», «Фізична культура» та їх інтеграція), дидактичні ігри, створення педагогічних ситуацій, спостереження за працею дорослих, за природою, на прогулянці; сезонні спостереження та ін.

- Спільна діяльність вихователя з дитиною (цільові прогулянки, екскурсії в природу; обговорення з дітьми правил безпечної поведінки в природі: «Дикі тварини: друзі чи вороги? Чим небезпечні гриби?», «Правила друзів природи», «Поверни природі чистоту»; евристичні бесіди, у ході яких діти отримують можливість доводити свої міркування, використовуючи накопичений досвід; посильна праця в природі, пошуково-дослідницька і проектна діяльність і т.д.);

- Самостійна діяльність дітей у екологічно розвиваючому середовищі (ведення та заповнення куточка спостережень за природою, розглядання книжок, малюнків, альбомів, передача природних явищ в малюнку, ліпленні, аплікації, настільно-друковані ігри, театралізовані гри, дитяча діяльність в куточку експериментування, догляд за кімнатними рослинами, спостереження за сезонними змінами і ін) [8, с. 6].

Наголосимо, що формування екологічної культури повинне розпочинатися з раннього віку. Мета вихователя дітей дошкільного віку у роботі з дво- та трирічними дітьми – ввести їх у світ пізнання, навчити милуватися природою, виявляти своє емоційне позитивне ставлення до неї. Звичайно, уже в цей період діти дошкільного віку накопичують певний багаж знань про природу. Важливо будувати процес навчання так, щоб у дітей розвивався інтерес до об'єктів природи, бажання дізнатися щось нове про властивості речей, активно взаємодіяти з ними у природі [5, с. 5–6].

Особливістю дітей молодшого дошкільного віку є те, що вони виявляють зацікавленість та турботливе ставлення лише до тих об'єктів та явищ природи, які викликають у них позитивні емоції, тому розвиток їх пізнавального інтересу та здібностей до пізнання слід починати із залучення малят до емоційно-забарвленого спілкування з природою. Саме тому ефективними у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку є прийоми, в основі яких лежить вплив на емоційні компоненти пізнавального процесу. Відзначимо, що ігрова форма проведення заняття чи прогулянки дозволяє використати притаманний дітям анімізм, тобто здатність персоніфікувати об'єкти та явища природи, наділяти їх свідомістю, а отже - і ставитись до них як до рівних собі істот. Завдяки включенню ігрових прийомів значно підвищується ефективність таких методів, як вправи, пояснення, спостереження, праця тощо. Так, догляд за кімнатними рослинами (поливання, витирання листя від пилу) надзвичайно зацікавить молодших дошкільників та викличе у них бажання старанніше виконати завдання в тому випадку, коли мотивом до праці є «прохання» кімнатних рослин про допомогу. А

використання казкових персонажів, персоніфікованих образів (Чарівної Квітки, Золотої Рибки, Курочки Ряби, Дядька Вітру, Тітоньки Погоди тощо) допомагає підвищити інтерес дітей до спостережень, ілюстративного матеріалу, розповідей вихователя. Велику роль у системі такої роботи відіграє також художня література, адже улюблені твори малюків (казки, вірші, невеличкі за обсягом, лаконічні і в той же час образні описові оповідання, загадки, забавлянки, заклички тощо) містять не тільки цікаву інформацію про природу, а й несуть у собі певний емоційний заряд, котрий, власне, і формує ставлення до того явища, яке описується.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку покликаний прищепити дітям відчуття різноманітності форм, фарб, звуків у природі; прищепити потребу не лише милуватись, а й пізнавати, спостерігати і, працюючи в її скарбницях, заглиблюватись у таємниці, розкриваючи для себе доступні явища [6, с. 7].

В екологічному вихованні особливе місце посідають радісні емоції, відчуття волі на лоні природи, задоволення від активності у взаємодії з навколишнім середовищем; можливість самовираження через конкретні дії дослідницького змісту [7, с. 8–9]. Тому вихователь у своїй роботі має використовувати такі прийоми, за допомогою яких спілкування дітей з природою залишало б у їхній пам'яті глибокий слід, позитивно впливало на почуття і свідомість. Одним з основних видів навчання дошкільнят є дидактичні ігри з екологічного виховання. Наприклад, «Природний світ буває різним», «Що спільного?», «Наші помічники», «Риби-птахи-звірі», «Дізнайся по запаху», «Бережи природу» тощо. Завдяки їм дитина вчиться виділяти ознаки явищ і предметів, порівнювати їх і класифікувати, а також засвоює нову інформацію про природний світ, розвиваючи пам'ять і сприйняття, міркує про життя тварин і рослин, розвиваючи мислення і мову. Дидактичні ігри сприяють застосуванню отриманих знань у спільних іграх, удосконалюючи в дітях навички комунікації.

Природа при цьому повинна відкритись перед дитиною не лише як нероздільне ціле, жива лабораторія, де можна спостерігати і вивчати життя її мешканців, а й школа, в якій можна успішно оволодіти елементарними правилами поведінки, навичками розумного використання ресурсів, примноження і охорони її багатств.

Основи екологічного виховання особливо інтенсивно формуються в процесі трудової діяльності. Тут праця дошкільника якоюсь мірою екологічно спрямована.

Наприклад, під час ручної праці з виготовлення іграшок із природного та вторинного матеріалу діти не лише збагачують, зміцнюють вміння і навички, оволодівають елементарними трудовими операціями, а й поглиблюють свої знання про властивості природного матеріалу – жолудів, шишок, насіння, про їх значення в житті людини, дізнаються про їх необхідність у раціоні тварин і птахів, які харчуються дарами лісу восени і взимку. Діти усвідомлюють, як важливо ретельно зберігати їх, марно не знищувати.

Звичайно, важливо, щоб дитина бачила особистий приклад рідних у ставленні до природи. Наприклад, чує від рідних (тата, мами) під час прогулянки в парку чи у сквері: «Не бігай по траві! Не рви квітів! Не ламай кущик!» – але не розуміє, чому, бо ж минулої неділі в лісі мама нарвала оберемок квітів і потім викинула. Їх, ламала гілки, щоб відмахуватися від комашні. «Чому ж тепер не можна?» – «Бо в парку все це люди садили», – терпляче пояснює мама. Значить, коли люди садили – не можна, а коли саме виросло – будь ласка?! Але ж і ті, й ці однаково живі. Так кілька разів, і малюки будуть думати, що тато з мамою роблять правильно, бо вони все знають. Тому, збираючись на прогулянку, треба продумувати всі її нюанси, щоб вона була приємною і корисною, особливо для дітей. Милуючись разом чудовими краєвидами, розглядаючи рослини неодмінно говорити при цьому: «Оцю квіточку не зривай – вона занесена до Червоної книги», розказувати про інші рослини.

У своїй роботі з питань виховання екологічної культури у дітей радимо використовувати вихователям дітей дошкільного віку такі методи і прийоми: метод спостереження з підключенням різних аналізаторів, досліди та експерименти, проблемні ситуації або проведення дослідів, що дозволяють відкрити нове знання; словесні методи (бесіда, проблемні питання, розповіді – опис, практичну діяльність у природі (праця в природі, екологічні акції, зображувальна діяльність з відображенням природи), ігрові методи, практичну роботу і пошукову діяльність; метод проектів [9, с. 52–59].

Запропоновані думки щодо екологічної культури дітей молодшого дошкільного віку, зрозуміло, не претендують на вичерпну повноту розв'язання цього важливого завдання. Зрештою, кожен, хто покликаний займатися формуванням особистості у ранньому дитячому віці, може обрати інші методи, форми, приклади для закладання перших підвалин у зазначеному аспекті. Важливо, щоб у цій справі була відповідна система, елементи якої враховували б вікові особливості дітей. Крім того, важливо постійно пам'ятати, що екологічна освіта має органічно вливатися в русло загально-особистісного виховного процесу, тісно поєднуватися з духовним, патріотичним, естетичним, народно-етнічним, моральним вихованням, здоровим фізіологічним розвитком дитини. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці серії завдань екологічної спрямованості для закріплення правил поведінки у природі для дітей молодшої групи.

Список використаної літератури

1. Ашиков В. А. Шлях до екологічної людини / В. А. Ашиков // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 37. – С. 9–11.
2. Богданець Т. Екологічні знання – перше уявлення про світ / Т. Богданець // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 12. – С. 52–59.
3. Горобаха Н. В. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія / Н. В. Горобаха. – К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 432 с.
4. Горобаха Н. В. Реалізація принципів розвивального навчання у екологічній освіті дошкільнят / Н. В. Горобаха // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки РДГУ. – Вип. № 9. – Рівне, 2002. – С. 58–64.
5. Грицан М. Сучасна екологічна освіта: передумови, принципи, завдання / М. Грицан, М. Курик // Дошкільне виховання. – 2001. – № 10. – С. 6–30.
6. Кот Н. М. Спільна робота дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання / Н. М. Кот // Дитячий садок. – 2001. – № 45. – С. 22.
7. Плохій З. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника / З. Плохій. – К., 2010. – 136 с.
8. Пустовіт Н. Обереігаємо довкілля / Н. Пустовіт, О. Локшина // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 8–9.
9. Яришева Н. Ф. Знати, любити і берегти: Використання словесних логічних завдань у екологічному вихованні дошкільників / Н. Ф. Яришева // Дошкільне виховання. – 1988. – № 5. – С. 8–9.

УДК 372.32

Петрик Мар'яна,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
к. п. н., доцент Онищук І.А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ

У даній статті йдеться про творчі здібності дитини та педагогічні умови їх розвитку у художньо-творчій діяльності; також увага зосереджена на особливості творчості дітей дошкільного віку.

Ключові слова: творчість, художньо-творча діяльність, творчі здібності, творчий розвиток.

Сьогодні в нашому суспільстві виникла нагальна потреба у творчих, діяльних, обдарованих і духовно багатих особистостях. Важливою проблемою сьогодення є творчий розвиток особистості. Становлення особистості відбувається з дошкільного віку. Головним завданням батьків, вихователів дошкільних навчальних закладів є розвиток творчих здібностей дитини.

Проблемі здібностей присвячені праці Н. О. Ветлугіної, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова [6], В. С. Мухіна, Н. П. Сакуліна [6], (ці вчені у своїх роботах розкривали проблему розвитку творчості дітей в різних видах діяльності. Досліджуючи розвиток художньо-творчих здібностей, В. І. Кирієнко [5, с. 46-49] розглядає здібності до образотворчої діяльності як певні властивості зорового сприйняття. Національні теоретико-методичні основи музичного розвитку дитини розроблялися вітчизняними (С. В. Акішев, В. М. Верховинець, В. Г. Кукловська, Т. І. Науменко, І. М. Рудченко, С. Ф. Русова та інші) і зарубіжними (Р. Т. Акбарова, Р. Н. Плавник та інші) педагогами [8]. Цінними для нашого пошуку є дослідження С. П. Нечай, В. Л. Розенко, І. А. Онищук та інших.

Аналіз останніх досліджень показав, що вчені досліджували різні аспекти формування творчих здібностей в музично-театралізованій діяльності дошкільників (Л. В. Артемова, С. М. Гончаренко, О. Л. Кононко, А. Н. Лук, Л. М. Масол, В. О. Моляко, Н. Е. Миропольська, В. П. Тименко) [3]. Особливий інтерес для нашого дослідження викликають праці з проблеми формування особистості засобами гри. Гру як пріоритетний вид дитячого самовияву і прояв життєвих вражень, що є необхідною потребою, закладеною в самій природі дитини, розглядали вчені Л. В. Артемова, Н. В. Палій, Г. П. Шевченко та інші [3]. Проблемам використання театральних ігорних форм і методів роботи в навчанні та вихованні дітей присвячені теоретико-методичні розробки А. Й. Капської, О. А. Комаровської та інші [3].

Мета: висвітлити деякі аспекти розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Поняття «здібності», «творчі здібності» тісно пов'язані з поняттям «творчість», «творча діяльність». Під творчою діяльністю розуміють таку діяльність людини, у результаті якої створюється

щось нове. Отож, творчі здібності – це індивідуальні особливості, якості людини, що визначають успішність виконання тієї чи іншої діяльності [1].

Дитяча художня творчість має свої особливості, тож необхідно педагогу вміти використовувати методи, що пробуджують та розвивають дитячу творчість. Під поняттям «творча активність дитини», ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дітей, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності [2]. Науковці відводять значну роль заняттям художньої діяльності, що розвиває у дітей уміння сприймати красу в навколишньому світі та в творах мистецтва.

До видів художньої діяльності дошкільника належить: образотворча, музична, театралізована, художньо-мовленнєва діяльності. Розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей [2].

В образотворчій діяльності варто виділяти здібності дітей, що полягають у відображенні навколишнього середовища у формі конкретних, зорових образів. Створений образ (зокрема, малюнок) може виконувати різні функції (пізнавальну, естетичну). Поєднання двох функцій в художньому образі надає діяльності художньо-творчий характер і визначає і специфіку здібностей до даного виду діяльності [5].

Особливе значення в контексті зазначеного має художньо-музична діяльність. Зокрема, у дошкільних навчальних закладах заняття ритмікою сприяють поглибленню в дітей музичних знань, розширенню світогляду, розвивають музичні здібності, творчу уяву та мислення. Вони допомагають дітям полюбити музику та емоційно відгукуватися на неї, наприклад, дітям пропонується музична вправа «Дятел» на розрізнення та відтворення ритму. Діти уважно слухають твір у виконанні педагога, визначають його структуру, характер. При повторному прослуховуванні твору, відповідно до його контрастних змін, діти повинні передати ритмічний малюнок мелодії відповідними рухами (оплесками чи постукуванням). Можна ускладнювати завдання, запропонувавши дітям відтворювати ритм музичних мелодій танцювальними рухами або на музичних інструментах. Старші дошкільники спроможні не лише відтворювати показані їм дорослими рухи під певну музику, а й пропонувати інші, музично обґрунтовані та доцільні. Важливо надавати їм можливість вправлятися в цьому умінні, діставати від таких вправ задоволення. З цією метою можна варіювати інструкцію, пропонуючи дітям виконувати рухи точно, чітко, по-своєму. Крім того, необхідно створювати умови для прояву дітьми вміння урізноманітнювати свої музичні рухи, ходити, бігати, стрибати [4].

Важливе значення має музична гра. В умовах дошкільного навчального закладу музична гра може бути презентованою в різних формах: музично-театралізована діяльність, музично-драматичні хвилинки тощо. Все це забезпечуватиме такі аспекти розвитку дітей як:

- пізнавальний – полягає в розширенні та збагаченні знань дітей про театр, ознайомленні з працею діячів мистецтва, розвитку художньо-естетичного сприймання в процесі перегляду театральних вистав;
- ігровий – це відтворення сюжету художнього твору або самостійно складеного сюжету в грі-драматизації чи імпровізаційній грі, виявлення особистісного ставлення до персонажу або вистави в цілому;
- сценічний – підготовка та показ вистав глядачам, передача сценічних образів через спеціально організовану підготовчу роботу, що обов'язково включає вправи та репетиції [4].

Однією з умов формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності є взаєморозуміння вихователя і дітей, яке має бути адекватним у відображенні один одного, в усвідомленні мотивів дій та вчинків, стимулювати саморегуляцію. Взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні має декілька аспектів: по-перше, з розуміння вихователем дітей, по-друге, з розуміння дітьми вихователя і, по-третє, з розуміння дітьми одне одного. На формування творчих здібностей старших дошкільників у театралізованій діяльності впливає синтез мистецтв. Формування творчих здібностей старших дошкільників пов'язане з уміннями дитини емоційно та образно, оригінально і доцільно використовувати образні вислови, емоційно-експресивну палітру мовлення для вираження власного емоційно-оцінного ставлення до сприйнятого.

Найвагомішими чинниками формування комплексу творчих здібностей старших дошкільників у процесі театралізованої вважаємо:

- створення умов для розвитку творчої активності дітей у театралізованій діяльності (заохочення виконавської творчості, розвиток здатності вільно триматися під час виступу, спонукування до імпровізації засобами міміки, виразних рухів, інтонацій тощо); формування комплексу здібностей старших дошкільників в театралізованій діяльності
- залучання дітей до театральної культури (ознайомлення з театром, театральними жанрами, з різноманітними видами лялькових театрів); вдосконалення множинного інтелекту для досягнення

результатів в різних видах діяльності і взаємозв'язку театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі [3].

Мовлення дошкільника пов'язане з пізнавальним розвитком, залученням до основ морально-етичної та художньої культури. Під художньо-мовленнєвою діяльністю розуміють діяльність дитини, що виникає під впливом творів мистецтва та вражень від навколишнього життя, і виявляється в створенні усних творів: оповідань, казок, віршів, драматичних тощо. Важливим чинником формування культури мовлення є розвиток поетичного слуху. Мовленнєво-творча діяльність є індивідуальним процесом: у кожної дитини свій темп, свій особистий творчий шлях, особистий рівень мовленнєвого розвитку. Художньо-мовленнєву діяльність краще проводити на індивідуальних заняттях у вигляді ігор за літературними творами.

Новий мовленнєвий матеріал має подаватися дитині з урахуванням її потреб, намірів, інтересів. Потрібно врахувати, наскільки успішною була попередня мовленнєва діяльність дитини. Наприклад, якщо вона зазнала неспіху, вивчаючи вірш чи переказуючи його зміст, то згадка про вірш не викличе в дитини ані захоплення, ані бажання долучитися до цієї мовленнєвої діяльності. Сприймання нового матеріалу буде ефективнішим, коли він подаватиметься як особлива подія. Реалізуючи завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, варто спонукати дошкільника до активності. Будувати педагогічний процес потрібно так, щоб дитина не тільки дослухалася до вихователя, а й висловлювала свою думку, прагнула її довести, переконливо аргументувати. Варто не акцентувати увагу на недоліках мовлення дитини, щоб це не стало приводом для критики, глузування [7].

Одним із важливих чинників творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють розвитку творчого потенціалу. З-поміж педагогічних умов розвитку творчих здібностей дошкільників виокремлюють наступні:

1. Створення емоційно насиченої атмосфери (казкові, ігрові сюжети, імпровізації тощо);
2. Формування пізнавальної активності дитини;
3. Стимулювання та підтримка творчої поведінки, ініціативності;
4. Використання різних форм роботи (фронтальна, групова, індивідуальна);
5. Відсутність готових зразків виробів на заняттях з розвитку креативності;
6. Наявність позитивного зразка творчої поведінки. Створення умов для відтворення цієї поведінки [1].

Важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення умов предметного середовища, що сприяють оптимізації творчого потенціалу. Умова успішного розвитку творчих здібностей полягає й у наданні дитині свободи у виборі діяльності, у чергуванні тривалості, у виборі способів вирішення задач. Бажання дитини, її інтерес, емоційне піднесення стануть надійною запорукою розвитку творчості. Проте надання дитині такої волі не виключає, а, навпаки, припускає ненав'язливу, доброзичливу допомогу дорослих – це умова успішного розвитку творчих здібностей. Найголовніше тут – не перетворювати свободу на всюдозволеність, а допомогу та підтримку.

Відомо, що для творчості необхідно комфортна психологічна обстановка і наявність вільного часу, дружнєлюбна атмосфера в родині і дитячому колективі. Дорослі повинні створити безпечну психологічну атмосферу для повернення дитини з творчого пошуку і власних відкриттів. Важливо постійно стимулювати дитину до творчості, виявляти співчуття до її невдач, терпляче ставитись і до «дивних» дитячих ідей. Натомість потрібно виключити недобррозумілі, неконструктивні зауваження, кепкування [4].

Розгляньмо, наприклад, як впливають на розвиток художньо-творчих здібностей такі умови: відсутність готових зразків виробів на заняттях з розвитку креативності; створення емоційно насиченої атмосфери (казкові, ігрові сюжети, імпровізації тощо); стимулювання та підтримка творчої поведінки, ініціативності. Усе це ми перевіряли у старшій групі ДНЗ «Сонечко» смт. Козова, Козівський район, Тернопільська область, протягом місяця.

Відсутність готових зразків виробів на заняттях із розвитку креативності дали змогу дитині вільно створювати художні композиції, без впливу вихователя на її задум. Спочатку дітям було важко зосередитися на поставлених завданнях, вони не знали який колір краще підібрати, де розмістити певні об'єкти. Але через деякий проміжок часу, вони відразу відтворювали у своїй уяві поставлені завдання, зображали явища за допомогою підручних засобів. Це дало змогу дітям вільно і креативно підходити до поставлених завдань.

Створення емоційно насиченої атмосфери вплинуло на те, що діти прагнули відобразити свої емоції у мистецтві. Вони відтворювали те, що найбільше принесло їм позитивних емоцій, наприклад, прихід у гості Весни на заняття з образотворчого мистецтва спонукало дітей до того, що діти при поставленому завданні намалювати весну зображували жінку-весну.

На кожному занятті з художньо-естетичного розвитку, стимулювалася та підтримувалася творча поведінка. Ми радо підтримували ініціативу кожної дитини у прояві своєї індивідуальності.

У результаті проведеної роботи були зроблені наступні висновки: відсутність готових зразків виробів на заняттях з розвитку креативності; створення емоційно насиченої атмосфери (казкові, ігрові

сюжети, імпровізації тощо); стимулювання та підтримка творчої поведінки, ініціативності позитивно впливають на умови художньо-творчих здібностей.

Основним завданням сучасної освіти є виховання творчої, самостійної, вільної особи, оскільки саме творча людина визначає прогрес людства. Наш час – час інформаційних технологій – вимагає креативних, нестандартно мислячих людей, які направлятимуть свою енергію на благо суспільства. Фундамент формування основ творчої особи закладається в дошкільному віці. Дошкільні роки сензитивні для творчого розвитку, а саме для становлення процесів сприйняття, пам'яті, уяви, мислення. Необхідно з раннього віку сприяти розвитку творчих здібностей дитини, створювати такі обставини, які покращуватимуть цей розвиток. Отож, педагогічними умовами розвитку творчих здібностей дошкільників є: створення емоційно насиченої атмосфери, формування пізнавальної активності дитини, стимулювання та підтримка творчої поведінки, ініціативності, використання різних форм роботи, відсутність готових зразків виробів на заняттях з розвитку креативності, наявність позитивного зразка творчої поведінки.

Список використаної літератури

1. Большакова І. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей старших дошкільників [Електронний ресурс] / Большакова Інна. – Режим доступу : URL: <http://www.nadoest.com/pedagogichni-umovi-rozvitku-tvorchi-h-zdibnostej-starshih-doshk> – Назва з екрана.
2. Брикова М. Розвиток творчих здібностей дітей засобами образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / Брикова Марина. – Режим доступу : URL: <https://art-creatio-loippo.blogspot.com/> – Назва з екрана.
3. Єніна Л. Л. Умови формування творчих здібностей старших дошкільників у театралізованої діяльності [Електронний ресурс] / Єніна Л. Л.. – Режим доступу : URL: <http://www.psyh.kiev.ua> – Назва з екрана.
4. Загородько О. Розвиток творчих здібностей у дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Загородько Ольга. – Режим доступу : URL: <http://www.stattionline.org.ua> – Назва з екрана.
5. Кирієнко В. І. Психологія здібностей до образотворчої діяльності / В. І. Кирієнко. – М., 1959. – 299 с.
6. Одерій Л. Є. Образотворче мистецтво як засіб реалізації художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного віку / Л. Є. Одерій, А. І. Роздимаха // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 375–383.
7. Художньо-мовленнєва діяльність та її вплив на емоційну сферу особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.17dc.klasna.com/uk/site>. – Назва з екрана.
8. Шарапанюк А. Педагогічні засади музично-ритмічної діяльності у сучасних вітчизняних дошкільних навчальних закладах / А. Шарапанюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 40. – С. 210-214.

УДК 159.922.7

Сімора Ольга,
студентка 12-ДПКс групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Фасолько Т.С.

РОЗВИТОК МИСЛИТЕЛЬНИХ ДІЙ ТА ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто окремі аспекти проблеми розвитку мислення у дошкільному віці; висвітлено результати теоретичного аналізу проблеми формування мислительних дій та операцій у дошкільників; подано результати емпіричного вивчення операцій аналізу, синтезу та порівняння у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мислення, мислительні дії, мислительні операції, аналіз, синтез, порівняння, розумова діяльність, дошкільний вік.

В роки дошкільного дитинства відбувається інтенсивний розвиток психіки, закладаються основні риси характеру, нагромаджується безпосередній та опосередкований досвід пізнання навколишнього світу. Знання, уміння і навички, здобуті за цей період життя, слугують базою успішності дитини у школі – в процесі навчання, у спілкуванні з іншими людьми. Здатність гнучко мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, проникати в суть явища чи ситуації, виявляти взаємозалежності – все це виформовується поступово і вимагає доцільного скерування зі сторони дорослого. Досягнення позитивних результатів у вказаному процесі вимагає врахування вікових особливостей психічного розвитку дитини, чіткого усвідомлення його механізмів, що актуалізує теоретичне і емпіричне вивчення проблеми розумової діяльності дошкільника на етапі сучасності.

Проблема інтелектуального розвитку дитини, формування у неї мислительних дій та операцій знаходить різноаспектне висвітлення у багатьох дослідженнях. Згідно з поглядами окремих науковців, для дошкільника пошуки і встановлення смислових зв'язків, причинних залежностей є занадто складними. Інші ж автори відстоюють думку про те, що вже чотирирічні діти намагаються знайти причину тих явищ, які їм зрозумілі і доступні для дієвого вирішення. Мислительні дії і операції закономірно ускладнюються з кожним роком, піднімаються на вищий ступінь розвитку. Перебудова мислительних дій і їх впорядкування, позбавлення хаотичності характеризує зміну всієї розумової діяльності дошкільника [5; 6].

Оперування образами одиничних речей надає мисленню дитини конкретно-образного характеру. Це підтверджують дитячі судження. Образність дитячого мислення К. Бюлер, В. Штерн і Дж. Селлі відносили до окремого виду мислення, вбачаючи у ньому якісно новий щабель у розвитку вищих форм зазначеного психічного процесу. Найхарактернішою рисою такої образності є синкретизм (за Е. Клапаредом). Не вміючи вичленувати в образі предмета його істотні, основні ознаки і риси, дитина фокусує увагу на будь-яких, найбільш помітних деталях. Синкретизм характерний і для дитячого сприймання, і для мислення.

Свого часу Ж. Піаже зауважив, що дитина-дошкільник, ще не будучи здатною до послідовного аналізу, мислить схемами, злитими, нерозчленованими ситуаціями. Конкретна образність дитячого мислення чітко виявляється у процесі розвитку словесних форм мислення, перш за все, при оволодінні поняттями. У цьому аспекті важливого значення набуває розвиток мовлення. Так, діти рано заучують слова, що позначають предмети, явища, ознаки, дії, однак поняття, позначені цими словами, вони засвоюють поступово. Цей процес показує складність зв'язку мислення і мовлення, слова і образу, образу і поняття. Велике значення для вивчення рівня узагальнення, тобто для виявлення ступеня оволодіння поняттям, має форма, в якій дитині пропонується те чи інше завдання. Наприклад, розподілити предмети або їх зображення по групах (овочі, меблі, тварини) може молодший дошкільник. А от здатність визначити ті самі поняття, відповісти на питання «що це таке?» з'являється у віковій динаміці розвитку дещо пізніше. Своєрідний у дошкільників і сам спосіб узагальнення. За даними К. Некрасової, діти часто орієнтуються на найрізноманітніші ознаки, використовуючи то одні, то інші як основу для об'єднання предметів у групи, категорії [1; 3].

У розгортанні розумового процесу вчені виділяють три обов'язкові ланки: синтез первинний (сприйняття завдання як цілого); аналіз (поділ завдання на частини, виділення його умов, даних); синтез вторинний (рішення, нове розуміння всього завдання). Розумовий процес у дошкільника розвивається від синтезу I до синтезу II. Аналіз, як істотна ланка мислення, зводиться в цьому віці до вичленовування якоїсь однієї, часто випадкової ознаки предмета чи умови [5].

У дослідженнях Е. Маствіліскер, Г. Мінської, О. Кінцевої доведено, що за умови спеціального навчання у дошкільників швидко змінюється хід розумового процесу. Коли діти вчатьшся шукати і встановлювати найбільш істотні ознаки в предметах і явищах, знаходити суттєві залежності, зв'язки між ними, у них інтенсивно розвиваються логічні форми мислення.

О. Яковлічева, Г. Кондратович з'ясували, що наслідком планомірного навчання, спрямованого на формування в дітей дошкільного віку вміння встановлювати за фактами взаємозв'язок між явищами, швидко зникають «безглузді» висновки і питання, пов'язані з тією чи іншою картиною або казкою, з вчинками людей, літературних персонажів. Організуючи спеціальне навчання, можна поліпшити як виконання окремих розумових операцій (порівняння, класифікації, узагальнення), так і хід розумового процесу в цілому (М. Дьяченко, О. Липкіна).

Як бачимо, проблема розумової діяльності дошкільника, особливості мислення та його розвиток у перші роки життя входять у коло наукових інтересів низки учених. У цій статті ми поставили за мету узагальнити напрацювання дослідників із зазначеної проблеми і емпіричним шляхом з'ясувати окремі її аспекти, зокрема, сутність мислительних дій і операцій дошкільника, особливості їх формування.

Життя дошкільника насичене різними видами діяльності, які збагачують його знання про предмети і їх властивості. Дитина виявляє більшу самостійність у виборі й застосуванні різних способів та прийомів вирішення поставлених перед нею практичних завдань. Із переходом процесу мислення у «внутрішній план» (інтеріоризація) відбувається перебудова практичної дії. Молодші дошкільники не завжди використовують дію, адекватно до поставленого завдання. Вони відразу приступають до виконання, допускаючи багато помилок, отримують несподівані для самих себе поєднання. Критичне ставлення при цьому до отриманого результату відсутнє [2].

У дітей середнього дошкільного віку осмислення завдання і способи його розв'язання відбуваються в самому процесі дії. Їх мовлення, зазвичай, слугує опорою виконуваної дії.

У старших дошкільників сприйняття, практичні дії і мовлення помітно досконаліші, ніж у попередні роки. Не вдаючись до практичних маніпуляцій, дитина в умі розв'язує запропоновану задачу. Наочно-дієве мислення в старших дошкільників не зникає, воно продовжує розвиватись, переходить на вищий рівень. Домінуючим в дошкільному віці є наочно-образне мислення, а логічне лише починає зароджуватись. Різниця між наочно-образним і логічним мисленням полягає в тому, що ці види мислення дають можливість виділяти істотні властивості для різних ситуацій і тим самим

знаходити правильне рішення для різних завдань. Образне мислення виявляється досить ефективним при вирішенні таких завдань, де суттєвими є властивості, які можна собі уявити, як би побачити внутрішнім поглядом. Так, наприклад, дошкільник може уявити перетворення снігу в воду, рух м'яча по асфальтовій доріжці і по вкритій травою галявині тощо. Однак нерідко властивості, важливі для вирішення завдання, виявляються прихованими, їх не можна уявити, але можна позначити словами або іншими знаками. У цьому випадку завдання може бути вирішене тільки шляхом відстороненого логічного мислення. Воно дозволяє, наприклад, визначити справжню причину плавання предметів. Можна уявити собі плавання дерев'яної колоди або порожнього відра, але співвідношення питомої ваги плаваючого тіла і рідини можна позначити тільки словами або відповідною формулою, образ тут виявляється безсилим [3].

Засвоєння дитиною словника і граматичної будови мови дозволяє їй не тільки осмислити саму задачу, але й усвідомити способи її розв'язання. Включаючись у практичну діяльність дитини, мова як наче зсередини перебудовує процес її мислення, перетворює практичну дію в складну за структурою розумову дію. Остання розгортається на рівні узагальнених знань і здійснюється шляхом використання все більш узагальнених способів оперування ними.

Результати вивчення Ф. Фрадкіною проблеми формування узагальнень у дошкільників показали, що велике значення в цьому процесі мають ознаки предметів і зв'язки, виявлені дитиною в її безпосередньому практичному досвіді. Якість узагальнення залежить від таких чинників:

- від ступеня ознайомлення дитини з різноманітними предметами, що входять до певної групи;
- від засвоєння слова, яке узагальнює всі предмети, що входять у цю групу;

- від вимог, пред'явлених до дитини, (серед них особливо складною для дитини виявляється вимога визначити поняття, тобто відповісти на питання «що це таке?». Вимога об'єднати однорідні предмети в групу виконується дітьми без особливих труднощів).

Для утворення поняття необхідно урізноманітнити несуттєві, дрібні ознаки в предметах і постійно зберігати основні, суттєві елементи. Найкращі умови для цього виникають при різноманітному використанні однорідних, знайомих дитині предметів у різних видах її повсякденної діяльності.

Процес проникнення в сутність різних понять не відбувається рівномірно. Так, моральні поняття, назви яких діти чують вже в ранньому дитинстві (такі, як «чесність», «боягузтво», «хорообрість»), вони довго «прив'язують» до конкретних вчинків людей у знайомій ситуації [2; 4].

Сучасними вченими під сумнів береться твердження В. Штерна, згідно з яким дошкільникам недоступні причинно-наслідкові зв'язки в предметах і явищах, як і вищі форми логічного мислення, зокрема умовиводи. Наводячи окремі приклади дитячих умовиводів, В. Штерн приходив до висновку, що дитина діє наступним чином – йде від одного окремого випадку (факту) до іншого, теж одиничного випадку, минаючи загальне. Однак дані досліджень останніх років переконливо доводять, що дитина в дошкільному віці може робити абсолютно правильні висновки шляхом індуктивних і дедуктивних умовиводів. Судження й умовиводи дошкільників, що витікають із їхнього повсякденного життя, часто адекватні і за змістом, і за формою. Однак, фокусуючи увагу в окремих випадках на не пов'язаних між собою фактах або сторонах явищ, дитина 4-6 років робить висновки, які дорослому здаються кумедними.

У дошкільні роки дитині доводиться вирішувати все більш складні і різноманітні задачі, що вимагають виділення і використання зв'язків та відношень між предметами, явищами, діями. У грі, в малюванні, ліпленні, конструюванні, при виконанні навчальних і трудових завдань дошкільник не просто використовує завчені дії, але й постійно видозмінює їх, отримуючи нові результати. Діти, для прикладу, виявляють або ж використовують залежність між ступенем вологості глини і її піддатливістю при ліпленні, між формою конструкції і її стійкістю, між силою удару по м'ячу і висотою, на яку він підстрибує, вдаряючись об підлогу тощо. Ширші можливості мислення дозволяють дітям передбачати заздалегідь результати своїх дій, планувати їх.

У міру розвитку допитливості, пізнавальних інтересів мислення все більше використовується дошкільником для пізнання навколишнього світу, що виходить за рамки завдань, обумовлених його власною практичною діяльністю. Дитина починає ставити перед собою пізнавальні завдання, шукає пояснення поміченим явищам. Дошкільник вдається до «експериментів», щоб з'ясувати ті питання, які його зацікавили; спостерігає за явищами, міркує про них і робить певні висновки. В контексті зазначеного В. Мухіна наводить приклад умовиводу, зробленого її сином-дошкільником. Згорнений трубочкою папір дитина використовувала в якості труби, відчуваючи при цьому вібрацію під пальцями. Тож хлопчик зробив висновок: «Якщо гудіти у різний папір, то завжди буде лоскотно пальчикам» [4, с. 68].

У дошкільників розвивається здатність міркувати і про такі явища, що не пов'язані з їх особистим досвідом, але про які вони знають із розповідей дорослих, прочитаних книжок.

Із вищезазначеного можемо зробити висновок, що основу розвитку мислення дошкільників становить формування та вдосконалення розумових дій. Від того, якими розумовими діями володіє дитина, залежить, які знання вона може засвоїти і як зуміє їх використати. Як ми вже зазначали,

оволодіння розумовими діями в дошкільному віці відбувається за загальним законом засвоєння та інтеріоризації зовнішніх орієнтувальних дій. Залежно від того, як відбувається інтеріоризація зовнішніх дій, розумові дії дитини приймають або форму дії з образами, або форму дії зі знаками – словами, числами та ін. Діючи мисленнєво з образами, дитина уявляє собі реальну «дію» з предметами і її результат. Таким чином вона вирішує поставлене завдання (наочно-образне мислення). Виконання дій зі знаками вимагає відволікання від реальних предметів. При цьому використовуються слова і числа як заміники предметів. Мислення, що здійснюється за допомогою дій зі знаками, є абстрактним мисленням. Воно підпорядковується правилам, що вивчаються логікою, і називається тому логічним мисленням [3].

Можливість правильно вирішити практичну або пізнавальну задачу, що вимагає участі мислення, залежить від того, чи зможе дитина виділити і пов'язати істотні сторони ситуації, властивості предметів і явищ. Якщо дитина намагається передбачити, наприклад, попливе предмет або потоне, пов'язуючи плавучість із величиною предмета, вона тільки випадково може вгадати розв'язок, оскільки виділена властивість насправді несуттєва для плавання. Дитина, яка в цій же ситуації пов'язує здатність предмета плавати з матеріалом, з якого він зроблений, виділяє істотнішу властивість; її припущення будуть справджуватися частіше.

Задля з'ясування емпіричних аспектів проблеми ми здійснили спробу самостійного дослідження. Базою слугував дошкільний навчальний заклад «Сонечко» (с. Рохманів Шумського р-ну Тернопільської обл.) У вивченні мислительних операцій дошкільників ми зупинились на категоріях аналізу, синтезу й порівняння. Вік досліджуваних становив 4–4,5 роки. У вибірку увійшло 18 дошкільників.

Перед кожною дитиною індивідуально ми ставили завдання знайти спільне й відмінне у двох порівнюваних поняттях (об'єктах). Для порівняння були підібрані наступні комбінації слів: літак і метелик; м'яч і кавун; вовк і собака; місто і село; береза й ромашка; зима і літо; день і ніч; людина і тварина. Аналіз отриманих результатів дозволив визначити рівні сформованості досліджуваних операцій.

До високого рівня ми віднесли тих респондентів, які виділяли більше спільних властивостей у контрастних об'єктах і, навпаки, відмінних у схожих предметах чи поняттях (для прикладу, у першій парі, якщо вказано 2 спільні властивості і 1 відмінну – це вже високий рівень); або ж схожих і відмінних ознак названо порівну. У відсотковому відношенні кількість дітей, віднесених до цього рівня, становила 44%.

Середній рівень: відмінних ознак у схожих об'єктах і контрастних названо на 1–2 більше, їх легше виділити, бо сам характер предметів спрямовує увагу в цьому напрямі. До цього рівня також зараховувались випадки, коли називалась хоча б одна риса, яку важко виділити (схожа у контрастних і відмінна у схожих об'єктах) – 39 %.

Низьким рівнем володіли респонденти, які називали тільки ті властивості, що легше виділяти в силу специфіки об'єктів для порівняння (спільні у схожих і відмінні у контрастних об'єктах) – 17 %.

Отримані дані ми занесли в діаграму:



Як бачимо, діти досліджуваного віку мають досить високі показники розвитку окремих мислительних операцій. Природно, що, розвиваючись у тісному взаємозв'язку з іншими розумовими діями й операціями, вони дають підстави зробити аналогічні висновки і про сформованість останніх.

Упродовж дошкільного дитинства розвиток мислення відбувається надзвичайно інтенсивно. В цьому процесі важливу роль відіграє розвиток мовлення, що уможливорює протікання розгорнутого розумового процесу – міркування; сприяє перебудові співвідношення практичної та розумової діяльності, адже виконує планувальну функцію; стимулює розвиток мислительних операцій. Основним у дошкільному віці є наочно-образне мислення, яке максимально відповідає особливостям життя і діяльності дошкільника, тим завданням, котрі виникають перед ним у грі, в малюванні, конструюванні, у спілкуванні з дорослими і ровесниками. Це необхідно враховувати при організації розвитку мислення дошкільника – робити в ньому опору на наочність, образи.

Результати емпіричного вивчення окремих мислительних операцій дошкільників (аналізу, синтезу й порівняння) дозволяють зробити висновок про досить широкі можливості сучасної дитини в

розумовій діяльності. Ці дані можуть також підтверджувати правильну з психологічної і педагогічної сторін організацію розвитку мислення респондентів. І одне, й інше посилює переконання про важливість цілеспрямованого, планомірного, відповідного віку й індивідуальним властивостям дитини формування мислительних дій та операцій. Тож перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні впливу різних видів діяльності дошкільника на розвиток його мислення.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 144 с.
2. Винославська О. В. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – К. : ІНКООС, 2005. – 352 с.
3. Грінцова О. М. Психологічні особливості логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку / О. М. Грінцова, О. М. Коротинська // Вісник психології і педагогіки. – Вип. 18. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. / В. С. Мухина– М. : Академия, 2006. – 608 с.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
6. Развитие мышления в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://psixologiya.org/detskaya/myshlenie/1587-razvitie-myshleniya-v-doshkolnom-vozhraсте.html>.

**РОЗДІЛ V. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

УДК 372.4

Бродюк Марія,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Лєгін В.Б.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена проблемі формування у дітей молодшого шкільного віку загальнонавчальних умінь. Представлені завдання кожної шкільної дисципліни, за допомогою яких і формуються загальнонавчальні уміння учнів початкових класів.

Ключові слова: загальнонавчальні уміння, молодший шкільний вік, навчальні завдання.

Швидкість соціальних і технологічних змін у сучасному світі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти. Інформаційне суспільство ставить перед школою завдання формувати в учнів бажання і вміння вчитися, використовувати різні джерела інформації, застосовувати одержані знання для творчого вирішення проблеми.

О. Я. Савченко розглядає вміння вчитись як ключову компетентність загальної середньої освіти. На її думку, «вміє вчитись той учень, який сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; виявляє зацікавленість у навчанні, докладає зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить відповідні знання; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати; має вміння і навички самоконтролю та самооцінки» [9].

Навчання учнів умінню вчитись є однією з кардинальних проблем дидактики. До вирішення проблеми «вчити вчитись» ведуть різні шляхи. Одним з них є озброєння учнів у процесі навчання певним комплексом умінь та навичок, що мають міжпредметне значення. У нових умовах розбудови національної школи України, розробки програм і концепцій освіти XXI ст., ця проблема набуває нового змісту і значення. Загальна середня освіта має створити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку учнів, а в стратегічному плані – закласти основу для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру тощо.

Слід відзначити, що в педагогічній літературі цією проблемою займалися різні вчені: Д. Д. Зуєв, Н. С. Коваль, В. Ф. Паламарчук, Н. І. Підгорна, П. І. Підкасітий, О. Я. Савченко та інші.

Уміння виявляються у різних видах діяльності. За участю мислення у процесі пізнання об'єктів вони поділяються на дві великі групи: розумові й практичні; за характером діяльності людини вміння – найрізноманітніші у молодших школярів в навчальній діяльності поступово формується велика кількість предметних і загально-навчальних умінь [9].

Вчитель початкових класів зобов'язаний сформувати у дітей уміння вчитись. Дана проблема є актуальною у школах усього світу. Вона обумовлена зростанням потоку інформації, швидкою зміною та необхідністю сучасної людини оперативно опрацьовувати її. У таких умовах перед педагогами постає завдання зосереджувати увагу учнів на засвоєнні, часто не пов'язаних між собою, фактів, на самостійному відборі інформації, критичному її осмисленні та інших складових.

Уміння вчитись виробляється у процесі навчальної діяльності учнів, уміло керованої вчителем. Ця умілість визначається тим, які завдання ставить педагог перед учнями, як допомагає їм знаходити раціональні засоби їх виконання; яке місце залишається для доступної учням активності й самостійності, як узгоджуються методи керування роботою вчителя з дітьми і батьками. Активність і самостійність у навчанні пов'язані між собою, але не тотожні. Молодший школяр може активно повторювати певні дії визначеним йому способом (списування тексту, заучування вірша тощо) і зупинитися перед труднощами, які виникають, коли змінюється тип завдань, і тоді в нього з'являється потреба знайти легший спосіб розв'язування задачі, дещо інший від раніше використаного.

Із перших днів перебування дітей у школі вчитель навчає їх бути уважними, спостерігати за продемонстрованою їм наочною, запам'ятовувати її, слухати, уявляти, думати, висловлюватися, стежити за вимовою тощо. Тим самим він звертає увагу на різні сторони їх психічної діяльності, допомагає їм усвідомлювати свої психічні процеси, дії, довільно їх скеровувати, оволодівати ними, стримуватися, керувати своєю поведінкою, помічати й виправляти свої вади. У молодшому шкільному віці формується все точніше і повніше уявлення про власні фізичні і психологічні особливості та якості людей, які нас оточують, що призводить до уточнення і ускладнення Я-образу та образів інших людей (М. Й. Боришевський, П. Р. Чамата та інші) [1].

Термін «загальнонавчальні вміння» трактуються як навички, якими молодші школярі повинні оволодіти в перші чотири роки навчання у школі [3]. У нормативному забезпеченні громадянської освіти в школі зазначено, що до складу загальнонавчальних навичок молодших школярів входять:

– Навчально-організаційні вміння та навички (учень: приймає і розуміє мету діяльності, визначену вчителем; самостійно або за допомогою вчителя визначає мету діяльності та завдання для її досягнення; організовує робоче місце; уміє планувати послідовність виконання завдань; розподіляє увагу між різними об'єктами; змінює алгоритм виконання діяльності; співпрацює у навчальній діяльності; уміє працювати в парі, групі, колективі).

– Навчально-інформаційні вміння та навички (учень: правильно актуалізує і відтворює потрібну інформацію; складає план виконання завдань; уміє швидко і свідомо читати; розуміє інформацію; уміє працювати з підручником).

– Загальнопізнавальні вміння (учень: аналізує навчальні об'єкти, розрізняє їх суттєві й несуттєві ознаки; уміє спостерігати; визначає й пояснює сутність поняття, головні ознаки, думку; визначає межі дії засвоєних понять, способів; доводить і спростовує судження; випускає зайве; здійснює проектну діяльність).

– Творчі вміння (учень: установлює зв'язки між новими й засвоєними знаннями; формулює пізнавальні запитання, проблему; уявляє та прогнозує; вміє моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати; уміє знаходити варіанти розв'язання задачі, проблеми).

– Контрольно-оцінювальні вміння та навички (учень: розуміє цінність контролю й самоконтролю; знає різні способи контролю своєю діяльністю за планом; оцінює відповідність та ефективність обраних засобів виконання завдання, роботи; знає способи виправлення помилок).

– Рефлексивно-корекційні вміння та навички (учень: вдається до самоаналізу й самопізнання себе як суб'єкта учіння; прагне усвідомити свої можливості для виконання певної дії; уміє оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності за певними орієнтирами та самостійно; позитивно сприймає нові вимоги щодо вдосконалення вміння вчитися) [9].

Усі ці загальнонавчальні вміння формуються під час навчальної діяльності: – на різноманітних уроках. Так, на уроках математики учні навчаються логічно мислити, обчислювати вирази, розв'язувати задачі, тобто бачити перед собою якийсь хід дій і можливий результат. На уроках рідної мови та літературного читання учні виробляють такі корисні навички як оцінні судження, правильне формування власного висловлювання. На уроках з природознавства діти вчать орієнтуватися в просторі, відрізняти живу природу від неживої, закріплюють свої навички спостерігаючи за навколишнім світом, доглядаючи за домашніми улюбленцями та кімнатними рослинами. Надзвичайно цікавим для дітей є проведення різноманітних легких дослідів над утворенням пари, нальоту тощо. На уроках образотворчого мистецтва молодші школярі фантазують, створюють образи, відтворюють у малюнках чи скульптурах свої мрії. Таким чином, завданням вчителя є дати дітям якомога більше знань і виробити у них такі практичні навички, які допоможуть їм у подальшому житті. Кожна навчальна дисципліна покликана вирішити певні навчальні завдання [3].

Молодий шкільний вік є визначальним у подальшому розвитку особистості та формуванні базових компетентностей. Спираючись на закони розвитку дитини 6–10 років, стратегічне завдання школи – створити умови для повноцінного цілісного розвитку дитини та її самоактуалізації [2].

Формувати духовно багату людину, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має розвинути естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного, покликана система естетичного виховання. Для того, щоб ця система впливала на дитину найбільш ефективно і досягала поставленої мети, В. О. Сухомлинський відзначив, що вона повинна бути «насамперед єдиною, поєднувати всі предмети та позакласні заняття, все життя школяра, де кожний предмет і заняття мають свої чіткі завдання у формуванні естетичної культури й особистості школяра» [9]. Виховний потенціал мистецтва міститься у самій його суті і пояснюється тим, що «емоційний чинник, естетичні ідеали особистості – первинні відносно інтелекту в формуванні духовних інтересів, ставлення до світу взагалі» [11].

Предмет «Образотворче мистецтво» реалізує змістову лінію візуального мистецтва. При цьому головні завдання викладання образотворчого мистецтва у початкових класах такі: формування:

- емоційно-естетичного досвіду учнів, культури почуттів, світоглядних орієнтацій та оцінних суджень, основ національної та громадянської самосвідомості;
- художньої компетентності учнів у процесі засвоєння основ образотворчої грамоти;
- елементарних умінь та навичок використовувати художні техніки й матеріали, засоби художньої виразності у власній творчості;
- чуттєво-емоційної сфери, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища;
- універсальних особистісних якостей та здібностей: образного мислення, уяви, фантазії, спостережливості, зорової пам'яті, художнього смаку й сприйняття кольору, форми, ритму, фактури поверхні тощо [7].

Вже з молодшого шкільного віку відбувається формування в учнів готовності до самостійної цивілізованої, узаконеної економічно-підприємницької діяльності, власного мислення і висновків, пошук шляхів життєзабезпечення суспільства, своїх родин, сімей. Економічне виховання – систематичне озброєння підростаючого покоління економічними знаннями, розвитком економічного мислення, свідомості, економічної поведінки як критерію зрілості й економічної культури. Основним шляхом здійснення такого виховання у школі є економічна освіта школярів, насиченість у процесі навчання економічним змістом навчальних дисциплін та налагодження міжпредметних зв'язків, залучення учнів до продуктивної праці, яка сприятиме опануванню економічних знань, умінь і навичок.

Навчаючи дітей молодшого шкільного віку, вчитель може досягти успіху, вирішуючи такі завдання економічного виховання: закріплення знань дітей щодо категорій, пов'язаних із продуктами праці; первинне ознайомлення з професіями людей, котрі здійснюють певні операції з реалізації продуктів праці (продавець, касир, брокер, підприємець, фермер, менеджер тощо); формування у дітей початкових уявлень щодо фінансових категорій: гроші, ціна, вартість, кошти; ознайомлення з процесами, які пов'язані з цими поняттями; виховання особистісних якостей, так чи інакше пов'язаних із економічною діяльністю (працьовитість, ощадливість, бережливість, раціональність); формування навичок і звичок, пов'язаних із загальною вихованістю дітей, і таких, що мають економічну основу (вчасно вимикати світло, воду; дотримуватися чистоти і порядку в приміщенні, бережливо ставитися до одягу, взуття, іграшок, шкільного приладдя тощо).

У молодшому шкільному віці проблеми економіки стають доступнішими для дітей, тому вчитель має спрямувати свою роботу на визначення й уточнення економічних знань, якими володіють його вихованці; допомагати учням, засвоїти правила економічного і бережливого ставлення до всього, що їх оточує, користуватися ними в самостійній діяльності [4].

Можливості для графічної підготовки молодших школярів закладені у змісті шкільного курсу трудового навчання. Але такий компонент графічної підготовки учнів початкових класів, як геометрична пропедевтика та уроки образотворчого мистецтва, який існує упродовж тривалого часу не є достатнім у формуванні таких специфічних умінь і навичок, як графічні. Це означає, що «володіючи високим рівнем графічних знань і вмінь, молодший школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи графічною позначкою повинен «бачити» реальний просторовий образ, уміти пов'язати його з реальним об'єктом навколишньої дійсності». У широкому розумінні «графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати, планувати і коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім уже втілювати його в реальні дії чи процеси».

Важливим показником у формуванні графічних навичок молодшого школяра повинні стати його усвідомлене прагнення користуватися графічною інформацією у різних навчальних ситуаціях: при потребі зафіксувати нові для себе відомості, дізнатись про довжину, ширину, висоту об'єкта, передати свою думку стисло і лаконічно у вигляді елементарного зображення. Ігнорування цих можливостей принижує загальноосвітню роль трудового навчання, на що неодноразово звертали увагу у своїх публікаціях А. П. Верхола, В. К. Сидоренко, Д. О. Тхоржевський. Це призвело до втрати навчальним предметом своїх пропедевтичних можливостей. Досвід же свідчить про те, що відсутність початкової графічної підготовки створює великі труднощі учням надалі, коли вони продовжать навчання у середній загальноосвітній школі, професійних навчальних закладах [10].

Сучасний рівень вимог суспільства до загальноосвітньої школи обумовлює необхідність якісного покращення навчально-виховного процесу в початковій школі. Одним із напрямків у розв'язанні цього завдання є формування дієвих природничих знань молодших школярів. Тому сьогодні перед початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли природничі знання, а й могли б вільно оперувати ними, застосовувати ці знання для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду.

Формування дієвих природничих знань учнів початкових класів – це складний і багатогранний процес, який передбачає взаємозв'язок сприймання, осмислення, запам'ятовування і застосування засвоєного матеріалу. Провідна роль при цьому належить застосуванню знань учнями в стандартних і варіативних навчальних ситуаціях. Саме цей етап процесу свідчить про дієве й міцне засвоєння школярами усіх видів знань (фактів, уявлень, понять, оціночних і методологічних знань). Одним із ефективних засобів цілеспрямованого впливу на процес формування дієвих природничих знань молодших школярів є використання на уроках та позакласній роботі системи пізнавальних завдань, в основі яких лежить виконання розумових дій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікація.

За курс навчання природознавства молодші школярі оволодівають знаннями про предмети і явища природи, взаємозв'язки й залежності у природі, способи різних видів навчально-пізнавальної діяльності; спеціальні методи пізнання об'єктів природи; способи практичної діяльності з об'єктами природи; загальні способи самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю; норми етичного, естетичного, морального ставлення до об'єктів природи; норми ставлення до інших людей і до самого себе в природі; норми спілкування і поведінки учня в процесі сумісної діяльності з іншими учнями та учителем.

Усі зазначені види знань засвоюються учнями початкових класів у формі конкретних фактів, уявлень, понять [8]. Формувати загальні навчальні уявлення у молодших школярів можна не лише за допомогою цілеспрямованої навчальної діяльності, а й за допомогою елементів гри.

Предмет українська мова забезпечує формування і розвиток таких ключових компетенцій, як: комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитись. Щоб забезпечити ключову комунікативну компетентність в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою школярі повинні оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і мовою, як засобом спілкування.

Ключова соціальна компетенція передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до норм і правил, тому учнів слід навчити продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні соціальні ролі, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна ключова компетенція передбачає: формування культури міжособистісних відносин, толерантної поведінки, моральних якостей, культурної спадщини українського народу.

Ключова компетенція уміння вчитися – це навчити учня організовувати і контролювати свою навчальну діяльність. Для досягнення успіху в формуванні ключових компетентностей велику роль надають іграм, інтерактивним технологіям навчання, елементам розвивального навчання, диференційованій індивідуальній роботі з окремими учнями.

А. С. Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак підкреслював: тільки та гра є педагогічно доцільною і цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини.

В іграх із фіксованими правилами (рухливі, дидактичні) діти виявляють творчість, придумуючи нові варіанти, використовуючи новий ігровий матеріал, з'єднуючи кілька ігор в одну тощо. Наприклад, з'явилася нова гра – «Зоологічне лото». Ведучий по черзі відкриває маленькі картки і показує їх учасникам. Через кілька днів хтось з дітей говорить: «Так грати нецікаво: подивився на картинку і знайшов тваринку у своїй картці. Нехай ведучий просто називає тварину, а не показує картку». Потім діти придумують ще один варіант: ведучий говорить, де живе тварина і з якої букви починається його назва. Таких ускладнень може бути багато, усе залежить від фантазії учасників. Але незмінною залишається спрямованість дитини на рішення ігрового завдання в межах прийнятих правил.

Особливу групу становлять творчі ігри. До них належать ті, у яких дитина виявляє свою вигадливість, ініціативу, самостійність. Творчі прояви дітей в іграх різноманітні: від придумування сюжету та змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданих літературним твором. Залежно від характеру творчості дітей, від ігрового матеріалу, використовуваного в іграх, творчі ігри поділяються на режисерські, сюжетно-рольові, театралізовані, ігри з будівельним матеріалом.

Молодший шкільний вік – період розвитку гри-фантазування. Вченими відзначається цінність гри як особливої творчої діяльності, у ході якої дитина творить новий сюжет в ідеальному плані (у вигляді уявлень). Гра найчастіше розгортається довкола якого-небудь вигаданого героя: іграшки, персонажа казки, мультфільму. Образи, створені уявою, одержують оформлення завдяки таким засобам, як мовні характеристики, рухи, міміка, жести, експресивні прояви. Основа гри-фантазування – співтворчість педагога і дітей у придумуванні ігрових подій, послідовно зв'язаних між собою. Плідним є навчання дітей зміні сюжету знайомої казки (твір з новою кінцівкою, включення персонажів з інших казок, продовження казки, змінення ситуацій та ін.).

Для формування в учнів організаційних навичок можна використати таку рольову гру: на одному з уроків до першокласників несподівано завітає Всезнайко, який розповідає їм про те, як було створено парту, що її потрібно берегти, і покаже, яке навчальне приладдя повинно бути на робочому місці, де розмістити кожен предмет. А щоб закріпити у дітей вміння дотримуватись порядку, запропонує їм виконати деякі тренувальні вправи. Наприклад, «Діти, вийміть з портфеля підручник, зошит, щоденник, ручку, олівець, лінійку. Покладіть щоденник у правий верхній куточок парти, на нього покладіть підручник. Олівець і ручка повинні лежати в заглибині, а лінійка – у лівому верхньому куточку. Зошит покладіть перед собою трохи навскоси» (учні виконують завдання, а Всезнайко з вчителем перевіряють, кращих школярів відзначають похвалою).

Є значні можливості у початковій школі, особливо в перших-других класах, для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, на уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри-вправи «Чарівний мішечок» (варіанти «Чарівний глечик». «Чарівна скринька» тощо) закріплюють різноманітні вміння та навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, різний, залежно від теми і мети навчання. Це можуть бути іграшки, у назвах яких є літери чи склади, що вивчаються; маленькі предмети, які необхідно описати, та інші.

На уроках працюючи творчо, використовують елементи змагання: хто більше назве слів, відгадає загадок, найкраще виконає завдання, швидше обчислить тощо.

Ознайомлюючись із навколишнім середовищем, діти охоче грають у сюжетні ігри («Ми прийшли до театру», «Я збираюся в гості», «На дні народження» та ін.), які розвивають уяву, спостережливість, спонукають до самоконтролю. Адже учні діють у ситуаціях, близьких до їх життєвого досвіду.

Таким чином, використання дидактичних ігор на уроках робить процес навчання не лише цікавим, а й сприяє швидкому формуванню у молодших школярів загальнонавчальних навичок та вмінь. Адже граючись, діти вчаться, а навчаючись – граються [2].

Отже, загальнонавчальне вміння, як правило, охоплює кілька окремих умінь. Зокрема – це вміння аналізувати завдання, зіставляти свій спосіб виконання з правилом чи зразком, добирати приклади, робити висновок, виправляти помилку тощо. Педагог навчає дітей під час викладання різних навчальних дисциплін початкової школи. Тож можна стверджувати, що процес формування навчальних уявлень у молодших школярів – це процес систематичний, неперервний і довготривалий.

Список використаної літератури

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О. Жорник // Рідна школа, 2000. – № 4. – С. 63–64.
3. Ібрышкіна Н. Формування у дитини емоційно-позитивного ставлення до шкільного навчання / Н. Ібрышкіна // Початкова освіта. – 2007. – № 42.
4. Марків В. М. Теорія виховання : Навчально-методичний посібник (для студентів напряму підготовки 6.01010201 «Початкова освіта») / В. М. Марків. – Кривий Ріг : КПІ, 2015. – 241 с.
5. Можаяєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О. М. Можаяєва. – Початкова освіта. – 2009. – № 32.
6. Нормативне забезпечення громадянської освіти в школі / Укладач : В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2008. – 45 с.
7. Образотворче мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електронний ресурс]. – 2016. – С. 23. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/program/8793/>.
8. Природознавство. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи [Електронний ресурс]. – 2016. – С. 16. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/program/8793/>.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
10. Формування графічних умінь молодших школярів на уроках трудового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.startpedahohika.com/sotem-959.html>.
11. Формування уявлень у молодших школярів про види і жанри образотворчого мистецтва : методика і практика [Електронний ресурс] / О. Т. Фігурка. – Тернопіль, 2009. – Режим доступу : <http://ua.coolreferat.com>.

УДК 372.47

Захарчук Вікторія,
Студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Павелко В.В.

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

У статті висвітлено роль задач у початковому курсі математики та подано різні їх класифікації. Обґрунтовано призначення використання наочного матеріалу під час розв'язування задач.

Ключові слова: задача, класифікація задач, молодші школярі, наочний матеріал, наочність, розв'язування задач.

Одним з основних завдань сучасної школи є зміцнення зв'язку навчання з життям. При вивченні математики це, насамперед, означає, що воно повинно ґрунтуватися на власному практичному досвіді дітей, а педагогічний процес повинен забезпечити найсприятливіші умови для уточнення, систематизації і всебічного його збагачення. Наочний матеріал є основним засобом виконання цієї функції, а, отже, в період сьогодення вчителям потрібно усвідомити важливість використання наочності під час розв'язування задач із молодшими школярами.

Психологічний та методичний аспект процесу розв'язування задач вивчали педагоги минулого і сучасності: Г. О. Балл, М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова, М. В. Богданович, Л. Л. Гурова, Л. В. Коваль, М. В. Козак, Ю. М. Колягін, Я. А. Король, О. П. Корчевська, Л. П. Кочіна, М. М. Левшин,

С. Д. Максименко, Н. О. Менчинська, М. Г. Моро, Н. А. Побірченко, А. С. Пчолко, С. О. Скворцова, З. І. Слепкань, Л. М. Фрідман та ін.

Питання використання наочності досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені, зокрема, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. І. Євдокімов, Л. В. Занков, А. І. Зільберштейн, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, В. В. Половцов, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, Л. М. Фрідман та ін.

Мета статті: з'ясувати роль задач у початковому курсі математики та вплив використання наочного матеріалу на розвиток пізнавальної діяльності учнів.

Одним із завдань навчання математики є формування у школярів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. У зв'язку з цим значна роль відведена змістовій лінії «Сюжетні задачі». Такі завдання є важливим засобом ілюстрації і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до неї.

Сюжетні задачі, особливо практично-зорієнтовані, забезпечують зв'язок математики із реальним життям дитини. Уміння розв'язувати завдання є не лише показником навченості, а й здатності до самостійної навчальної діяльності. Метою цієї змістової лінії є формування в школярів загальних навичок працювати із задачею та розв'язувати певні її типи [9, с. 4].

Робота над задачами має надзвичайно важливе значення перш за все для формування у дітей повноцінних знань, які визначаються програмою. Для розвитку у школярів правильного поняття про складання, необхідно, щоб діти вирішили достатню кількість простих завдань на знаходження суми, практично виконуючи кожен раз операцію об'єднання множин без загальних елементів. Розв'язуючи, багаторазово такі вправи, діти поступово будуть опановувати поняття про дії додавання. Виступаючи в ролі конкретного матеріалу для формування знань, задачі дають можливість зв'язати теорію з практикою, навчання з життям.

Розв'язування задач – формує у дітей практичні вміння, необхідні кожній людині в повсякденному житті. Наприклад, підрахувати вартість покупки, ремонту квартири, обчислити, о котрій годині треба вийти, щоб не спізнитися на автобус, і т. і.

Використання задач як конкретної основи для ознайомлення з новими знаннями, і, для застосування вже наявних у дітей знань, відіграє важливу роль у формуванні в них елементів матеріалістичного світогляду. Вирішуючи завдання, учень переконується, що багато математичних понять (число, арифметичні дії і ін.) мають коріння в реальному житті, в практиці людей.

Розв'язуючи задачі діти знайомляться з важливими в пізнавальному і виховному відношенні фактами. Зміст багатьох завдань, що виконуються в початкових класах, відображає повсякденне життя дітей і дорослих. Сам процес роботи над задачами, при правильній методиці, має досить позитивний вплив на пізнавальний розвиток молодших школярів, оскільки він вимагає виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, конкретизації і абстрагування, порівняння, узагальнення. Під час вирішення будь-якого завдання учень виконує аналіз: відокремлює питання від умови, виділяє дані і шукані числа; намічаючи план рішення, він здійснює синтез, користуючись при цьому конкретизацією (подумки «маю» умову), а потім абстрагуванням (відволікаючись від конкретної ситуації, вибирає арифметичні дії); в результаті багаторазового розв'язування завдань будь-якого типу учень узагальнює знання про зв'язки між даними і шуканими в задачах цього виду, в наслідок чого узагальнюється спосіб вирішення таких завдань [1, с. 173–174].

Розв'язування сюжетних задач у навчанні математики в початковій школі має таку мету:

- 1) формування в учнів загального підходу, загальних умінь і здібностей розв'язання будь-яких задач;
- 2) пізнання математичних понять, що вивчаються, і деяких загальнонаукових і загальножиттєвих понять та більш глибоке оволодіння ними;
- 3) оволодіння поняттями моделі і моделювання та власно математичним моделюванням;
- 4) розвиток мислення, кмітливості дітей, їх творчого потенціалу.

Систематизуючи роль розв'язування задач у навчальному процесі, можна стверджувати, що воно виконує такі функції: навчальні, розвивальні, виховні та контролюючі. [5, с. 314]

Розв'язування будь-якої сюжетної задачі поліфункціональне, але в кожній конкретній задачі вчитель має виділяти основну функцію і за належної цільової установки домагатися її реалізації в першу чергу.

У зв'язку з великою кількістю видів математичних задач розглянемо запропоновані вченими класифікації. Зокрема, у методичній літературі можна знайти наступні класифікації.

За дидактичною метою та ступенем самостійності школярів у процесі розв'язування, задачі поділяють на навчальні і пошукові.

Методист Л. Закота за основною дидактичною метою виділяє такі типи задач:

- задачі-вправи, спрямовані на формування певних навичок і вмінь;
- задачі на засвоєння нових теоретичних положень;

- задачі на з'ясування суті явищ, подій, процесів,
- задачі на визначення способів діяльності;
- задачі на широке перенесення способів діяльності в нові умови, що сприяють формуванню творчих здібностей школярів;

- задачі-комплекси на узагальнення і систематизацію знань, умінь і навичок,

Н. Метельський за дидактичною метою ділить всі задачі на пізнавальні, тренувальні і розвиваючі.

За кількістю невідомих у структурі, задачі Ю. М. Колягін пропонує класифікувати на навчальні, пошукові та проблемні [6, с. 56–62].

Л. М. Фрідман вказує на наступні найбільш поширені типи задач:

а) завдання, які вирішуються складанням рівняння, системи рівнянь (або нерівностей);

б) завдання на доказ;

в) завдання на тотожні перетворення (на побудову).

І. Ганчев, визначає три основних типи завдань, ґрунтуючись на характеристиці об'єктів і співвідношень області рішення задачі: на обчислення, побудову і доказ.

За характером об'єктів задачі поділяють на практичні та математичні.

За відношенням до теорії А. А. Столяр виділяє стандартні та нестандартні задачі.

За характером вимоги у початковому курсі математики виділяють задачі на обчислення, задачі на побудову, задачі текстові, задачі комбінованого характеру.

Загалом задачі у початковому курсі математики класифікують на прості і складені.

Є три основні групи простих задач. До першої групи належать прості задачі, під час розв'язування яких учні засвоюють конкретний зміст кожної з арифметичних дій (5 задач). До другої групи належать прості задачі, під час розв'язування яких діти засвоюють зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій (8 задач). До третьої групи належать задачі, пов'язані з поняттям різницевого чи кратного відношення двох чисел (12 задач) [2, с. 236].

Для класифікації складених задач немає єдиної основи, тому їх можна поділити на дві групи. До першої групи відносяться складені задачі, які містять різноманітні поєднання відомих видів простих задач, крім співвідношення залежності між значеннями різних величин. До другої групи відносяться задачі, в яких явища, що описуються, характеризуються кількома взаємопов'язаними величинами, тобто містять співвідношення залежності між значеннями різних величин. [5, с. 324]

Але будь-яка з класифікацій не є абсолютною, бо ті ж самі задачі, в залежності від основи поділу можна віднести до різних груп, а деякі – не належать до жодної з видів.

Математика – абстрактна наука, побудована на теоріях, які не здаються очевидними з першого погляду. Відповідно, задачі, також, є абстрактним матеріалом. Методично правильно побудоване навчання розв'язувати задачі має починатися з конкретного і поступово переходити до абстрактних висновків. Такому переходу сприяють наочні матеріали.

Наочні засоби мають першочергове значення в навчанні молодших школярів математики. Вони відповідають психологічним особливостям дітей, забезпечують зв'язок між конкретним і абстрактним, служать основою для розвитку понятійного мислення. Учні зберігають у пам'яті такий конкретний матеріал, який закріплюється зі спиранням на зразок і є значимим в розумінні того, що запам'ятовується. Гірше залишаються в пам'яті ті поняття, які не мають опори на наочний образ.

Вперше в педагогіці теоретичне обґрунтування принципу наочного навчання дав Я. А. Коменський у XVII ст. Наочність, у його розумінні, стала вирішальним чинником засвоєння навчального матеріалу.

Мета використання ілюстрації – виявити величини про які йдеться в задачі, та з'ясувати зв'язки між ними. Предметна наочність допомагає створити уявлення про життєву ситуацію, описану в умові, і тим самим сприяє правильному вибору дій та їхньої послідовності. На початку навчання, щоб школярі могли побачити зв'язок між даними числами і шуканими, іноді не досить лише демонструвати наочні посібники, треба, щоб кожен учень сам виконав операції з дидактичним матеріалом. Наприклад, це може бути використання паличок чи кружечків, малювання геометричних фігур, дії зі смужками паперу. Особливо потрібні маніпуляції предметними множинами під час розгляду задач на знаходження невідомого компонента арифметичної дії. Ілюстрація у вигляді короткого запису (схематичного, табличного) чи малюнку фіксує у зручній для сприймання формі величини (дані і шукані), допомагає розкрити залежності між ними [2; 7].

Ознайомлюючи з новим матеріалом, вчитель може використовувати наочність для конкретизації нових знань. У цьому випадку наочний матеріал виступає як ілюстрація словесних роз'яснень. Наприклад, допомагаючи дітям у пошуках розв'язку задачі, вчитель робить схематичний малюнок або креслення до задачі, пояснюючи прийом обчислення, супроводить сказане діями з предметами і відповідними записами. При цьому важливо використати наочний матеріал своєчасно, ілюструючи суть роз'яснення, залучаючи до роботи з матеріалом і пояснення самих учнів.

Супроводячи слова малюнком і математичними записами на дошці, вчитель не лише полегшує сприймання матеріалу дітьми, а й одночасно показує зразок виконання роботи в зошитах. Педагог повинен, також, заохочувати дітей до використання наочних засобів під час самостійної роботи.

На етапі закріплення знань і умінь, пояснюючи розв'язок задачі, можна використовувати різні види скорочених записів. Найбільше унаочнення потрібно при вивченні нового матеріалу, при закріпленні і повторенні – лише частково. З невстигаючими дітьми наочні матеріали потрібно використовувати частіше.

У процесі навчання важливо своєчасно переходити від предметної і образної до умовної (символічної) наочності. Наприклад, якщо спочатку при ознайомленні з розв'язанням задач нового виду зміст ілюструють діями з предметами, то пізніше досить записати умову коротко. Роль символічного наочного матеріалу зростає із підвищенням у дітей математичних знань і розвитком мислення учнів, він стає основним засобом навчання математики.

Наведемо приклад на конкретній простій задачі:

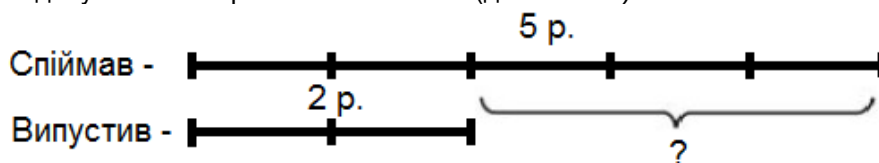
Задача. Хлопчик спіймав 5 рибок. 2 найменші рибки він випустив у річку. Скільки рибок залишилося в хлопчика? Обладнання. Відерце і зображення рибок, вирізаних з паперу.

Зразок міркувань. У задачі зазначено, що хлопчик спіймав 5 рибок. Покладемо їх у відерце. (Вчитель показує дітям 5 рибок і кладе їх у відерце). Далі сказано, що дві найменші рибки він випустив у річку. (Вчитель виймає з відерця 2 рибки). Про що треба дізнатися? (Скільки рибок залишилось у хлопчика?). Яку дію слід виконати, щоб дізнатись, скільки рибок залишилося у відерці? [2, с. 226].

Пізніше конкретні предметні зображення можна замінити на геометричні фігури (див. рис. 1). Зразок міркувань. Хлопчик спіймав 5 рибок (Вчитель малює 5 трикутників). Що означає кожен трикутник? (Одна рибка). Дві рибки хлопчик випустив. (Вчитель перекреслює 2 трикутники). Що означає кожен перекреслений трикутник? (Рибка, яку випустив хлопчик). Скільки не закреслених трикутників? Отже, скільки рибок залишилося у хлопчика?



Мал. 1. Відтворення змісту простої задачі з використанням геометричних фігур. Також, дану задачу можна зобразити схематично (див. мал. 2).



Мал. 2. Відтворення змісту простої задачі за допомогою креслення.

Дану задачу можна зобразити за допомогою використання опорних слів:

Спіймав – випустив = залишилося.

Коли діти добре засвоїли матеріал, подібну задачу можна проілюструвати за допомогою короткого запису:

Спіймав – 5 р.

Випустив – 2 р.

Залишилося – ?

Під час роботи зі складеною задачею, також, можна використати різні види наочності. Наприклад, під час ознайомлення із задачами на знаходження величини за двома різницями можна використати предметний наочний матеріал:

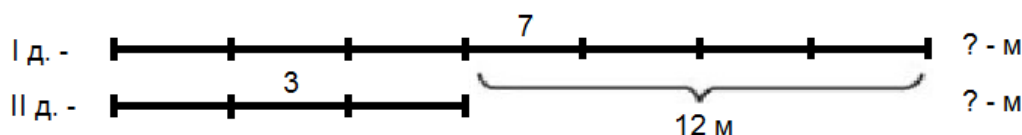
Задача. Першого дня пошили 7 суконь, другого – 3 таких сукні. Другого дня витратили на 12 м тканини менше ніж першого дня. Скільки метрів тканини витратили кожного дня?

Зразок міркувань. У задачі зазначено, що першого дня пошили 7 суконь. (На набірному полотні вчитель викладає 7 предметних зображень.) Далі сказано, що другого дня пошили 3 таких сукні. (Вчитель викладає знизу, ще три предметних зображення так, щоб зображення були одне під одним). Також в умові сказано, що другого дня витратили на 12 м тканини менше. Отже, на ту кількість суконь які не мають пари на набірному полотні, витратили 12 м.

Подібним способом можна проілюструвати дану задачу на дошці за допомогою геометричних фігур (див. мал. 3), або схематично (див. мал. 4) [2; 3; 8].



Рис. 3. Відтворення змісту складеної задачі з використанням геометричних фігур.



Мал. 4. Відтворення змісту складеної задачі за допомогою креслення.

Також, дану задачу можна оформити у вигляді короткого запису:

I д. – 7 с. ? – м

II д. – 3 с. на 12 м < ? – м

Пізніше, під час роботи над подібними задачами можна ознайомлювати дітей із таблицями (див.

табл. 1) [10].

Табл.1.

Структурна модель змісту складеної задачі, її розв'язування.

Кількість тканини на 1 сукню	Кількість суконь	Загальна кількість тканини
I д. – однаково	7	? ₁ ←
II д. –	3	? ₂ на 12 м < —
	7 - 3 = □ 1 7 3	12 м 12 : □ = ○ ○ · 7 = ? ₁ ○ · 3 = ? ₂

Цінність дидактичного матеріалу полягає в тому, що очі, руки, мозок школяра – все працює разом, забезпечена рухливість, установлюється робоча дисципліна без будь-якого натиску з боку вчителя і підвищується пізнавальна активність дітей. Наочність дає змогу урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш плідним, цікавим, захоплюючим, ефективно організувати як колективну, так і індивідуальну роботу.

Отже, задачі у початковому курсі математики з одного боку становлять специфічний розділ програми, матеріал якого учні мають засвоїти, а з другого – є дидактичним засобом навчання, виховання і розвитку школярів. Абстрактний характер математичного матеріалу потребує використання відповідних наочних засобів. Наочна інтерпретація має велике значення для розв'язування задач – полегшує сприймання й усвідомлення дітьми фактичного матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між елементами. Вона набуває вигляду короткого запису, таблиці, схеми чи малюнка. Вибір того чи іншого виду наочності зумовлений дидактичною метою роботи над задачами. Знання видів наочності дає змогу учителеві правильно їх добирати і ефективно ними маніпулювати під час навчання, а також виготовляти самостійно або разом з дітьми потрібні наочні посібники. Проте потрібно пам'ятати, що наочний матеріал не самоціль а допоміжний засіб навчання. Тому не слід зловживати застосуванням наочності, бо це гальмує активність учнів і затримує розвиток їх логічного мислення. Потрібно уникати двох крайностей: ігнорування наочного матеріалу і надмірного його застосування.

Список використаної літератури

1. Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 1984 г. – 335 с.
2. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 3-є вид. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.
3. Богданович М. В. Методика розв'язування задач у початкових класах : навч. посіб. для учнів пед. училищ / М. В. Богданович. – 2-е вид. – К. : Вища школа, 1986. – 159 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. № 7. – С. 1–18.
5. Коваль Л. В., Сковцова С. О. Методика навчання математики в початковій школі : теорія і практика : підр. для студ. [2-ге вид., допов. і переробл.] / Л. В. Коваль, С. О. Сковцова. – Харків : ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.
6. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Часть I / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 1977. – 113 с.
7. Король Я. А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах : Навч. посібник для студентів пед. університетів та інститутів з спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання» / Я. А. Король. – Тернопіль : Мандрівець, 1998.
8. Корчевська О. П. Навчаємо математики. Методика роботи над задачами / О. П. Корчевська. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 160 с.
9. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2016. – 44 с.

10. Пасічник Я. А. Науково-методичні основи розвитку математичного мислення і мовлення молодших школярів у процесі розв'язування складених задач / Я. А. Пасічник // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 4. – С. 34–43.

УДК 372.4:502.2

Ісаєнко Інна,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к.б.н., доцент Майхрук М.І.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюється проблема недостатнього вивчення впливу оцінювання знань на уроках природознавства на якість вивченого дітьми матеріалу; розкрито особливості методики викладання природознавства в початкових класах. Зокрема, проаналізовано особливість формування інтересу до навчання у 1-му класі та методика оцінювання на уроках природознавства у 2-му класі. Досліджується методика використання різнорівневих оцінок у 3-му класі та різноманітність засобів оцінювання знань у 4-му класі на уроках природознавства.

Ключові слова: засоби оцінювання, пізнавальна активність, контроль та перевірка навчальних досягнень учнів, різнорівневі оцінки, методи перевірки результатів навчання.

Основне завдання, що стоїть перед сучасною школою в умовах реалізації нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти – формування всебічно розвиненої особистості, яка здатна в майбутньому забезпечити розквіт своєї держави, матеріальний добробут українського народу.

Одним із завдань природознавства є виховання в учнів почуття громадянської відповідальності за збереження природного середовища, як важливого фактора існування людини. Неможливо любити те, про що нічого не знаєш, тому важливо дати дітям якомога більше знань про навколишній світ.

У період шкільного дитинства при сприятливих умовах життя інтенсивно розвивається інтелектуальна та емоційно-вольова сфера дитини, закладаються основи правильного відношення до предметів й явищ навколишнього середовища. Важливим фактором впливу на дітей – систематична, цілеспрямована навчально-виховна робота, у якій особливе місце займає процес ознайомлення із природою. Видатні діячі минулого бачили в природі могутнє джерело знань, засіб для розвитку розуму, почуттів і волі. Думка про величезне виховне значення природи була сформульована О.І. Герценом: «Нам здається майже неможливим без природознавства виховати потужний розумовий розвиток; ніяка галузь знань не привчає так розуму, до твердого, позитивного кроку, до смиренності перед істиною, до сумлінної праці, і що ще важливіше, до сумлінного прийняття наслідків такими, якими вони вийдуть, як вивчення природи...» [1, с. 32].

Дуже важливе значення надавав природі, як фактору виховання дітей з раннього віку, російський педагог К. Д. Ушинський, звертаючи увагу на позитивний вплив природи на психіку дітей, на всебічний розвиток у процесі спілкування із природою. «Логіка природи є найдоступнішою для дітей логікою – наочною, незаперечною. Будь-який новий предмет дає можливість тренувати розум порівняннями, вводити нові поняття в область уже набутих, підводити вивчені види під один рід».

Такі психологи, як Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, О. Н. Кабанова-Меллер, О. О. Люблінська, Н. А. Менчинська, Л. В. Занков, В. В. Давидов й ін. у своїх дослідженнях показали, що між навчанням, розвитком і вихованням існує тісний зв'язок. Багато зроблено у вирішенні проблеми співвідношення навчання й розвитку в дидактичному плані лабораторією, якою керував Л. В. Занков. У дослідженнях цієї лабораторії стверджується, що навчання, спрямоване тільки на засвоєння знань і вироблення навичок, не може результативно впливати на розвиток школярів

Таким чином, курс природознавства в початковій школі відіграє особливо важливу роль в становленні особистості, розвитку та вихованні дитини. Саме тому навчально-виховні завдання цього курсу мають бути ґрунтовно досліджені і викладені.

Початкова школа – фундамент шкільного життя, адже саме тут у дітей розвиваються вміння самостійно та критично мислити, ефективно спілкуватися, співпрацювати під час проведення уроків, позакласних занять, бути готовим здобувати знання впродовж усього життя. Проте, ці якості можуть сформуватися за умов розвитку в учнів пізнавального інтересу.

Проблема розвитку активізації пізнавальної діяльності притаманна всім періодам розвитку педагогіки. Вона досліджувалася такими видатними педагогами як А. Дістервег, В. Сухомлинський, Я. Коменський. Розглядається вона і у дослідженнях І. Шамової, Л. Шушори, О. Жоржик, О. Савченко та інших вчених.

У працях Н. Бібік, І. Дубровіної, Л. Нарочної, Л. Шелестової, С. Журавель, О. Киричук та інших педагогів розглядаються методи і засоби формування пізнавального інтересу молодших школярів.

Видатний чеський педагог Я. А. Коменський у першому розділі «Великої дидактики» говорить про необхідність всіма засобами підвищувати в дітях гаряче прагнення до пізнання, до навчання.

Пізнавальна активність на уроках природознавства – це важливий елемент у навчально-виховному процесі, тому не дивно, що увага до проблеми пізнавальної активності школярів у процесі навчання характерна для багатьох педагогів.

Метою статті є спроба вивчити та експериментально перевірити ефективність використання засобів оцінювання знань учнів початкових класів на уроках природознавства.

Відтепер оцінювання – це конфіденційна інформація, яка стосується лише вчителя, дитини та її батьків, тобто навчальні досягнення учнів не мають озвучуватися на батьківських зборах чи вивішуватися публічно у вигляді різноманітних рейтингів [3, с. 85].

Уроки природознавства сприяють оволодіння учнями навичок самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, що передбачає уміння аналізувати факти, узагальнювати їх і робити логічні висновки; забезпечують умови для розвитку пізнавальної активності, формуванню особистості.

У методиці викладання курсу «Природознавство» для учнів 1-го класу мають відбитися загальні вимоги щодо організації навчання у початкових класах [2, с. 115].

Переступаючи поріг школи, дитина потребує ще родинного тепла, уваги, впевненості, що вона – бажана учениця для вчителя. Тому форми і прийоми оцінювання навчальної діяльності з природознавства учнів шести-семирічного віку різноманітні.

Зокрема, допускається використання умовних символів для відзначення активності учнів на уроці, проте вони не повинні бути еквівалентом бальної оцінки. Використання постійних умовних значків на уроках природознавства, які, власне, замінюють певний бал, не допускається. Оцінюють навчальні досягнення учнів 1-го класу вербально.

При оцінюванні знань, вмінь і навичок учнів 2-го класу замість балів використовуються словесні (вербальні) оцінки. У процесі безбальної оцінювання важливим є навчальний діалог – аналіз відповіді учня чи результативності виконаної ним роботи. При розгорнутому словесному оцінюванні вчитель аналізує і пояснює результат роботи (навчальної діяльності учня), коментує спосіб (раціональність) її виконання, дає практичні рекомендації, поради щодо підвищення рівня навчальних досягнень тощо. Саме у такий спосіб висловлення оцінних суджень у дитини формується свідоме ставлення до навчання, віра у власні сили, бажання поліпшити результат своєї навчальної діяльності.

Важливим є момент, що усне формулювання та запис оцінних суджень, як різновид контролю на уроках природознавства негативного характеру в щоденниках, блокнотах, зошитах учнів не допускається у 2-му класі.

За рішенням педагогічної ради загальноосвітнього навчального закладу оцінювання навчальних досягнень з природознавства може здійснюватися за 12-ти бальною шкалою (відповідно до критеріїв навчальних досягнень). Якщо навчальні досягнення учня 2-го класу повністю відповідають критеріям певного рівня, ставиться його найвищий бал. Коли учень припускається окремих неточностей, йому знижується оцінка на 1–2 бали в межах рівня [7, с. 12].

Важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу у 3-му класі є систематичне отримання вчителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цю інформацію він отримує в процесі контролю навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Одним із найпоширеніших методів, що використовується вчителями під час перевірки й оцінювання знань третьокласників з природознавства є усне опитування. Особливість цього методу полягає в тому, що вчитель ставить учням запитання стосовно змісту вивченого матеріалу і спонукає їх до відповідей, виявляючи таким чином якість і повноту його засвоєння. Оскільки усне опитування проводиться за принципом «запитання – відповідь», то його ще іноді називають бесідою. Усна перевірка знань учнів може застосовуватися на різних етапах уроку, в тому числі і при перевірці засвоєння домашнього завдання. При усному опитуванні вчитель розділяє матеріал, що вивчається, на окремі смислові одиниці (частини), і по кожній із них задає учням запитання. Є такі різновиди усного опитування: індивідуальне, фронтальне та уцільнене.

Відомою модифікацією усного опитування є, також, виставлення окремим учням так званого поурочного балу. Поурочний бал виставляється за знання, які окремі учні проявляють протягом всього уроку.

Для перевірки та оцінювання успішності учнів велике значення має, також, систематична перевірка виконання ними домашніх завдань. Вона дозволяє учителю вивчати ставлення учнів до навчальної роботи, якість засвоєння вивченого матеріалу, наявність недоліків у знаннях, а, також, рівень самостійності під час виконання домашніх завдань.

Ще одним засобом оперативного контролю та перевірки навчальних досягнень учнів на уроках природознавства є короткочасні письмові самостійні роботи. Застосування цього виду перевірки дає змогу вчителю отримати значну інформацію про успішність та рівень засвоєння матеріалу кожним учнем на даний момент часу.

Одним із методів контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках природознавства, який на сучасному етапі набуває досить широкого використання в школі, є тестування.

Зазначимо, що форми організації контролю навчальних досягнень учнів 4 класу бувають різні, та водночас складніші, порівняно з попередніми роками навчання, що пов'язано з рівнем сформованості знань, умінь та навичок дітей даного віку [6, с. 17].

За способом організації перевірки знань з природознавства розрізняють фронтальний, груповий, парний та індивідуальний контроль, а за способом надходження інформації від учнів до вчителя – усний, письмовий, експериментальний та програмований. Навчально-пізнавальна діяльність учнів під час перевірки може бути репродуктивною, реконструктивною і творчою.

Варто відмітити, що залежно від того, в якій формі здійснюється контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках природознавства, в сучасній дидактиці виділяють такі групи методів перевірки:

- методи усної перевірки результатів навчання: бесіда, розповідь, пояснення, роз'яснення, читання тексту, географічних карт, схем та ін.;
- методи письмової перевірки результатів навчання: контрольні роботи (завдання), твір, диктант, реферат, тестування тощо;
- методи практичної перевірки результатів навчання: проведення досліду, виконання практичної роботи, створення виробів, моделей тощо;
- методи програмованої перевірки результатів навчання – використання перфокарт, сигнальних карток, посібників із друкованою основою, машин-контролерів.

Розглянувши теоретичні питання впливу систематичного використання різних видів, засобів, методів і форм контролю знань, умінь та навичок учнів із природознавства на формування рівня навчальних досягнень молодших школярів, ми перейшли до експериментальної роботи.

Експериментальне дослідження було організовано у Кременецькій ЗОШ-інтернат. З метою перевірки впливу систематичного оцінювання на зміну якості знань учнів з природознавства нами було організовано експериментальну та контрольну групи. Загальний обсяг вибірки становить 53 дитини 3-го класу. Кількість дітей у групах була приблизно рівнозначною: контрольна група налічувала 25 дітей, а експериментальна – 28 дітей. В експерименті, також, брали участь педагоги школи – вчителі початкових класів.

Дослідницька робота проходила у три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. На констатувальному етапі нами були обрані методи дослідження: спостереження та бесіди.

Завдання формуючого експерименту:

1) розробити комплекс спеціальних завдань, спрямованих на виявлення впливу використання різних видів, засобів, методів і форм контролю знань, умінь та навичок учнів з природознавства на формування рівня навчальних досягнень молодших школярів.

2) апробувати розроблений нами комплекс спеціальних завдань на практиці роботи ЗОШ-інтернат.

3) підвести підсумок експериментально-дослідної роботи.

З метою вивчення впливу оцінювання на формування рівня навчальних досягнень учнів, нами в експериментальній групі (ЕГ) були запропоновані спеціальні вправи та завдання: (перелічити) та інші.

У той самий час з дітьми контрольної групи (КГ) проводилася традиційна освітньо-виховна робота.

Результати формувального експерименту визначалися шляхом зіставлення рівнів сформованості відповідних знань в учнів контрольної та експериментальної класів, яких вони досягли наприкінці вивчення кожного програмового розділу. На основі аналізу контрольних робіт з природознавства, які учні виконували упродовж навчального року, ми визначили рівні сформованості навчальних досягнень молодших школярів.

Основним критерієм оцінювання результатів виконання контрольних робіт була якість виконання учнями завдань, а саме правильність і повнота відповідей. Кількісний та якісний аналіз результатів виконання учнями експериментального і контрольного класів контрольних робіт упродовж навчального року в 3 класі представлені у зведеній таблиці (див. Табл.1)

Таблиця 1

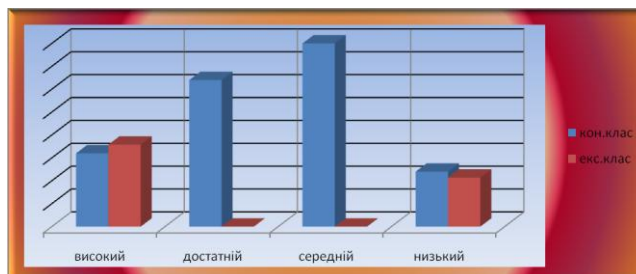
Результати виконання учнями контрольних робіт (у %) протягом року

Назва розділу	Кількість учнів, що досягли							
	високого рівня		достатнього рівня		середнього рівня		Низького рівня	
	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Нежива природа	17.9	16	35.7	32	35.7	40	10.7	12
Зелене диво Землі	21.4	20	39.2	28	32.1	40	10.7	12
Тварини в природі	17.8	18	35.8	30	35.7	40	10.8	12
Людина – живий організм	17.9	19	35.8	29	35.8	39	10.8	13

На основі даних Табл.1 ми обчислили середнє арифметичне співвідношення рівнів сформованості навчальних досягнень учнів із курсу «Природознавство» наприкінці 3-го класу і це водночас дало нам можливість справедливо оцінити зміни внаслідок проведення наступних досліджень. Причому, слід відмітити, що в експериментальній групі відбувалося систематичне обґрунтоване оцінювання знань учнів з природознавства шляхом використання різноманітних засобів оцінювання, а в контрольній групі жодних змін не відбулося і клас працював у звичному режимі з використанням стало встановленої методики оцінювання знань з природознавства.

Мал. 2

Співвіднесення рівнів сформованості природничих знань в учнів експериментального та контрольного класів



Щоб прослідкувати вплив запропонованої методики систематичного контролю знань учнів з природознавства на підвищення рівня навчальних досягнень молодших школярів, ми порівняли результати попереднього контролю, проведеного перед початком формувального експерименту на констатувальному етапі експерименту та результати, отримані наприкінці експериментального дослідження (див. табл. 1).

Отож, за показниками середнього балу, у кожному класі можна простежити зміни. Якщо на констатувальному етапі експерименту середній бал контрольного класу був вище, ніж середній бал експериментального класу, то за результатами контрольної експерименту можна побачити зворотне.

Зіставивши ці результати (див. мал. 2), ми дійшли висновку, що в експериментальному класі на 1,9 % збільшилась кількість учнів із високим рівнем сформованості природничих знань і на 3,7 % – із достатнім рівнем. Кількість школярів із середнім і низьким рівнями сформованості природничих знань зменшилась на 4,3 % і 1,3% відповідно. У контрольному класі теж відбулися певні зміни, проте вони незначні. Зокрема, кількість учнів, що досягли високого рівня сформованості природничих знань зменшилась на 2,2 %; достатнього рівня – збільшилася на 3,5 %; кількість дітей із середнім рівнем сформованості природничих знань зросла на 1,1 %, а учнів із низьким рівнем зменшилося на 2,3 %.

Загалом, можемо зробити висновок, що відсоткове співвідношення отриманих нами результатів проведеного дослідження є допустимим, та дає можливість зробити висновок, що організація самостійного оцінювання знань учнів молодшого шкільного віку з природознавства вимагає від вчителя володіння ґрунтовними, глибокими, змістовними знаннями та постійного самовдосконалення.

Результати експериментального дослідження підтвердили, що систематичний і глибокий контроль за якістю успішності учнів впливає, в загальному, на рівень їхніх навчальних досягнень наприкінці навчального року.

Підводячи підсумки даної роботи, можна констатувати, що аналізуючи вплив оцінювання знань дітей на уроках природознавства в початкових класах, варто відмітити, що систематичний і глибокий контроль є необхідною умовою формування у дітей ґрунтовних та міцних знань з даної дисципліни, який великою мірою сприяє одночасному формуванню у дітей важливих якостей, таких, як старанність, відповідальність, дисциплінованість та уважність, адже систематичний контроль підвищує прагнення виконувати запропоновані завдання якомога краще та з дотриманням усіх вимог. Проте поряд з цим, слід зауважити про присутність вмілого та терпеливого поведиря – вчителя, зусилля якого мають спрямовуватися не лише на досконалу подачу програмового матеріалу, але й організовуватися на потребах та можливостях учнів, оскільки лише вміло узгоджений «дуєт» вчителя та кожного учня сприяє досягненню найвищих результатів. Хоча існує тенденція не оцінювати учнів початкових класів, але ми вважаємо, що оцінювання є основним стимулом для вивчення даного предмету.

Список використаної літератури

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : Навчальний посібник / Т. М. Байбара. – К : Веселка, 1998. – 334 с.
2. Загниборода В. Сучасні вимоги до оцінювання навчальних досягнень / В. Загниборода // Початкова освіта. – № 6. – 2008.

3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авт. Колектив : Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін. – К. : Початкова школа, 2003. – 128 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

5. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства / Л. К. Нарочна. – К. : Радянська школа, 1990. – 324 с.

6. Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів / Міністерство освіти і науки України Наказ № 755, 28.08.2008 р. (Додаток 1) // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 21–25.

7. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи / Міністерство освіти і науки України Наказ № 755, 28.08.2008 р. (Додаток 2) // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 20–21.

УДК 372.47

Лівар Віта,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Павелко В.В.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ УЧНЯМИ ПРОСТИХ ЗАДАЧ

У статті висвітлено основні аспекти використання технологій диференційованого навчання під час розв'язування учнями простих задач; подано трактування поняття «диференційованого навчання», його видової характеристики. Увага зосереджується на значенні даної технології у процесі навчальної діяльності школярів на уроках математики в початковій школі.

Ключові слова: диференціація, математика, прості задачі, технологія диференційованого навчання, учні початкових класів.

Сучасний стан нашого суспільства вимагає від загальноосвітньої школи необхідність нового підходу до організації навчально-виховного процесу. Особливу актуальність набуває проблема формування самостійного мислення учнів, спроможності отримувати, аналізувати інформацію і приймати адекватні рішення, використовувати у практичній діяльності різноманітні технології. У зв'язку з цим значно посилився інтерес вчителів загальноосвітньої школи до проблеми диференційованого підходу в навчанні школярів, зокрема на уроках математики.

Проблемі індивідуалізації та організації диференційованих форм роботи з учнями присвячено багато досліджень у педагогіці та педагогічній психології. Розглядаючи диференційований підхід в навчанні школярів як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу, педагоги виділяють деякі аспекти цієї проблеми. Так, в одних працях диференційований підхід розглядається як засіб активізації пізнавальної активності учнів (Л. П. Арістова, Т. І. Шамова), в інших – аналізується роль групових форм роботи на уроці у підвищенні виховної ролі навчання (Х. Й. Лійметс, С. П. Логачевська), ще треті визначають диференціацію як засіб запобігання відставання в навчанні (М. І. Махмутов, Н. О. Менчинська).

Мета статті – розкрити значення технології диференційованого навчання під час розв'язування учнями простих задач.

Математика займає надзвичайно важливе місце в житті людини. Ми настільки з'єдналися з нею, що навіть не помічаємо її. Проте з математики починається все.

Вирішуючи прості та складні завдання, дитина не просто вчиться складати, віднімати та множити, вона повільно, з азів осягає пристрій сучасного світу. Дитина ще не може вимовити слово «математика», а вже займається нею: розв'язує задачі з підрахунку іграшок, кубиків.

У школі математичних задач дуже багато і складність їх з кожним роком зростає. Вони не просто навчають дітей обчислювальним діям, а розвивають мислення, логіку, комплекс вмінь: групувати предмети, розкривати закономірності, визначати зв'язки між явищами, приймати рішення. На уроках математики розв'язування математичних задач розвиває особистість, робить її цілеспрямованою, активнішою, самостійною [1, с. 120].

Початковий курс математики розкривається на системі доцільно підібраних завдань. Значне місце займають текстові задачі. Вони необхідні для того, щоб сформувати в учнів важливі для повсякденного життя знання, а на їх базі – вміння і навички, пов'язані з вирішенням проблемних ситуацій.

Не менш важливу роль у системі навчання математики відіграють прості задачі. За допомогою їх розв'язування формулюють одне з центральних понять початкового курсу: поняття про арифметичні дії та ряд інших понять.

Сформуувати в молодших школярів вміння розв'язувати задачі – означає навчити дітей розкривати зв'язки між даними та шуканими значеннями величин; на основі чого вибирати, а потім виконувати арифметичні дії. Від того наскільки добре розуміють учні зміст зв'язків, залежить їхнє вміння розв'язувати прості задачі.

Залежно від цих зв'язків дані задачі поділяють на 4 групи (задачі одного виду):

1. Задачі, які розкривають конкретний зміст арифметичних дій (на знаходження суми, остачі, добутку, частки).

2. Задачі на знаходження невідомого компонента арифметичної дії (на знаходження невідомого доданка, зменшуваного, від'ємника, множника, діленого, дільника).

3. Задачі на різницеве і кратне порівняння із запитаннями: «На скільки більше (менше)?», «У скільки разів більше (менше)?»

4. Задачі на збільшення (зменшення) числа на кілька одиниць у прямій і непрякій формі [4, с. 23].

Одним зі шляхів розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики, зокрема під час розв'язування задач, є використання технології диференційованого навчання.

Диференційоване навчання – це така організація навчального процесу, при якій створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити всі свої потенційні навчальні можливості.

Індивідуальна і диференційована робота повинна відповідати таким вимогам:

- знання індивідуальних і типологічних особливостей окремих учнів, груп ;
- вміння вчителя аналізувати навчальний матеріал і виявляти можливі труднощі;
- включення до плану уроку диференційованої роботи з різними групами та окремими учнями на засвоєння програмного матеріалу і розвиток пізнавальних здібностей;
- постановка найближчих педагогічних завдань у роботі з кожним учнем;
- здійснення оперативного зворотного зв'язку;
- дотримання педагогічного такту [8, с. 70].

Основна мета навчання – сформуувати в кожного учня вміння самостійно здобувати знання, навички та виконувати практичні завдання.

Диференціація забезпечує можливість виконувати завдання та бути активними на уроці навіть невпевненим учням. Вони стають впевненішими у своїх знаннях, перестають соромитися відповідати на уроках. Присутнє відчуття радості, успіху, коли діти бачать результати своєї роботи.

Диференційований підхід до учнів початкових класів із врахуванням типових особливостей їх навчальної діяльності дає змогу ширше використовувати й виховні можливості уроку. Навчання зможе повніше виконати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці, при роботі з будь-яким навчальним матеріалом, вчителі будуть враховувати певні особистості учня залежно від його індивідуально-типологічної приналежності.

Розрізняють два види диференціації: внутрішню і зовнішню.

Перший вид диференціації – внутрішня диференціація – виражається в тому, що навчаючись в одному класі, за одною програмою і підручником, учні можуть засвоювати матеріал різного рівня складності. За цих умов визначальним повинен бути не середній і не високий рівень вимог до результатів навчання, в якому формулюються мінімально необхідні вимоги до засвоєння знань. На основі рівня обов'язкових результатів формулюються більш високі рівні засвоєння знань і умінь. Такий підхід до створення програм, підручників, навчальних посібників і організації навчального процесу одержав назву внутрішньої диференціації. Така диференціація навчання є запорукою розвитку дітей з різними здібностями й інтересами.

Другий вид диференціації – зовнішня диференціація. Терміном «зовнішня диференціація» позначають таку організацію навчального процесу, за якої для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів створюються спеціальні диференційовані класи, школи. Зміст зовнішньої диференціації полягає в конкретній спеціалізації навчання в області стійких пізнавальних інтересів, схильностей і здібностей школярів з метою створення умов для їх індивідуального розвитку [8, с. 62].

Прийоми диференційованих завдань можна звести до таких: диференціації за ступенем складності завдань, диференціація за ступенем самостійності учнів, диференціація за обсягом.

1. Диференціація за ступенем складності – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати таким чином: завдання, що потребують різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру.

Диференціація за ступенем складності використовується не лише як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, а й для формування позитивного ставлення до навчання, бо розв'язання посильної задачі стимулює до подальшої праці та підвищує самооцінку своїх можливостей. Для цього підбирають завдання з нарощуванням ступеня складності. Поступове

ускладнення завдань дає учням можливість перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності. Завдання пропонуються на картках чи на дошці. Легше завдання позначається синім кольором, складніше – червоним. Діти самі обирають завдання, що їм вчить їх оцінювати свої можливості.

2. Диференціація за ступенем самостійності – всім учням пропонуються завдання однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів. Зокрема, кількість інформації про хід розв'язання допускається від найбільш повної до найстислішої.

У завданнях для першої групи учнів вказується лише мета, а шляхи її досягнення вони знаходять самі. Учням другої групи дається підказка. На що слід звернути увагу під час роботи над завданням. З учнями третьої групи детально розглядається послідовність мислительних операцій, необхідних для пошуку рішення.

3. Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється або його обсяг, або час на його виконання.

Кожен прийом диференціації завдань має свій зміст та методику навчання. Вибір конкретного виду залежить від учителя та від рівня навчальних здібностей учнів [3, с. 120].

Наведемо приклади практичного застосування технології диференційованого навчання під час розв'язування школярами простих задач.

Диференціація за ступенем складності.

Тема: «Розв'язування простих задач другого виду»

I рівень: Розв'яжіть задачу:

Марійка в магазині купила 8 зошитів, з них 5 у клітинку. Скільки зошитів у лінійку купила Марійка?

II рівень: Розв'яжіть задачу за скороченим записом:

Було – 9 ябл.

Віддала – ?

Залишилось – 6 ябл.

III рівень: Складіть та розв'яжіть задачу на знаходження невідомого діленого.

Диференціація за ступенем самостійності здійснюється за допомогою чітко продуманої системи фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи.

Організовувати таку роботу на уроках математики можна за такими варіантами:

Варіант 1

1. Завдання для всіх учнів: розв'яжіть задачу:

- Учні виготовили кілька шпаківень. Коли 3 шпаківні вони повісили на дерево, то в них залишилося ще 4 шпаківні. Скільки шпаківень виготовили учні?

- Учні виготовили 8 шпаківень. Коли кілька шпаківень вони повісили на дерево, в них залишилось ще 2 шпаківні. Скільки шпаківень учні повісили на дерево?

2. Індивідуальна робота: вчитель працює з учнем за партою чи біля дошки.

3. Робота в парах: 2-3 учні, які раніше закінчили роботу, виконують біля дошки додаткове завдання, знайти невідомий доданок та розв'язати задачу.

- Дівчинка намалювала кілька червоних кружечків і 6 синіх, а всього вона намалювала 9 кружечків. Скільки дівчинка намалювала червоних кружечків?

Варіант 2

1. Завдання для всіх учнів: клас самостійно виконує загальне завдання, скласти та розв'язати задачу на збільшення числа на кілька одиниць.

2. Індивідуальна робота: робота з картками біля дошки. Учні розв'язують задачі записані на картках:

- У коробці лежало 6 простих і кілька кольорових олівців, а всього 9 олівців. Скільки кольорових олівців лежало у коробці?

- У Миколки було 18 моделей автомобілів. Коли він подарував братові кілька моделей, то у нього залишилося 12 моделей. Скільки моделей Миколка подарував братові?

- Оленка купила 4 зошити в клітинку та 6 зошитів у лінійку. На скільки більше зошитів у лінійку купила Оленка?

3. Робота в парах: діти обмінюються зошитами для взаємоперевірки робіт.

Варіант 3

1. Робота в парах: діти перевіряють виконання домашнього завдання один одного на початку уроку.

2. Робота в групах: перші 2 пари, які закінчили перевірку, виходять до дошки та виконують в парах завдання типу: складіть та розв'яжіть задачу за скороченим записом. Взаємоперевірка.

- У лінійку – 4 з.

У клітинку – ?, на 2 з. більше.

- У клітинку – 4 з.

У лінійку – 6 з.

На скільки більше?

3. Індивідуальна робота: завдання для учнів які потребують допомоги, типу:

• Було – ?

Віддала – 4 ябл.

Залишилось – 5 ябл.

☐ - 4 = 5

• Було – 8 ябл.

Віддала – ?

Залишилось – 5 ябл.

☐ = 5

Варіант 4

1. Завдання для всіх учнів: клас самостійно виконує загальне завдання, скласти та розв'язати задачу на кратне порівняння двох чисел.

2. Індивідуальна робота: кілька учнів виконують завдання за картками, заздалегідь підготовленими вчителем (як правило, це робота над помилками попереднього уроку). Розв'яжіть задачі типу:

• Дівчинка купила для ляльки 2 червоних і 3 зелених платтячка. Скільки всього платтячок купила дівчинка?

• Андрійко намалював 6 малюнків. Два малюнки він подарував учительці. Скільки малюнків у нього залишилося?

• У живому куточку жили кролі в трьох клітках, по 2 кролі в кожній. Скільки всього кролів у живому куточку?

• Два класи пропололи 8 грядок, кожна порівну. Скільки грядок пропололи школярі кожного класу?

3. Робота в парах: сусід по парті після виконання свого завдання допомагає виконати або перевіряє роботу товариша. Завдання типу:

• Дівчинка купила для ляльки 2 червоних і 3 зелених платтячка. Скільки всього платтячок купила дівчинка?

• Андрійко намалював 6 малюнків. Два малюнки він подарував учительці. Скільки малюнків у нього залишилося?

Диференціація за обсягом.

Тема «Розв'язування простих задач першого виду»

Учитель на дошці або на картках записує задачі та повідомляє завдання учням: розв'яжіть дані задачі правильно та швидко. Для себе вчитель зазначає час виконання цього завдання.

1. Сашко намалював 6 зелених яблук і 4 жовтих. Скільки яблук намалював Сашко?

2. Діти виготовили 7 годівниць для птахів. Три годівниці вони повісили. Скільки годівниць їм залишилось повісити?

3. Два учні за тиждень прочитали 6 казок, кожний порівну. Скільки казок прочитав кожний учень?

4. На 3 вікнах по 3 вази на кожному. Скільки всього ваз на вікнах?

Таким чином, після завершення зазначеного часу вчитель може визначити можливості учнів класу: 4 завдання – високий рівень знань, 3 завдання – середній рівень знань, 1 – 2 завдання низький рівень знань.

Позитивним у диференційованому навчанні є те, що:

- воно дає можливість ставити перед учнями навчальні завдання, які передбачають пошук;
- створюються передумови для використання комплексних розумових дій;
- навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи;

Розв'язуючи прості задачі, учні вчать свідомо мислити, а не механічно, розв'язувати складні життєві ситуації, розуміти їх, знаходити правильні рішення і висновки, у дітей формуються обчислювальні навички, бо ні одна задача не обходиться без виконання дій над числами.

Необхідним у цій роботі є використання технології диференційованого навчання. Вона дає змогу більш ефективно працювати з учнями, які мають різний рівень розвитку математичного мислення; у вчителя з'являється можливість більше уваги приділяти учням, які її потребують. У школярів підвищується рівень самосвідомості, формуються вміння робити узагальнення, висновки, розвивається логічне мислення.

Список використаної літератури

1. Аргинская І. І. Особливості навчання молодших школярів математики / І. І. Аргинская, Є. В. Вороніцин // Перше вересня. – 2005. – № 24. – С. 12–21.

2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : Навчальний посібник / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 336 с.

3. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі : Навчальний посібник / М. В. Богданович, Н. О. Будна, Г. П. Лищенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280 с.

4. Король Я. А. Математика. Методика роботи над текстовими задачами. 1 клас / Я. А. Король, І. Я. Романишин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 68 с.
5. Король Я. А. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики / Я. А. Король. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 136 с.
6. Корчевська О. П. Навчаємо математики. Методика роботи над задачами / О. П. Корчевська. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 160 с.
7. Скворцова С. О. Методика викладання математики в 1-му класі / С. О. Скворцова, Г. І. Мартинова, Т. О. Шевченко. – Одеса : Автограф, 2005. – 190 с.
8. Яковлева Є. В. Організація диференційованого підходу в процесі засвоєння знань молодшими школярами / Є. В. Яковлева // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 69–74.

УДК 372.4:371.382

Мартинюк Надія,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед.н. Легін В.Б.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІГОР НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню методики використання дидактичних ігор на ефективність та швидкість засвоєння учнями початкових класів навчального матеріалу з різних предметів.

Ключові слова: гра, урок, початкові класи, вчитель.

Актуальність теми даної роботи визначається тим, що підходи до навчання у школі за останні двадцять років зазнали суттєвих змін. Сьогодні, крім функціональної писемності, сучасна освіта покликана забезпечити адаптацію учнів, сприяти їх суспільному і громадянському самовизначенню. Застосування гри на уроках у школі є одним із ефективних підходів навчання, тому що ігрові підходи полегшують засвоєння досить складної інформації для дитини, активізують її уважність, а також, крім того, навчають «вмінню навчатися» самостійно.

Завдання дослідження:

- 1) опрацювати психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми дослідження;
 - 2) виявити особливості використання дидактичних ігор на уроках;
 - 3) визначити умови ефективного використання ігрового методу;
- Значення наукового дослідження дитячих ігор для педагогіки якнайточніше передає висловлювання К. Д. Ушинського, у якому ігри розглядаються як могутній виховний засіб, вироблений самим людством.
- Проблеми використання ігор на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: А. Арсірієм, В. Бадером, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченком, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караман, М. Пентиліюком, Т. Чумак, П. Щербанем та ін.

Опосередковано досліджувалися особливості організації ігрової діяльності як методу навчально-виховної роботи. Такі вчені як В. Косорукова, Н. Кудикіна, О. Матвієнко, А. Фок, Ж. Готдаєва, Н. Ярошенко та ін. довели безперечну доцільність використання умов позаурочного часу для організації ігрової діяльності школярів з метою урізноманітнення завдань розвитку, навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку [2, с. 34–35].

Проблема ігрової діяльності знайшла своє відображення в багатьох педагогічних теоріях і системах. Значного поширення у світовій педагогічній практиці набула створена у першій половині XIX ст. система дидактичних ігор Ф. Фребеля. Зростаючий інтерес до питань ігрової діяльності на початку XX ст. реалізувався у всесвітньовідомій педагогічній системі М. Монтесорі, теоретичними засадами якої є вільне виховання і сенсуалізм (теорія, згідно якої основою психічного життя є чуттєві уявлення).

На розвиток теорії ігрової діяльності значною мірою вплинула вітчизняна наукова педагогічна думка. К. Ушинський зазначав, що в процесі гри «самодіяльно працює дитяча душа» [6, с. 213].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. теорія ігрової діяльності значно збагатилася ідеями С. Русової щодо організації ігор різних видів. Відомі педагоги (П. Блонський, В. Сухомлинський, В. Сорока, С. Шацький та ін.) експериментально досліджували провідні педагогічні проблеми, створили парадигми практичної виховної роботи з учнями в контексті різних видів ігрової діяльності [2, с. 34].

Значну кількість педагогічних ідей щодо ігрової діяльності дитини психологи висловили в результатах психологічних досліджень. Проблемою гри займалися такі психологи як Л. Виготський,

Д. Ельконін, А. Леонтьєв, О. Дусавицький тощо. Л. Виготський, розглядаючи роль гри у психічному розвитку дитини, відзначив, що у зв'язку з переходом у школу гра не лише не зникає, але й навпаки, – пронизує собою усю діяльність школяра. «У шкільному віці, – писав він, – гра не лише не вмирає, а проникає у відносини до дійсності. Вона має своє продовження у шкільному навчанні та праці...» [3, с. 76].

Метою роботи є дослідження особливостей використання гри на уроках у початкових класах.

На даний час школа потребує такої організації своєї діяльності, яка забезпечила б розвиток індивідуальних здібностей і творчого ставлення до життя кожного учня; впровадження різних інноваційних навчальних програм, реалізацію принципу гуманного підходу до дітей.

Актуальність гри в даний час підвищується і через перенасиченість сучасного школяра інформацією. У всьому світі і в Україні в тому числі, незмірно розширюється предметно-інформаційне середовище. Телебачення, відео, радіо, комп'ютер, мережа Інтернет останнім часом «виливують» на учнів величезний обсяг інформації. Актуальним завданням школи стає розвиток самостійної оцінки та відбору одержуваної інформації.

Ігрові технології є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавими і захоплюючими не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але й буденні кроки з вивчення предметів. Цікавість світу гри робить позитивною, емоційно забарвленою монотонну діяльність, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини.

Іншою позитивною стороною гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, таким чином, вивчений учнями матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і інтерес у навчальний процес.

Гра є незмінним важелем розумового розвитку дитини. Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів. Проведення ігор можна систематично використовувати на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості.

У дітей молодшого шкільного віку гри належить особливе місце у вихованні та навчанні школярів. Гра розглядається як творча діяльність дитини і вона є постійною її супутницею, це – «чарівна паличка», за допомогою якої можна навчити дитину читати, писати, розв'язувати.

Гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності. Цікава гра підвищує розумову активність учня і він розв'яже більш важке завдання, ніж на уроці. Гра для дітей – перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись, тому у своєму дослідженні використовуємо розвиваючі ігри як засіб навчання і виховання.

При ігровій діяльності дитина спостерігає, порівнює, зіставляє, класифікує предмети, проводить доступний їй аналіз і синтез, узагальнює, а всі ці здібності розвивають креативну особистість. Креативна особистість – це творчо розвинена дитина, яка потім використовує ці знання на практиці, здатна за власною ініціативою реалізувати свій потенціал. Така особливість потребує іншого підходу вчителя до навчання, створення креативного середовища.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватись, самостійно думати, розвивати увагу, спостережливість, кмітливості. Під час гри всі діти займають активну позицію. Розвиваючі ігри дарують радість і захоплення, пробуджують у душі кожного добрі почуття, роздмухують вогник дитячої думки і творчості. Відомо, що будь-які знання через гру засвоюються у 4–5 разів швидше, ніж у звичайному навчанні. Вона дає змогу привернути увагу й тривалий час підтримувати інтерес до тих важливих і складних завдань, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається.

Плануючи організацію ігрової діяльності на уроці, потрібно визначити навчальну, розвивальну і виховну мету, кожна з яких спрямована на розв'язання завдань, визначених програмовими вимогами для учнів початкової школи.

Перед проведенням ігор дітям слід пояснити правила, розподілити ролі, поставити перед учнями пізнавальне завдання. Щоб гра не втратила цікавості потрібно, ускладнювати завдання, змінювати її. Готуючись до заняття, потрібно чітко продумувати послідовність ігрових дій та їх тривалість, організацію учнів, контроль, підбиття підсумків та оцінку. Захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у надзвичайних ситуаціях, поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія.

Добираючи ту чи іншу гру, вчитель має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

- вибір теми гри;
- визначення мети й завдань гри;
- підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка наочності, проведення гри, підбиття підсумків).

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними [7, с. 18].

Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі занять навчального часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікролекцій на уроці, навчальних розмов, то гра не лише органічно впишеться у структуру уроку, а й дасть змогу зекономити навчальний час [5, с. 112].

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі у грі.
2. Забезпечення кожної дитини необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітка постановка завдань гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.
4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі і різні її варіанти використовувати впродовж всієї гри.
5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.
6. Не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).
7. Доцільно розсадити учнів (звичайно непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів учень сильніший, а другий – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.
8. Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою [1, с. 98].

Правила гри зобов'язують учнів діяти строго по черзі чи колективно відповідати за викликом, уважно слухати відповідь товариша, щоб вчасно виправити його і не повторювати сказаного, дисциплінованими, не заважати іншим, чесно визнавати свої помилки.

Жодне порушення правил не повинно залишатися поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати учню на його недоліки у грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки в повсякденному житті.

У процесі проведення уроків з елементами гри реалізуються ідеї співдружності змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до предмету.

Під час проведення уроків з елементами гри доцільно дотримуватися таких вимог:

- адекватність форм проведення занять їх змісту (ігровою є тільки форма заняття);
- навчальний зміст має бути посилюючим для кожної дитини (містити елементи диференційованого навчання);
- навчальний зміст має відповідати дидактичній меті уроку;
- наявність аудіовізуальних засобів навчання;
- правила гри – прості й чітко сформульовані;
- підсумок уроку – чіткий і справедливий.

Дотримуючись всіх вище згаданих правил і вимог використовувати елемент ігри можна на всіх предметах і на різних етапах уроку.

Наприклад: на уроках української мови учні з великим задоволенням грають у мовні розвиваючі ігри. Так при вивченні теми «Іменник» можна запропонувати такі ігри: «Допоможи рибалці спіймати потрібну рибку», «Допоможи Сонечку вгадати: істота чи не істота».

Ігри спрямовані на розвиток логічного мислення, творчої уяви, на формування в учнів інтересу до навчання, допомагають створювати світогляд дитини, а також урізноманітнюють зв'язне мовлення учнів, формують критичне мислення дітей.

На уроках математики учням можна запропонувати такі ігри: «Шифрувальники»; «Футболісти»;

На уроках з природознавства діти грають в такі ігри: «Знайди серед тварин звірів»; «Чиє дитинча?»; «Жива та нежива природа»; «Лікарські рослини»;

На уроках читання, доцільно використовувати ігри для розвитку швидкості техніки читання. Наприклад, гра «Кішка та мишка». Під час розчитування тексту можна застосовувати ігри: «Піраміда», «Падають шишки». Дуже корисними є спеціальні ігри на розвиток пам'яті, вироблення стійкої уваги: «Засічка – кидок» (при слові «кидок» всі починають читати на максимальній швидкості, «засічка» – читання зупиняється), «Відгадай» (вибіркове читання), «Хвиля» (починають читати у довільному темпі вголос, поступово збільшують силу голосу, доходять до вершини і починають зменшувати).

Уроки з навчання грамоти (1 клас) починаються з мовних ігор: «Поїзд голосних», «Проколотий м'яч», «Пеньочки», «Впиймай звук», «Бджілка».

Не слід забувати і про інші предмети. На уроках «Основи здоров'я», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво» також використовуються ігри. На уроці з основ здоров'я під час вивчення теми «Корисні та шкідливі звички і їх вплив на здоров'я» (у 2 класі) дуже цікавою на закріплення матеріалу є гра «Корисно – шкідливо». З метою закріплення вивченого матеріалу використовують такі ігри, як «Фантазери» (Про що може мріяти здорова людина), гра-пантоміма «Без слів» (розказати, чим

найбільше ви любите займатися у своєму куточку відпочинку), «Вгадай страву за описом», яку учні виконують в парах.

Використовуючи ігри екологічного спрямування («Якби я був...», «Склади розповідь», «Допитлива ворона») даємо дітям зрозуміти, що нерозумне втручання у природу може викликати істотні зміни як усередині самої екосистеми, так і за її межами.

Крім того, готуючись до проведення уроків, вчитель має продумати:

- який матеріал краще використати для уроку;
- які вміння і навички формувати;
- які виховні завдання слід реалізувати і як;
- як, за мінімально короткий час, підготувати школярів до уроку, ознайомити їх з правилами гри;
- час проведення уроку;
- організацію ігрової діяльності відповідно до дидактичної мети;
- зміну правил гри і видів діяльності відповідно до ситуації;
- дидактичний матеріал за способом виготовлення і використання;
- підбиття підсумків уроку [1, с. 110].

Таким чином, використання ігор на уроках допомагає формувати у учнів певні навички, розвиває мовні уміння, навчає умінню спілкуватися. Гра є широким полем для колективної діяльності учнів [5, с. 117].

Працюючи над даною темою ми переконалися, що саме в іграх розпочинається невимуснене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між вчителем і учнем. Тому, саме завдяки ігровим формам навчання, можна залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати змогу дитині відчувати успіх, повірити в свої сили, навчати без примусу, щоб кожен учень був не просто слухачем, а дослідником, фантазером, винахідником і просто насолоджувався щасливими моментами спілкування.

Гра, як відомо, є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для школярів. Ще К. Д. Ушинський писав: «зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності. З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [6, с. 123].

Використання ігор на уроках допомагає формувати у учнів певні навички, розвиває мовні уміння, навчає умінню спілкуватися. Гра є широким полем для колективної діяльності учнів. Проте, ігри повинні відповідати рівню підготовки учнів. Вибір форм гри має бути педагогічно і дидактично обґрунтованим, ігри повинні проводитися методично правильно.

Але дуже важливо пам'ятати що, гра – не самоціль, а тільки засіб покращити результати навчання школярів. Гра не повинна перетворюватися на розвагу.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Список використаної літератури

1. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор : [посібник] / В. М. Букатов. – К. , 2004. – 126 с.
2. Варзацька Л. О. Гра як засіб пізнання / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1988. – № 12. – С. 34–35.
3. Дошкільна педагогічна психологія [За ред. Д. Ф. Ніколенка]. – К., 1987. – 181 с.
4. Макаренко А. С. Гра / А. С. Макаренко // Вибрані твори : в 7 т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1954. – 368 с.
5. Мішкурова В. Ф. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу : [навч. посібник] / В. Ф. Мішкурова, М. І. Пащенко. – К. : Наук. світ, 2001. – 270 с.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1949. – 213 с.
7. Щербань П. М. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі / М. П. Щербань // Початкова школа. – 1997. – № 9 – С. 18.

УДК. 372.4

Медвідь Вікторія,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:
асистент Тимош Ю.В.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено аналіз психолого-педагогічної літератури досліджуваної проблеми. Розкрито і теоретично обґрунтовано ефективність використання інтерактивних технологій у навчальному процесі початкової школи, наведено їх класифікацію.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні методи, навчальна діяльність, молодший школяр.

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти. Навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої активності. Розв'язання актуальних проблем початкової школи можливе лише тоді, коли у навчальному процесі будуть запроваджені нові педагогічні технології, спрямовані на всебічний розвиток дитини. Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що зміни неможливі без застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміну думками. Інтерактивні технології навчання створюють необхідні умови для становлення й розвитку ключових компетентностей учнів у навчальній діяльності.

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших), теорії розвивального навчання. Однак у радянські часи, в умовах нав'язування комбінованого уроку, творчість окремих педагогів була скоріше винятком ніж правилом [11].

Провідна ідея концепції інтерактивного навчання полягає в тому, що спираючись на важливий принцип психології: єдності пізнання і діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв), – її автори (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна) розглядають засвоєння знань як процес, у результаті якого, виконуючи певні дії (проходячи через етапи зовнішньої матеріальної або матеріалізованої діяльності, через форми зовнішнього і внутрішнього мовлення) шляхом інтеріоризації людина вчиться мислити. Тобто, засвоєння знань відбувається тільки в результаті виконання тими, хто навчається, певної системи дій; іншими словами, в результаті його особистої діяльності. Тому метод, який впливає з даної концепції, називається діяльнісним [8].

Мета публікації: теоретично обґрунтувати й показати на прикладі ефективність використання інтерактивних технологій у початковій школі для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де «inter» – це взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання [12] – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка переслідує конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор і спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Таке навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [13].

Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Н. Побірченко та Г. Коберник, стверджують: «Сутність інтерактивного навчання, – полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання» [10].

Основними формами інтерактивної роботи в навчальній діяльності є взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальна кількість учасників у групі – не більше, ніж 4–6 чоловік. Групова робота сприяє вивченню навчального матеріалу і налагодженню міжособистісних стосунків. Інтерактивна робота має такі принципи:

- одночасна взаємодія (усі учні працюють в один і той же час);
- однакова участь (для виконання завдання кожному учневі надається однаковий час);
- позитивна взаємодія (група виконує завдання за умов успішної роботи кожного учня);
- індивідуальна відповідальність (під час групової роботи у кожного учня – своє завдання) [1].

Уперше в науковій літературі класифікацію інтерактивних технологій подають О. Пометун, Л. Пироженко:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах («Один проти одного», «Один-вдвох-всі разом», «Думати, працювати в парі, обмінятися думками»); ротаційні (змінювані) трійки; «Два-чотири-всі разом»; карусель; робота в малих групах («Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей»; акваріум.

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; «Мікрофон»; «Незакінчені речення»; «Мозковий штурм»; «Навчаючи – учусь» (або «Кожен учи́ть кожного», або «Броунівський рух»); «Ажурна пилка» («Мозаїка», «Джиг-соу»); аналіз ситуації; вирішення проблем; «Дерево рішень».

3. Технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»).

4. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (РРІЕЗ, МППО); «Займи позицію»; «Зміни позицію»; «Неперервна шкала думок» («Континуум», «Нескінченний ланцюжок»); дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати Варто наголосити, що в

кожній складовій технології навчання обов'язково застосовується один або кілька методів для одержання навчального результату [7].

Розглянемо більш детально деякі технології інтерактивного навчання.

«Карусель»

Ця технологія найефективніша при одночасному залученні всіх учасників до активної роботи з різними партнерами. Її застосовують для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій, для збирання інформації з певної теми, для перевірки обсягу й глибини наявних знань, для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Організація роботи. Розставте стільці для учнів у два кола. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а ті, що сидять у зовнішньому колі, – обличчям до центру, таким чином учні сидять один навпроти одного. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє – рухоме. За сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець праворуч і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлені завдання. Може бути декілька варіантів такої діяльності.

«Акваріум»

Цю технологію застосовують, коли учні вже мають певні навички групової роботи. Ефективна вона для розвитку спілкування, вдосконалення вмінь дискутувати.

Організація роботи

1. Об'єднайте учнів у 2-4 групи та ознайомте із завданням.

2. Запропонуйте одній із груп сісти в центрі або на початку середнього ряду і класі, де стоять парти, і утворити коло.

3. Подайте команду розпочати обговорення проблеми за алгоритмом:

- прочитати вголос ситуацію;
- обговорити її в групі, застосувати метод дискусії;
- дійти до спільного рішення за 3-5 хв.

4. Решта учнів слухають, не втручаючись у перебіг обговорення, спостерігають, чи дотримуються учасники дискусії правил її проведення.

Коли завершиться відведений для дискусії час, група повертається на свої місця, а вчитель ставить класу запитання:

- Чи погоджуєтеся ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо доведенаю?
- Який із аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

Тривалість такої бесіди – 2-3 хв.

Потім місце в «акваріумі» займає інша група, яка обговорює наступну ситуацію.

«Мікрофон»

Це технологія загальногрупового обговорення, вона дає змогу кожному учневі у визначеному порядку щось швидко сказати, висловлюючи свою думку.

Організація роботи

1. Повідомте проблему класові.
 2. Запропонуйте уявний «мікрофон» (будь-який предмет).
 3. Надавайте учням слово по чергово, передаючи «мікрофон».
- Говорити має право лише той, у кого знаходиться «мікрофон».
4. Повідомлені відповіді не коментують і не оцінюють.
 5. Коли хтось висловлюється, інші не мають права щось говорити.

«Мозковий штурм»

«Мозковий штурм» – це такий метод вирішення проблеми, коли всі учасники розмірковують над однією і тією самою проблемою і «йдуть на неї в атаку». Цю технологію застосовують, коли потрібні кілька варіантів розв'язання проблеми.

Організація роботи

1. Визначте проблему, яку необхідно вирішити.
2. Приготуйте папір для занотовування ідей, запишіть проблему у вигляді питання.
3. Оберіть ведучого та секретаря, який записуватиме всі ідеї.
4. Нагадайте правила першого етапу:
 - мета – зібрати якомога більше ідей;
 - кожен має право висловитись;
 - пропозиції мають висловлюватися по чергово, конкретно, стисло;
 - приймаються будь-які пропозиції, навіть неймовірні;
 - висловлювання інших не критикують і не обговорюють;
 - розширення запропонованої ідеї заохочуються;
 - ведучий може сформулювати нову ідею для запису за згодою того, хто її запропонував.
5. Висловіть свої ідеї.
6. Занотуйте їх у порядку надходження. Не вносьте в ідею жодних виправлень.

7. Продовжуйте, доки будуть виникати нові ідеї (але не більше 10-15 хв).

8. На закінчення обговоріть і оцініть запропоновані ідеї.

«Навчаючи – вчуся»

Цю технологію використовують під час повторення вивченого та під час вивчення блоку інформації. Її застосування дає змогу учням взяти участь у передачі своїх знань однокласникам, підвищує цікавість до знань.

Організація роботи

1. Підготуйте картки з фактами, що стосуються теми уроку, по одній для кожного учня.

2. Роздайте їх кожному.

3. Запропонуйте учням:

- упродовж декількох хвилин ознайомитися з інформацією, що міститься на картці;

- після ознайомлення з матеріалом, що міститься на картці, нехай учні ознайомлять зі своєю інформацією однокласників і одержать інформацію від них. Учень повинен одночасно говорити тільки з однією особою;

- уважно слухати інформацію інших, запам'ятати якомога більше. Якщо потрібно, робити записи;

- коли всі поділилися тим, що їм відомо, й отримали інформацію, нехай вони розкажуть у класі, про що дізналися від інших.

«Ажурна пилка»

Цей вид діяльності й дає змогу працювати разом, вивчати велику кількість матеріалу за короткий час.

Організація роботи

1. Доберіть індивідуальний інформаційний матеріал для кожного учня

(матеріали підручника, додаткові матеріали тощо).

2. Об'єднайте учнів у групи (домашні) і видайте їм роздатковий матеріал із завданням.

3. У групі учні обговорюють запропонований матеріал, вивчають. Проте необхідно обрати головування, щоб стежити за часом, та особу, яка ставить запитання, щоб переконатися, що кожен розуміє зміст матеріалу.

4. Після завершення роботи домашніх груп запропонувати учням долучитися до інших груп, у яких вони виступатимуть експертами з окремої теми. У кожній новоутвореній групі має бути представник із кожної домашньої групи.

5. Кожна експертна група має вислухати всіх представників домашніх груп і проаналізувати матеріал загалом, здійснивши його експертну оцінку за визначений час (урок).

6. Після завершення роботи учні повертаються у свої домашні групи. Кожен учень має поділитися інформацією, яку він отримав в експертній групі, із членами домашньої групи. Інформацію варто донести якісно і в повному обсязі за визначений час [4].

Розгляньмо, наприклад, як технологія «Ажурна пилка» сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Цю форму роботи використовуємо для вивчення нового матеріалу, для активізації опорних знань. Наприклад, при вивченні у 3 класі теми «Рід іменників», ми розділяли клас на 4 домашні групи, поставивши кожні завдання: опрацювати вдома групу іменників (група іменників чоловічого роду, жіночого роду, середнього роду, іменники у множині).

У класі учасники домашніх груп об'єднуються у так звані експертні групи, де представники кожної з них пояснюють засвоєний матеріал іншим і таким чином самі отримують нові знання. Учасники експертних груп повертаються в домашні групи й діляться знаннями, отриманими в експертних групах, з іншими учнями цієї групи. Клас об'єднується в загальне коло для підбиття підсумків уроку. Таким чином, усі учні оволодівають розумінням принципу поділу іменників за родовими ознаками. Навчання молодших школярів стало цікавим, радіснішим, водночас створилися умови для самостійного поповнення своїх знань, можна спостерігати емоційне задоволення, радість від отриманих знань і самого процесу їх засвоєння. Кожна дитина мала змогу висловити власну думку.

Інтерактивні форми і методи навчання особистісно орієнтованого спрямування дають можливість розвивати природні задатки учня. Принципи особистісно орієнтованого навчання, за М. А. Власюк, можна віднести і до інтерактивної взаємодіючої технології навчання:

- принцип гуманізму (людина найвища цінність у світі);
- принцип реалізму (об'єктивна реальність залежить від свідомості людини);
- принцип діяльності (тільки діяльністю людина може розвинути себе або навпаки);
- принцип самоорганізації складних систем (розглядає людину як складну систему у розвитку. Освіта не повинна нав'язувати особистості шлях її розвитку);
- принцип діалектичного редукаціонізму (врахування емоційно-негативних реакцій дитини, його комплексів як своєрідного психологічного захисту особистості);
- принцип ціннісно-цільової суті пізнання;
- принцип інтегративності (визначає оптимальний педагогічний вплив на особистість учня);
- принцип діалогової взаємодії (педагогічне спілкування з учнем як суб'єктом освіти) [3].

Виходячи з вищезазначеного, на практиці необхідно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж взявши елементи, які більш доцільні до певного класу. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає можливість учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву [13].

Отже, інтерактивні технології навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації; ефективно позначається на формуванні загально-пізнавальних умінь і навичок.

Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає можливість учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості.

Список використаної літератури

1. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організації навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа, 2005. – № 7.
2. Васильєва Н. Застосування інтерактивних методів навчання / Н. Васильєва // Управління школою, 2005. – № 34. – С. 17.
3. Власюк М. А. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти / М. А. Власюк // Управління школою, 2005. – № 34. – С. 22.
4. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання початкових класів / І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 180 с.
5. Інтерактивні методи навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:<http://teacherjournal.com.ua>.
6. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
7. Комар О. Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи / О. Комар // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 47–49.
8. Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології / О. Комар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:<http://dspace.udpu.org.ua>.
9. Марченко І. Використання інтерактивних методів навчання в початковій школі / І. Марченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://ira65.blogspot.ru/2016> – Назва з екрана.
10. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10.
11. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
12. Пометун О. Що таке «інтерація» і навіщо вона потрібна у навчанні / О. Пометун // Завуч, 2005. – № 25. – С. 6–10.
13. Стребна О., Соценко А. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. Стребна, А. Соценко. – Х. : «Основа», 2009. – 174 с.

УДК 372.4

Мінковська Марія,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Корнієнко С.М.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі розвитку мотивації навчання дітей молодшого шкільного віку. У статті аналізуються шляхи розвитку мотивації як одного з головних факторів забезпечення успіху у навчальній діяльності.

Ключові слова: мотивація, психологічна готовність, розвиток.

Ми живемо у суспільстві, яке розвивається з надзвичайною швидкістю. Інтенсивний розвиток українського демократичного суспільства, реформаційні процеси в усіх сферах його життєдіяльності і розширення інформаційного простору вимагають від підростаючого покоління вміння ефективно засвоювати нові знання та орієнтуватись у швидкоплинному потоці інформації. Саме тому пріоритетним завданням у трансформації сучасного освітнього соціуму постає активізація суб'єктної позиції учнів у навчальному процесі і забезпечення позитивної мотивації їхньої навчальної діяльності.

Мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у навчальній діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість. Для забезпечення життєздатності нової моделі освіти необхідно створити умови, серед яких чільне місце належить пошукам адекватних засобів підвищення мотивації учіння школярів, оскільки справжні реформи неможливі без підтримки будь-яких проявів їх внутрішніх прагнень.

У наш час проблема розвитку мотивації навчання набуває особливого значення. Багато учених (Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін та ін.) визнає необхідність розробки дидактичного принципу, який регулює мотиваційний бік навчання, що сьогодні звучить досить актуально. О. Гребенюк назвав його принципом мотиваційного забезпечення навчального процесу. Багато українських учених (Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Мацько, Л. Іванова, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) вважають, що початкова школа – це «корінь шкільної освіти, який має бути міцним і надійним» [3, с. 19]. Але це можливо тільки тоді, коли учіння (активна діяльність школярів у засвоєнні знань, способів їх самостійного здобуття) матиме для школярів особистісний зміст, мотивацію. Тому однією з основних цілей початкової школи є виховання позитивної мотивації учіння.

Як показують спостереження, учителі у своїй практичній роботі, навіть усвідомлюючи значущість мотивації у процесі навчання, як правило, не можуть знайти цьому доцільного практичного застосування, оскільки «мотивацію учіння не можна тренувати (це не навичка), її не можна засвоїти (це не інформація), її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати. Але для цього необхідно вивчати мотиваційну сферу школярів, що, як вважають учені (Л. Божович, А. Маркова, Т. Матіс, О. Орлов та ін.), для вчителя пов'язано з певними труднощами організаційного, технічного і технологічного характеру. Саме тому формування мотивації учіння в молодшому шкільному віці відбувається стихійно, залишаючись скоріше результатом досягнень передових учителів, аніж предметом спеціально спрямованої роботи.

Отже, актуальність проблеми мотиваційного забезпечення навчальної діяльності молодших школярів зумовлена її нерозв'язаністю в теоретичному та практичному аспектах.

Звідси випливає мета дослідження – обґрунтувати методику технології формування позитивної особистісно-орієнтованої мотивації учіння молодших школярів.

Молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння, від якого багато в чому залежать доля дитини протягом усього шкільного навчання. Психолого-педагогічною наукою доведено, що цей віковий період має резерви формування мотиваційної сфери, які необхідно використовувати як з метою особистісного розвитку учнів та збагачення їх знаннями, так і у плані уникнення «мотиваційного вакууму» при переході в середню школу.

Із переходом дітей до шкільного навчання змінюється загальна спрямованість їх особистості і, отже, значення основних мотивів у їхній діяльності. Якщо в дошкільному віці провідними були ігрові мотиви, то в шкільному вони змінюються навчальними. Ця зміна відбувається не раптово, а готується за допомогою цілого комплексу навчально-виховних заходів, які проводяться з дітьми у старшому дошкільному віці. Основна мета цих заходів – формування у дитини психологічної готовності до шкільного навчання. Одним з найважливіших серед них є: виховання у дитини бажання вчитися, позитивного ставлення до навчання і школи. Передумовою цього є «виникнення нових суспільно значущих мотивів дій і вчинків (почуття обов'язку, відповідальності) і схильності до суспільно корисної діяльності» [8, с. 233].

Наприкінці дошкільного віку у дітей виникає потреба у новій, більш серйозній і відповідальній діяльності, а також потреба зайняти нове, відповідно до їхніх вікових фізичних і духовних можливостей, місце у житті. У дітей формується певна настанова на шкільне навчання, на пізнавальну діяльність, прагнення до набуття знань (Дошкільники з цікавістю грають у школі, відтворюючи в ігровій формі деякі моменти шкільного життя і учнівські обов'язки, наслідуючи те, що вони вже чули і бачили).

Основними навчальними мотивами молодших школярів є мотиви соціальні, які займають значне місце, і здатні визначити позитивне ставлення дітей до діяльності, навіть позбавленої для них безпосереднього інтересу. Молодших школярів приваблює процес навчання, хоч це далеко не у всіх випадках пов'язано з прагненням до нових знань та умінь. Вони вчаться грамоти, не завжди усвідомлюючи для чого це їм потрібно («Мама говорить, щоб я добре вчилася», «Учителька говорить, що треба вчитися»); намагаються ретельно виконувати все, що від них вимагається, бо цього хочуть дорослі, які радіють за їхні успіхи і яких хвилюють їхні невдачі.

Суб'єктивне значення навчальної діяльності для учнів початкових, особливо перших двох класів, криється не стільки у набутті знань, скільки у виконанні самої навчальної діяльності як такої,

що високо оцінюється серед оточення а, отже, суспільно важливе. Їм подобається виконувати завдання вчителя, отримувати оцінки. Діти не люблять, коли їм під час уроку надається власна ініціатива, і взагалі не подобається, коли не задають уроків і не дають конкретних завдань. Це зумовлено тим, що в таких випадках порушується їх погляд на характер навчання як на обов'язкову діяльність [5, с. 8].

Учні першого класу намагаються точно виконувати шкільні правила та учнівські обов'язки, і пильно стежать за їх виконанням іншими дітьми. Якщо школярі і порушують їх, то через те, що ці правила і обов'язки ще як слід ними не засвоєні. Але вони вже сприйняли новий для них статус – учень і намагаються робити все, до чого їх зобов'язує становище.

Протягом навчання у мотивації учнів молодших класів відбуваються певні зміни. Вони з'являються вже в кінці першого класу. Ці зміни можна простежити за кількістю і якістю тих відповідей, які учні дають на запитання: «Для чого ти вчишся в школі?». На початку навчання в першому класі, як правило, наводять один, в кращому випадку два аргументи, які вказують на причину або мету навчання у школі. Це здебільшого засвоєні дітьми вказівки і настанови дорослих, а також окремі моменти шкільного життя. Аргументація учнів у кінці навчання в першому класі значно розширюється і поглиблюється. Вона пов'язана з різноманітними сторонами навчання шкільного життя і класного колективу.

Відповіді учнів перших класів в основному такі: «Тато з мамою веліли»; «Всі діти ходять до школи»; «Я вчуся, щоб мати гарні оцінки»; «За гарні оцінки мене хвалять»; «Не хочу мати поганих оцінок. За них мене лають»; «Учителька мене хвалить, коли я добре відповідаю»; «Щоб навчитись писати й читати». Для учнів першого класу в кінці навчального року характерні такі відповіді: «Я вчуся, щоб стати інженером, як мій батько»; «Мені подобається мій клас і наша школа»; «Мені подобається наша вчителька. Коли виросту, хочу бути, як вона»; «Хочу бути грамотним», та ін. [7, с. 173].

Друга група мотивів учіння молодших школярів – це, так звані внутрішні мотиви учіння, які характерні для діяльності, спрямованої на здобуття знань, оволодіння необхідними для цього способами дій. Тут школярів приваблює сам процес учіння – вони отримують задоволення від того, що долають труднощі, які виникають під час розв'язання навчальних задач. У школярів мотиви учіння залежать від рівня навчальної успішності учнів.

Деяким учням початкових класів властивий недостатній рівень розумової активності, що є наслідком багатьох причин (насамперед, неадекватних методів активізації мислительної діяльності). Це стримує повноцінне формування у них навчальних-пізнавальних інтересу, здатного мотивувати стає позитивне ставлення до процесу засвоєння знань. Таким дітям других і третіх класів більш властиві мотиви обов'язку, престижу, ніж інтересу до змісту навчальних предметів.

У цілому інтерес молодших школярів до учіння з віком зростає. Так, у порівнянні з першим класом, у другому – в 1,5рази, у третьому – у 2 рази вище, а в четвертому – у 2,4 рази. Але цей ріст залежить не тільки від віку дітей, а й змісту та методів навчання. Так, інтерес до математики у молодших школярів ефективно формується, коли робота з учнями проходить у такій послідовності: розв'язання конкретної задачі; введення математичних термінів; формулювання і розв'язання конкретної задачі в більш абстрактній формі; порівняння рішень конкретних і абстрактних задач тощо [5, с. 46].

У дослідженнях проблеми навчальної мотивації простежується зв'язок рівня розумового розвитку учнів та розвитку і формування їх мотиваційної сфери. На матеріалі дослідження молодших школярів М. Матюхіна виявила розвиток мотивації, що корелює з психічним розвитком. Це дає змогу стверджувати, що «високий початковий рівень розумового розвитку є, з одного боку, важливою умовою реалізації початкового рівня мотивації дитини, з іншого – умовою формування позитивної мотивації у процесі учбової діяльності» [6, с. 62]. При цьому встановлюється пряма залежність між високим рівнем розумового розвитку та позитивними мотиваційними тенденціями, і навпаки. У той же час виявлено залежність між мотивацією як передумовою навчальної діяльності та успішністю навчання дітей з високою та середньою мотивацією.

Серед засобів, які допомагають втілити ідею формування позитивної мотивації учіння учнів у початковій школі, виділено: використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, що сприяє розкриттю суб'єктного досвіду учнів; використання дидактичного матеріалу, який дає змогу школяреві вибирати найбільш значущі вид та форму навчального змісту; оцінювання діяльності учня не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення; створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, які дають змогу кожному учневі проявляти ініціативу; створення умов для природного самовиявлення учня.

Доведено, що з метою забезпечення позитивної мотивації учнів початкових класів доцільно використовувати такі прийоми: актуалізація вже наявних мотивів (похвала за попередні досягнення); перспективна мотивація (показ можливостей використання набутих знань у майбутньому); похвала при отриманні проміжних результатів; показ правильного зразка дії у тій чи іншій ситуації; «захоплення кінцевим результатом»; обмін ролями «вчитель – учень»; створення ситуації суперництва; порівняння результатів діяльності учнів, які володіють певним умінням, і тих, що не володіють ними.

Як зазначають психологи, важливим моментом, що забезпечує підтримку мотивації учіння, є цілепокладання. У молодшому шкільному віці воно має ряд особливостей: «учень готовий до прийняття цілей, заданих учителем, але на нетривалий час; школяр навчається визначити важливість цілей та їх послідовність як на уроці, так і під час самостійної організації свого часу, однак у нього відсутнє уміння зіставляти намічені цілі з власними можливостями, що часто призводять до неуспіху в навчальній діяльності і зниження мотивації учіння; першокласник може визначити систему проміжних цілей на шляху до мети, але процеси цілепокладання не встигають за ускладненими завданнями навчальної діяльності» [5, с. 9]. Таким чином, цілепокладання входить у зону найбільшого розвитку учнів. Поведінка дитини набуває ознак довільності, що є одним з новоутворень віку.

Д. Ельконін підкреслює особливе значення дій контролю та оцінки для формування навчальної діяльності молодших школярів та розвитку мотивації учіння: «Якщо в цей період діти повноцінно оволодіють діями контролю та оцінки, то подальше формування навчальної діяльності відбуватиметься без особливих зусиль» [2, с. 154]. За даними досліджень Л. Божович, оцінка є провідним мотивом учіння більше половини молодших школярів [1, с. 113].

Оцінка формує в учня переживання успіху або неуспіху, почуття захоплення, наміри, вчинки і ставлення учня. Завдяки цьому оцінка впливає на інтелектуальну і афективно-вольову сферу, тобто на особистість у цілому. У першому класі, як відомо, вчитель не ставить оцінок, а тільки висловлює схвалення або осудження навчальної роботи. Але якийсь стимулюючий вплив на школяра мають і ці судження. Це підкріплює його інтерес до навчальної діяльності, допомагає йому зайняти певне місце в колективі класу.

Важливу роль у мотивації учіння молодших школярів починають відігравати стосунки в колективі. У цьому ракурсі особливого значення для школяра набувають стосунки з ровесниками. У першому класі учні відчувають дискомфорт через присутність незнайомих дітей, соромляться один одного; навички міжособистісних стосунків, як правило, розвинуті слабо і ґрунтуються переважно на емоційній симпатії. Тому важливим завданням вчителя у плані розвитку мотивації учіння є формування навичок спілкування у дітей.

На думку багатьох фахівців, хороше ставлення до навчання і, відповідно, його позитивна мотивація формуються на позитивному емоційному фоні. У психолого-педагогічній літературі виділено позитивні емоції, збудження яких сприяє створенню позитивної мотивації навчальної діяльності: позитивні емоції, пов'язані із школою загалом, перебуванням у ній; емоції, обумовлені паритетними стосунками вчителів та учнів, школярів між собою, відсутністю конфліктів між ними; емоції, пов'язані з усвідомленням кожним учнем своїх актуальних і потенційних можливостей досягнення успіхів у навчанні, подолання труднощів, здатності розв'язувати складні задачі; емоції, що виникають під час оволодіння прийомами самостійного надбання знань, нових засобів і прийомів виконання навчальних дій та ін. [2, с. 179].

На формування позитивного ставлення до учіння значний вплив на молодших школярів має сам учитель: стиль його роботи, характер взаємостосунків з учнями. Ці взаємостосунки будуть одним із основних стимулів навчальної діяльності учнів у процесі розвитку їхнього бажання вчитися, працелюбності і потреби в одержанні знань.

Із часом в учнів починає утворюватися певна система мотивів, серед яких і широкі соціальні мотиви, пов'язані з підготовкою до праці, націлені на майбутнє, і більш вузькі – в яких відбито інтерес до життя колективу класу, прагнення зайняти в ньому певне місце, мотиви утилітарно-практичного характеру, пізнавальні (прагнення до знань, інтерес до окремих предметів). Їх зміст і спрямованість свідчать про те, що діти вже живуть справжнім шкільним життям, цікавляться ним. Отже, мотиваційна сфера стає глибоко індивідуальна.

Обґрунтування методики формування позитивної мотивації учіння молодших школярів дали змогу зробити такі висновки.

1. Визначено, що мотив є внутрішнім спонуканням особистості до того чи іншого виду активності, пов'язаної із задоволенням певної потреби, а мотивацію охарактеризовано як сукупність факторів, які енергетизують і спрямовують поведінку. Навчальна мотивація визначається як загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів молодшого шкільного віку до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти.

2. Охарактеризовано молодший шкільний вік як період входження в навчальну діяльність, оволодіння її структурними компонентами. Доведено, що мотивація учіння має як негативні аспекти (недостатня дієвість, нестійкість, недостатнє усвідомлення, слабка узагальненість, орієнтованість на результат навчання), так і позитивні (загальне позитивне ставлення до школи, широта інтересів, допитливість).

3. Охарактеризовано стан проблеми формування позитивної мотивації учіння молодших школярів у масовому педагогічному досвіді. Доведено, що епізодичне використання різних форм, методів і прийомів мотивації навчальної діяльності учнів не дає істотних змін у знаннях і розвитку дітей. Враховуючи те, що рівень готовності учнів до навчальної діяльності різний, необхідно використовувати такі завдання, що поєднують навчальний процес усього класу з допомогою тим

учням, які повільніше сприймають матеріал, і постійним удосконаленням умінь та навичок сильніших учнів. Доведено, що мотивація учіння молодших школярів буде підвищуватися відповідно до успішної діяльності вчителя, а також навчальної діяльності учнів.

4. Обґрунтовано методику формування позитивної мотивації учіння учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності. Виявлено, що мотивація передбачає спеціальні зусилля педагога, спрямовані на сприймання, осмислення учнем об'єктивного значення зовнішніх і внутрішніх стимулів учіння, набуття ним особистісних мотивів. У процесі формування позитивної мотивації учіння учнів завданнями вчителя є: формувати мотив досягнення, налаштовувати на успішне виконання завдань; забезпечити умови для успішної діяльності, зацікавити пізнавальним процесом; сформувати свідоме ставлення до результату навчальної діяльності; перетворити результат на мотив для нової пізнавальної діяльності.

Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновок, що розвитку мотивації слід надавати такого ж значення, як і вихованню особистості дитини. Заохочування, створення яскравих наочно-образних уявлень, навчально-пізнавальна гра, створення ситуації успіху, проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, створення ситуації взаємодопомоги – це прийоми формування позитивної мотивації учіння та важливі засоби педагогічної підтримки діяльності учнів. Але результативність їх використання залежить від майстерності вчителя. Добираючи завдання до уроку, слід пам'ятати про те, що вони мають бути цікавими, різноманітними, посильними, а головне – у дитини завжди має бути вибір, тому вчитель не «дає» завдання, а «пропонує». Кожен учень є рівним партнером спілкування на уроці і заслуговує на те, щоб його думку і бажання враховували.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. О мотивации учения / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : Хрестоматия. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
2. Васильев В. Проектная технология : развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177–180.
3. Глобчак В. Особистісно-орієнтоване навчання молодших школярів на уроках у початковій ланці / В. Глобчак // Рідна школа. – 2008. – № 4. – С. 19–20.
4. Дробышева И. В. Мотивация : дифференцированный поход / И. В. Дробышева // Математика в школе. – 2001. – № 4. – С. 46–47.
5. Лусканова Н. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н. Лусканова // Школьный психолог. – 2011. – № 9. – С. 8–9.
6. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 162 с.
7. Мильман В. Я. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Я. Мильман // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 172–181.
8. Савченко О. Я. Дидактика начатковой школы : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностноориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 18–41.

УДК 372.4:502.2

*Мишаківська Людмила,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. б. н., доцент Майхрук М.І.*

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті досліджується проблема екологічного виховання на уроках природознавства учнів початкових класів, визначаються основні наукові підходи до дослідження означеної проблеми та розглядаються форми і методи екологічного виховання.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, екологічна освіта.

Природний світ завжди був об'єктом пізнання дітей. Краса природи, багатогранність, неповторність, наочність її зв'язків і залежностей забезпечують доступність їх розуміння дитиною, спонукає логічно мислити, робити власні висновки, знаходити свої, індивідуальні пояснення, породжує цікавість і допитливість.

В умовах сьогодення перед людством гостро постали екологічні проблеми: забруднення

повітря, ґрунтів, водойм, вимирання багатьох видів рослин та тварин, утворення озонових дір, збереження генофонду та ін. Головною причиною усіх негараздів природи була і є людина. Не усвідомлюючи свого місця у навколишньому природному середовищі, вона шкодить, насамперед, собі, своїм нащадкам. Саме тому, зараз перед вчителями поставлені завдання виховання екологічної освіти в молоді.

У системі підготовки екологічно грамотної особистості важлива роль належить початковій школі, яку можна розглядати як початкову ланку збагачення людини знаннями про природне і соціальне середовище, ознайомлення її з цілісною картиною світу і формування науково обґрунтованого, гуманного ставлення до суспільства. Адже, діти молодшого шкільного віку сприймають на віру все сказане вчителем, його думка є для них більш вагомим, ніж думки інших. Початківці більш емоційні, ближче до серця приймають негаразди інших, сильніше співпереживають.

Навчання екології має бути активним, цікавим, раціональним, максимально наближеним до життя, а у навчальному матеріалі не повинно бути перенасиченості психічною інформацією, яку діти неспроможні належним чином сприйняти. Тільки активна взаємодія з природою здатна виховувати найкращі людські якості. Не дарма В. Сухомлинський писав: «... природа сама по собі не виховує, а виховує лише активна взаємодія дитини з нею» [6].

Екологічна освіта – порівняно нова галузь педагогічної теорії та практики. Вона має забезпечувати реалізацію загальнодидактичних положень, таких як системність і систематичність, наступність і неперервність, гуманізація і науковість тощо. Необхідність реалізації цих принципів посилює інтегративну функцію навчальних предметів початкової школи.

Екологічна культура – складова частина світової культури, якій властиве глибоке та загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті й майбутньому розвитку людства.

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність спрямована на розвиток в учнів екологічної культури, що покликане забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства; допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому й кожної людини зокрема; сформувати розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи; виховати свідоме добре ставлення до неї, почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну й загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення оточуючого середовища, виховувати любов до рідної природи.

Необхідність подолання екологічних проблем сучасності поставила перед педагогічною теорією та шкільною практикою завдання: на основі біосферного підходу підготувати екологічно грамотну людину, яка розуміє значення життя як найвищої цінності, здатна визначати своє місце у світі, брати участь в охороні навколишнього середовища, раціонально використовувати природні багатства, приймати свідомі рішення у сферах життя, де перекриваються інтереси людини як живої істоти, суспільства й довкілля.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів досліджували як класики педагогічної думки (В. О. Сухомлинський [6], К. Д. Ушинський та ін.), так і сучасні вчені-педагоги (В. П. Горощенко, Н. С. Жестова, Л. І. Іщенко, А. І. Кузьмінський, Н. Є. Мойсеюк, М. М. Фіцула, В. В. Ягупов та ін.), методисти (Н. П. Байбара, О. А. Біда, О. М. Варакута, О. Л. Іванова, С. К. Іващенко, Н. С. Коваль, І. М. Коренева, О. З. Плахотип, О. Н. Химинець та ін.) та вчителі-практики (Г. М. Бондаренко, О. А. Гавриленко, Ю. І. Рева, Л. К. Різник, Л. М. Руденко, А. О. Степанюк, О. І. Ткаченко, Н. В. Хлонь, З. А. Шевців та ін.). Теоретичні засади екологічного виховання (принципи, джерела) розглядаються у дослідженнях В. С. Крисоченко, Д. І. Стрункової, Л. М. Гош, А. Н. Захлебного та ін. Проблема екологічної освіти молодших школярів висвітлювалась у працях Н. О. Пустовіт [5], А. М. Кмець, Н. В. Жук.

Мета дослідження: дослідити проблему екологічного виховання учнів початкових класів на уроках природознавства.

Любов до природи слід виховувати з раннього дитинства. «Дітей, що не вміють ще ходити, – писав Г. Ващенко, – треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишається в дитячій душі, осяяне почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи» [4].

Вчені виявили, що свідоме й бережливе ставлення до природи слід формувати з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури й накопичення систематичних знань у цій галузі. Екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

В умовах початкової школи процес виховання у молодших школярів відповідального ставлення до природи, спрямований не лише на оволодіння знаннями та вміннями, але і на розвиток мислення, емоцій дітей їх діяльності по захисту, догляду, покращенню природного середовища. Такого виду навчально-виховна робота передбачає розширення педагогічно організованих контактів з природою.

Серед усіх предметів початкової школи основну роль, під час виховання екологічної освіти, слід відвести природознавству. Під час вивчення якого необхідно закласти наукову основу природоохоронної діяльності дітей.

«Школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку дитини все, що дає природа і що зможе зробити дитина в майбутньому для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти й поновлювати природні багатства, які маємо» – В. Сухомлинський [6, с. 123].

Школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань.

Прийшовши до першого класу у дитини ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

У дитинстві формується людське коріння. Ні однієї людської риси природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам: батькам, педагогам, суспільству.

Необхідно так виховувати учнів, щоб вони дивилися на світ добрими очима, вміли берегти життя. Тільки тоді діти, змужніючи та прозріючи розумом і серцем, стануть справжніми людьми [3, с. 23–24].

Екологічне виховання – це безперервний педагогічний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення учнями морально-етичних норм та правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля [59].

Екологічна культура учня – це сформована система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і результатів взаємодії людини, суспільства та природи; відповідальність за природу як національну та загальнолюдську цінність, основу життя; готовність до природоохоронної діяльності [2, с. 41].

Екологічна свідомість – це складне структурне утворення, яке відрізняється багатством конкретних форм і рівнів свого існування та функціонування.

Екологічна освіта у вузькому значенні – це отримання знань за допомогою тих спеціалізованих предметів і дисциплін, що містять у назвах термін «екологія» і скеровані на вивчення живих істот із середовищем їх існування.

Інші вчені, зокрема Г. П. Пустовіт розглядають екологічну освіту з боку філософської, психолого-педагогічної концепцій та визначають наступну сутність поняття «екологічна освіта».

Екологічна освіта – це неперервний процес засвоєння учнями знань, цінностей і понять, спрямований на осмислення й оцінку взаємозв'язків між людьми, їх культурою та навколишнім середовищем, що забезпечує поступовий розвиток навичок прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння відповідних правил поведінки в навколишньому середовищі [5].

Формування екологічної культури школярів здійснюється як у навчальному процесі, так і у позакласній діяльності. Педагогічною наукою визначені основні принципи екологічного виховання учнів і формування їх екологічної культури. До них належать:

- принцип міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі екологічної освіти; взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення;

- принцип систематичності і безперервності вивчення екологічного матеріалу, що реалізується за умови урахування ступенів навчання (початкової, базової, повної загальної середньої освіти), вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- принцип єдності інтелектуального і емоційно-вольового компонентів у вивченні і поліпшенні учнями навколишнього середовища;

- принцип взаємозв'язку глобального, національного і регіонального розкриття екологічних проблем у навчальному процесі [5, с. 39–40].

Уроки природознавства покликані виховувати в учнів відповідальність за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини. Від природи людина бере все, що їй потрібно для життя. Ось чому до неї треба ставитися дбайливо, піклуватися про її відтворення, щоб кількість природних багатств не зменшувалася, а, навпаки, збільшувалася.

Урок – це складна форма систематичного, регулярного навчання, згідно з програмою і розкладом, із застосуванням різноманітних методів і прийомів. Уроки з природознавства проводяться в певній послідовності, що передбачено шкільною програмою і забезпечує систематичність вивчення матеріалу.

Урок дає змогу вчителю, застосовуючи систему різноманітних методів і прийомів навчання, плановірно й послідовно проводити формування відповідних уявлень і понять про об'єкти та явища

природи. На уроках природознавства учні отримують певну суму знань, набувають умінь і навичок, які потрібні для вивчення в середніх і старших класах таких природничих предметів, як ботаніка, зоологія, анатомія і фізіологія людини, фізична географія. Для цього вчитель використовує різноманітні методи роботи, властиві природничим наукам. Найбільш важливими з них є спостереження за об'єктами та явищами природи, які забезпечують формування спостережливості та логічного мислення, проведення лабораторних дослідів та практичних робіт, що дає можливість виробити практичні навички та уміння.

Зміст екологічного виховання на уроках природознавства включає два аспекти: засвоєння екологічних знань та їх трансформацію у ставлення до природи. Знання – обов'язковий компонент процесу формування екологічної компетентності, ставлення – його кінцевий продукт. Бо ж, коли людина нічого не знає про об'єкт, то й ставиться до нього байдуже. Екологічні знання сприяють формуванню усвідомленого ставлення й закладають початок екологічної свідомості. Якщо ж ставлення побудовано поза розумінням закономірних зв'язків у природі, соціоприродних зв'язків людини з природним довкіллям, воно не може бути стрижнем екологічної компетентності, оскільки при цьому ігноруються об'єктивно існуючі процеси і враховується лише суб'єктивний фактор. Екологічні знання допомагають людині усвідомити причини можливих екологічних змін, підказують шляхи запобігання їм.

Дуже активною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1–4 класів є екскурсії, під час яких формуються позитивні установлення, навички спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах у природному середовищі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за її стан. Під час сезонних екскурсій на природу, акцентуючи увагу дітей на характерних ознаках кожної пори року, доцільно формувати почуття прекрасного, любов до рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, оцінки позитивних і негативних дій людей стосовно навколишнього середовища [1, с. 8–9].

Підвищенню ефективності екологічного виховання сприяє його тісний зв'язок з традиційним народним вихованням любові до природи. Народна виховна мудрість з колиски плекала в кожній дитині відчуття гармонії природи і людини.

Екологічне виховання молодших школярів має неодмінно поєднуватись з екологічною освітою. А це поєднання з успіхом можна здійснювати в ігровій формі навчання. Гратися люблять, як відомо, усі діти і, включаючи в урок ігрові моменти, можна зацікавити навіть найпасивніших учнів.

Педагогічно правильно організована ігрова діяльність формує досвід, дає змогу досягти повного його самовираження, активності і свободи дій, що розумно поєднуються з вимогами взаємоповаги, пізнання навколишнього середовища, відчуття краси природи та її гармонії, з розвитком почуттів любові й турботливого ставлення до її об'єктів.

Екологічна освіта та виховання школярів передбачає не тільки одержання учнями певної суми інформативного матеріалу про довкілля, вивчення властивостей предметів природи та явищ, засвоєння правил поведінки в природі, а й встановлення взаємозв'язків між предметами та явищами, тобто провідною ідеєю при вивченні природничого оточення повинна бути ідея єдності природи. Усвідомлення учнями цієї ідеї значною мірою забезпечується здійсненням систематичних цілеспрямованих спостережень у природі, особливо фенологічних спостережень. Не менш ефективним є використання дослідів, як методу навчання.

Навчальний дослід – це елементарний експеримент. Він є одним із найважливіших методів пізнання природи, накопичення чуттєвого досвіду. Інформація, яка здобута таким шляхом, є основою певних теоретичних узагальнень, висновків, встановлення або підтвердження вже засвоєних закономірностей. З допомогою дослідів відбувається глибше пізнання об'єктів природи. Дослід дає змогу відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які безпосередньо у природі помітити неможливо.

Проблема екологічного виховання була предметом дослідження багатьох педагогів, як минулого, так і сучасності. Проте і досі залишається актуальною та посідає чільне місце у навчально-виховному процесі учнів початкових класів. У процесі екологічного виховання учні мають набути знань про навколишнє середовище, його захист для збереження гармонії, краси, навчитися охороняти природу.

Велику роль у розвитку пізнавального відношення до природи молодших школярів відіграє природознавство. Цей предмет вивчає природу як єдине матеріальне ціле, розглядає його у розвитку, в часі й просторі. Уроки з природознавства – це велике джерело знань для початківців. І за допомогою різних методів та прийомів можна виховати екологічну свідомість у дітей початкових класів.

Список використаних джерел

1. Гетьман В. Ф. Екскурсії по природоведенню во 2 и 3 классах / В. Ф. Гетьман. – К. : Радянська школа, 1983. – 96 с.
2. Іванова О. І. Формування екологічної культури / О. І. Іванова. // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 40–42.

3. Кмець А. М. Екологічна свідомість майбутніх учителів : проблеми, зміст, типологія / А. М. Кмець // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 96–99.
4. Миронов Л. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах / Л. В. Миронов – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.
5. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г. П. Пустовіт. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину : Вибрані твори – У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – 661 с.

УДК 372.4

Остап'юк Юлія,
студентка 51-ДПК група
Науковий керівник:
к. пед. н. Корнієнко С.М.

МАЛІ ФОЛЬКЛОРНІ ЖАНРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається роль малих фольклорних жанрів як засобів розвитку мовленнєвої компетенції молодших школярів. Особлива увага приділяється їх різновиду та застосуванню.

Ключові слова: фольклорний жанр, компетентність, молодший шкільний вік, формування.

Читання в початкових класах є одним із предметів, де здійснюється процес навчання, з одного боку, а з іншого – читання виступає засобом навчання. Чим успішніше діти оволодіють повноцінною навичкою читання, тим швидше будуть реалізовані можливості програмового матеріалу загальноосвітньої школи з метою навчання, виховання і розвитку учнів. Читання є одним із важливих засобів формування особистості. Тому так важливо у початкових класах сформувати в учнів уміння працювати з різними видами текстів, забезпечити максимальний вплив твору на школяра.

Фольклор – особлива галузь народної поетичної культури, що відображає дитяче світосприйняття. У різноманітних колискових піснях, потішках, скороговках, прислів'ях, приказках, загадках, казках, легендах та інших видах творів знайшов своє відображення процес духовного розвитку дитини, реалізуються певні шляхи і засоби впливу на її свідомість. У творах фольклору закладені основи морального й естетичного виховання дітей [3, с. 15].

Через фольклор дитина спілкується з народом, сприймає його мову, думки і почуття. Фольклор активізує словесну творчість школярів, що виявляється у складанні ними усних творів – казок, оповідань, віршів. У народній творчості проявляється прагнення дітей виразити власне бачення світу і ставлення до оточуючої дійсності. Фольклор безпосередньо впливає на словесну діяльність учнів, розвиває образне мовлення, формує народознавчі і мовознавчі поняття.

Український фольклор висвітлює перед молодшими школярами найцікавіші і найважливіші аспекти життя народу, закладає на цій основі початки їх моральності і громадськості. Твори малих фольклорних жанрів показують дітям глибоку значущість об'єктивної реальності, яку народ спостерігав, узагальнював і передавав з покоління в покоління у приказках, прислів'ях, піснях, прикметах тощо. Лише в такому випадку дитина навчається не просто слухати і читати твір, а й зіставляти описане зі своїми діями, вчинками, думками, настроями. Саме в цьому полягає основне завдання навчання і виховання молодших школярів засобами українського фольклору, яке повинно посісти чільне місце в освітньому процесі початкової школи [2, с. 46].

Малі фольклорні жанри мають велике значення не лише з погляду виховного впливу, а й у ракурсі формування дидактичних знань і вмінь. Постійне використання малих фольклорних жанрів сприяє вихованню дітей, збагаченню мовлення зразками народної творчості, формуванню самостійного мислення, підвищенню грамотності, поживляє і робить цікавим і змістовним навчальний процес. Цим обґрунтовується ефективність і актуальність використання малих жанрів фольклору у навчанні молодших школярів.

Серед наукових досліджень, що стосуються даної теми, більша частина праць присвячена проблемі реалізації педагогічного й виховного потенціалу фольклору в практиці роботи початкових шкіл у контексті використання національних традицій як важливих засобів музично-художнього, морально-естетичного, творчого виховання учнів у процесі навчальної діяльності та дозвілля, її вивчення у початковій школі.

Серед збирачів творів малих фольклорних жанрів слід виділити П. Чубинського, І. Манжуру, Б. Грінченка, І. Франка, М. Носика, які уклали хрестоматії з усної народної творчості. Серед науковців можна виокремити праці М. Кучинського «Роль усної народної творчості у розвитку молодших

школярів», М. Лановик «Українська усна народна творчість», Л. Осадченко, С. Савельєвої, які вивчали твори малих фольклорних жанрів у різних аспектах. Проблему формування комунікативних умінь і навичок учнів молодшого шкільного віку досліджували визначні педагоги й лінгвісти XIX – XXI століть, такі як М. Бунаков, Ф. Буслаєв, О. Потебня, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші.

Серед методистів, що займаються вивченням цієї проблеми, можна виділити І. Вікторенка, О. Губенка, О. Скіпакевич, які досліджують проблеми використання творів малих фольклорних жанрів у навчальному процесі початкової школи, розробляють методику вивчення прислів'їв, приказок, скоромовок на уроках української мови і літературного читання, пропонують нові технології вивчення малих фольклорних жанрів у 1–4 класах.

Метою наукової статті є формування у молодших школярів уявлень про твори малих фольклорних жанрів.

Малі фольклорні жанри – це частина фольклору, яка об'єднує найкоротші жанри, що в образній формі відтворюють найістотніші явища дійсності: прислів'я, приказки (приповідки) та їх жанрові різновиди – вітання, побажання, порівняння, прикмети, каламбури.

Малі фольклорні жанри охоплюють такі специфічні види дитячого фольклору, як колискові пісні, дитячі ігри з піснями, дитячі колядки, щедрівки, віншування, забавлянки, заклички, дражнилки, прозивалки, мирилки, страшилки, примовки та ін. Проте у початковому навчанні ці жанри майже не використовуються. Перевага надається прислів'ям, приказкам, загадкам, скоромовкам із вираженим дидактичним та виховним змістом [5, с. 13].

Першою складною проблемою є визначення жанру і жанрових різновидів, оскільки вони дуже різноманітні, і часто між ними не можна провести чіткої межі. Більшість дослідників не розмежовують прислів'я і приказки, а відносять їх до одного жанру. Прислів'я і приказки – це стійкі афористичні мовні одиниці, що у стислій, точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки тощо, у їх характерних і специфічних ознаках. Узяті з різних джерел народної словесності на основі безпосередніх спостережень над навколишнім життям, вони відрізняються влучністю вислову; увібравши світогляд народу і його багатовіковий досвід, становлять невід'ємний пласт народної філософії – скарбницю мудрості.

Належачи до одного жанру, прислів'я і приказки відрізняються певними структурними особливостями. Прислів'я – довершений за змістом вислів, який становить граматично й інтонаційно оформлене судження, як правило, у формі складного речення, що має двочленну структуру: «Поженешся за двома зайцями – жодного не здоженеш». Приказка – це образний вислів чи мовний зворот, який влучно характеризує людину, її вчинки, явища життя і є елементом ширшого судження: «Гнатися за двома зайцями». Прислів'ям властиве повне вираження думки, приказка висловлює думку неповно, часто є частиною прислів'я.

Прислів'я – судження, яке дає узагальнений висновок, що може бути застосований при характеристиці аналогічних фактів або явищ. Приказка – частина судження, позбавлена узагальнюючого характеру, що передає лише якийсь психологічний момент чи образний натяк. Не всі приказки побутують паралельно з прислів'ями, як наведені вище. Багато існує відокремлено. Окрім цих основних жанрових понять виділяються піджанри: народні порівняння, побажання, вітання, прокльони, прикмети, каламбури тощо [6, с. 203].

Однак, можна виділити групу прислів'їв, які утворились осібно від інших жанрів фольклору. Шляхи їх виникнення можуть бути дуже різними. Так, багато висловів з'явилося на основі спостереження за різними життєвими явищами: поведінкою тварин («як кіт із псом», «на задніх лапах», «закусити вудила», «як мухи до меду», «битися, як риба об лід», «мовчати, як риба» та ін.); явищами природи («вода камінь точить», «нема диму без вогню», «яблуко від яблуні далеко не падає», «з великої хмари малий дощ», «причепився, як реп'ях до кожуха»).

З давніх–давен винятково важливу роль у вихованні підростаючого покоління відігравали загадки – як надійний і чутливий засіб перевірки мудрості, кмітливості і розумових здібностей людини, її уважності при вивченні певних явищ природи, навколишнього світу, речей і предметів щоденного побуту і спілкування. Водночас загадка, як ніщо інше, чудово розвиває і зміцнює вправність, гостроту й поглиблює мислення.

На сьогодні загадки майже повністю перейшли в дитячий фольклор. Загадки містять в собі елемент гри, що збуджує уяву того, хто має відгадати, і захоплюють дітей, виконуючи пізнавальну та розвиваючу функції. У багатьох народів цей жанр був і залишається засобом формування і розвитку розумових здібностей молодих людей, вироблення здатності до аналізу, зіставлення явищ. Це широко використовується в українській народній педагогіці [1, с. 2].

Письменники, що пишуть для дітей, розвивають традиції складання скоромовок, поглиблюючи їх зміст, і, надаючи їм форми невеликих віршованих завершених творів. Вони легко засвоюються і, поширюючись усно, втрачають автора, поповнюючи скарбницю дитячого фольклору.

Малі форми усної народної творчості заслужено займають вагоме місце у навчанні молодших школярів. Вони є невичерпним дидактичним матеріалом для різних видів роботи на уроках української мови, читання та інших шкільних предметів, у позакласній та позашкільній роботі; містять глибоке

навчальне, розвивальне та виховне значення; розвивають образне та логічне мислення. Недарма загадки ще називають зразками народної педагогіки. Тому класний керівник використовує їх для розвитку мовлення учнів.

Чинні навчальний план і програма загальноосвітньої середньої школи складаються з системи навчальних дисциплін, які дають змогу учителеві залучити в повсякденний навчальний обіг народну дидактику у всій її різноманітності. Так, наприклад, уроки з української, іноземної мов прилучають учнів до мовних скарбів українського та інших народів. Вивчення літератури у школі не тільки розкриває ідейний зміст і суть мовно-естетичної довершеності красного письменства, а й підводить до поглибленого розуміння дидактичної основи цієї довершеності – фольклору.

Народною дидактикою, особливо фольклором, щедро насичені шкільні підручники, методичні посібники для вчителів та учнів: методичні розробки, дидактичний матеріал, збірники задач, вправ і завдань. Багато чого, звичайно, залежить і від винахідливості й творчої ініціативи самого вчителя, який завжди може й повинен мудро й доречно вплести той чи інший елемент народної дидактики у свою роботу, як під час уроків, так і в позакласній роботі. І від цього навчальний процес у школі тільки виграє [7, с. 17].

Аналіз змісту підручника з рідної мови «Українська мова» для 3 класу показав, що у ньому 136 завдань типу: «дописати», «списати», «вставити пропущене слово». Це вправи репродуктивного характеру, вони також корисні і потрібні, однак, щоб стимулювати учнів до активної розумової діяльності, слід використовувати завдання більш творчого плану. Цьому сприяють завдання, розроблені на основі творів малих фольклорних жанрів.

Крім того, постійно у підручниках звертається увага учнів на правопис, конкретизацію орфограм, перевірку написань. Ряд вправ сприяє реалізації основоположного принципу навчання рідної мови – принципу розвитку мовлення. На реалізацію цього принципу спрямовані вправи на складання речень, доповненнями їх іменниками, прикметниками, дієсловами, складання описів за зразком. У результаті роботи над вправами учні початкової школи опановують теорію, засвоюють граматичні ознаки і т.д.

Подальша робота пов'язана із використанням значної кількості малих жанрів народного фольклору на уроках рідної мови. Формуючи на уроках рідної мови поняття «прислів'я», ми використовували такі завдання:

«Маленька праця краща за ... безділля».

- Яке слово слід вставити, щоб зрозуміти прислів'я?
- До якої частини мови воно належить?
- Яку групу становить воно з іншим прикметником? Чому?
- Яку роль відіграють антоніми у прислів'ях?
- Як ви розумієте дане прислів'я?
- Які прислів'я з подібним значенням ви знаєте?

Таким чином, учні не тільки вправлялися у безпомилковому визначенні та розпізнанні прикметника як частини мови, але й ознайомлювалися із певними нормами поведінки. Прислів'я підказувало, як діяти в тому чи іншому випадку (при обрядах, святах), виховувало патріотичні та моральні почуття, любов до праці. Також ми визначали окремі особливості і ознаки прислів'я як жанру, тобто давали певні загальні уявлення про прислів'я як жанр усної народної творчості.

Підручники з читання не містять системного, послідовного, пронизуючого через увесь зміст підручників початкової школи системи народознавчого матеріалу, спрямованого на формування етнопедагогічних уявлень і понять. Усвідомленню знань, поряд з іншими факторами, сприяє змістовність дидактичного матеріалу підручника, його емоційність, яскравість [4, с. 14].

Малі фольклорні жанри охоплюють частину фольклору, що у лаконічній і образній формі відтворює найістотніші явища дійсності. До малих жанрів народного фольклору належать прислів'я, приказки, вітання, побажання, прокльони, порівняння, прикмети, каламбури, тости, а також такі специфічні види дитячого фольклору, як колискові пісні, дитячі ігри з піснями, дитячі колядки, щедрівки, віншування, забавлянки, заклички, дражнилки, прозивалки, мирилки, страшилки, примовки.

Малі жанри народної творчості представлені у шкільних підручниках та методичних посібниках для вчителів та учнів. Проте їх недостатньо для розв'язання завдань здійснення мовного розвитку школярів засобами фольклору. У цьому плані багато залежить від винахідливості й творчої ініціативи вчителя, який повинен підібрати той чи інший елемент народної дидактики та ввести його у навчальний процес під час уроків.

Як показало наукове дослідження, твори малих фольклорних жанрів є важливим засобом формування мовних понять у молодших школярів, а також сприяють розвитку культури мовлення та адекватної літературної вимови. Методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів. Вони вводяться у структуру уроку як супровідний матеріал, який, проте, є важливим та необхідним для роботи з молодшими школярами.

Список використаної літератури

1. Бакіна Т. Загадка в сучасному дитячому фольклорі / Т. Бакіна // Питання філології : зб. наук. праць ТДПУ. – 1997. – № 1. – С. 2.

2. Безрукова І. Збагачення українського мовлення першокласників засобами дитячої народної поетичної творчості / І. Безрукова // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 46.
3. Данилюк Н. Вивчення українського фольклору / Н. Данилюк // Українознавство : стан, проблеми, перспективи розвитку. – К., 1993. – С. 15.
4. Коломієць Ю. Використання українських традицій, звичаїв і обрядів у вихованні учнів молодших класів / Ю. Коломієць // Наукові записки ТДПУ : Педагогіка. – 1998. – № 3. – С. 14.
5. Кучинський М. В. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів / М. В. Кучинський // Початкова школа. – 2013. – № 4. – С. 13.
6. Пазяк М. Н. Українські прислів'я та приказки / М. Пазяк. – К. : Наукова думка, 1984. – 203 с.
7. Пересунько О. О. Виховання любові до рідної мови через народні традиції / О. О. Пересунько // Початкова школа. – 1990. – № 6. – С. 17.

УДК 372.4

Циганюк Марина,
студентка 51-Б групи
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент Фурман О.А.

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито особливості реалізації міжпредметних зв'язків на уроках інформатики у початковій школі, їх роль, функції та можливості. Наведено приклади завдань для реалізації міжпредметних зв'язків у початкових класах спрямованих на підвищення інформативної компетентності дітей.

Ключові слова: інтеграція предметів, міжпредметні зв'язки, інформаційно-комунікаційні технології, розвивальне навчання.

Актуальність теми статті обумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція загальних, природничих та технічних знань. А також зважаючи на значне збільшення тієї кількості інформації, яку мають засвоїти учні початкових класів, важливим є вивчення ролі міжпредметних зв'язків в активізації навчальної діяльності учнів.

На сьогодні однією з найактуальніших залишається проблема постійного підвищення рівня освіти і культури народу. Тому так гостро постало завдання – навчити школярів вчитися, самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у потоці інформації. Нові програми загальноосвітньої школи орієнтують вчителів на потребу формування в учнів комплексу передбачених для кожної вікової групи міжпредметних або загальнонавчальних знань, умінь та навичок, що становлять основу навчально-пізнавальної культури.

Безперечним є той факт, що жоден навчальний предмет неможливо викладати у повній ізоляції від інших галузей людських знань. Зв'язки між предметами допомагають комплексно підходити до навчання та виховання учнів, виступають зв'язуючою ланкою між предметами, які вивчаються у сучасній школі.

Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє формуванню в учнів початкових класів цілісного уявлення про явища природи і взаємозв'язки між ними, за допомогою чого знання стають значущими та використовуваними у майбутньому.

Це допомагає учням при вивченні предмета використовувати вже набуті знання з інших галузей навчання [5].

За допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків не тільки досягаються навчальна, розвивальна та виховна цілі, а й закладається фундамент для професійного самовизначення учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому міжпредметні зв'язки є важливою умовою та результатом комплексного підходу у навчанні і вихованні школярів.

Метою написання статті є визначення ролі і можливостей міжпредметних зв'язків у процесі викладання шкільного курсу інформатики у початковій школі.

Інтеграція предметів – це об'єднання знань із різних предметів, для створення цілісної картини явища і глибокого його розуміння.

Міжпредметні зв'язки – це вираження фактичних зв'язків, що встановлюються у процесі навчання або у свідомості учня, між різними навчальними предметами.

Міжпредметні зв'язки мають дві сторони: об'єктивну і суб'єктивну.

Об'єктивна сторона міжпредметних зв'язків знаходить вираження у визначенні змісту навчання і враховується при розробці навчальних планів, програм, складанні підручників, навчальних і методичних посібників з відповідних навчальних предметів.

Суб'єктивна сторона міжпредметних зв'язків здійснюється викладачами у процесі навчання [1].

Функції міжпредметних зв'язків:

- Навчальні – націлені на формування цілісної системи знань учня. Опора на вдосконалення змісту освіти у школі на комплексне використання в навчанні міжпредметних є одним з критеріїв відбору та координації навчального матеріалу в програмах суміжних предметів.

- Виховні – підвищення освітнього рівня навчання за допомогою міжпредметних зв'язків посилює його виховну функції. Психологічною основою дослідження, які розкривають взаємодію освітніх і виховних функцій міжпредметних зв'язків, виступає закономірна єдність свідомості, почуттів і дій у психічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності у навчанні є однією з педагогічних умов комплексного підходу, спрямованого на формування наукового світогляду (Н. А. Менчинська, Е. І. Монозон).

- Розвиваючі – впливають на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів учнів (В. М. Максимова, Н. А. Чурилін).

Міжпредметні зв'язки розглядаються як один із шляхів розвивального навчання, який веде до формування якісно нових утворень у навчальній діяльності школярів міжпредметних понять і умінь (Т. К. Александрова, Л. М. Панчешнікова, Н. О. Сорокін). Різноманіття функцій міжпредметних зв'язків в процесі навчання показує, що сутність даного поняття не може бути визначена однозначно [2].

Етапи навчання на основі використання міжпредметних зв'язків у навчальній діяльності можна подати у вигляді трьох ступенів, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Етапи навчання на основі використання міжпредметних зв'язків

I рівень – відтворення. Мета – привчити учнів використовувати отримані знання.

1 етап

Учні повторюють необхідні дані з відповідних дисциплін.

2 етап

Вчитель пояснює новий навчальний матеріал використовуючи факти і поняття з одного навчального предмету на іншому.

3 етап

Вчитель викладає новий навчальний матеріал з використанням теорії з суміжної дисципліни для пояснення поданих явищ.

II рівень – використання знань. Мета – перенесення знань з предмету в предмет.

4 етап

Учні повинні самостійно відтворити окремі знання практичного чи теоретичного характеру зі суміжної дисципліни.

5 етап

Учні повинні використати факти та поняття, засвоєні ними на уроках однієї дисципліни для підтвердження знань, що вивчаються на уроках іншої.

6 етап

Учні повинні самостійно використовувати теорію, отриману на уроках одного предмету для пояснення понять і явищ в курсі іншого.

III рівень – узагальнюючий. Мета – навчити учнів використовувати поняття, факти, закони і теорії для ілюстрації єдності світу, а також використовувати загальні закони діалектики для пояснення різних явищ.

7 етап

Вчитель пояснює прояв в навчанні даної дисципліни загальних законів діалектики.

8 етап

Вчитель пояснює місце поданих явищ в загальній картині світу.

9 етап

Учні відтворюють загальні закони діалектики при поясненні явищ, що вивчаються на уроках даної дисципліни [3].

Ідея створення курсу «Інформатика» у початковій школі виникла у зв'язку із широким впровадженням комп'ютерної техніки в систему шкільної освіти. Сучасний школяр повинен уміти користуватися комп'ютером так само вільно і легко, як користується авторучкою, олівцем і лінійкою. Тому вивчення основ інформатики повинно починатися в молодшому шкільному віці.

Зміст навчального предмета «Інформатика» в початковій школі являє собою узагальнений і скорочений виклад основ інформаційно-комунікаційних технологій, адаптованих до можливостей і особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Курс «Інформатика» розрахований на 105 годин: по 35 годин у кожному класі з розрахунку 1 година на тиждень за рахунок інваріантної складової навчального плану.

У курсі «Інформатика» в початкових класах передбачено під час вивчення кожної теми використовувати матеріали інших навчальних предметів, постійно здійснювати підтримку вивчення цих предметів [6, с. 2].

Додаткові можливості для розвитку здібностей учнів і прищеплення їм інтересу до інформатики надають різні варіанти реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях з інформатики. Вони можуть бути націлені на розвиток певних сторін мислення й рис характеру учнів, і як результат – розширення або

поглиблення фактичних знань по інформатиці. Таке розширення відбувається як би саме по собі, як результат виниклого інтересу до предмета [7, с. 201–202].

В даному курсі можна реалізувати міжпредметні зв'язки безліччю способів. Наприклад, під час розгляду теми «Комп'ютер та інші пристрої» у 2-му класі, на вивчення якої дається 6 годин, можна реалізувати міжпредметні зв'язки з образотворчим мистецтвом, запропонувавши учням намалювати в графічному редакторі останній малюнок, який вони малювали на образотворчому мистецтві.

Вивчаючи тему «Інтернет» у 3-му класі, на розгляд якої дається 5 годин, можна вдосконалити знання учнів з граматики, та встановити міжпредметні зв'язки з предметом «Я у світі», використовуючи тему із даного предмету, для пошуку інформації щодо неї в Інтернеті. Реалізувати міжпредметні зв'язки інформатики з музичним мистецтвом у 3-му класі (Тема «Графіка» – 9 годин), можна дати учням завдання намалювати у графічному редакторі нотну дошку та розставити на ній ноти пісні, яка вивчається (Рисунок 1).

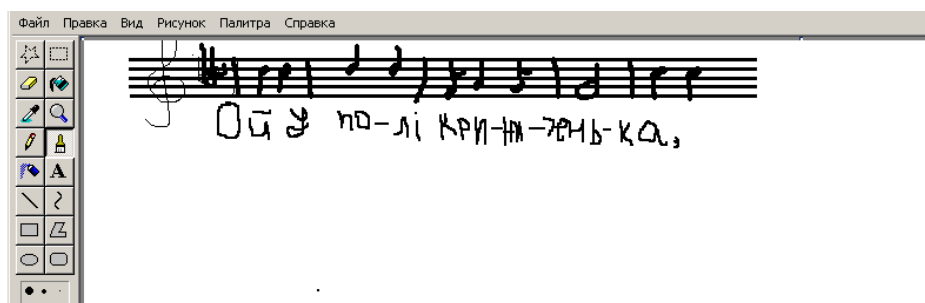


Рисунок 1.

Тема «Графіка» у 4-му класі, вивчення якої передбачає 6 годин, може супроводжуватись створенням колажу із зображень об'єктів сонячної системи тим самим встановлюючи міжпредметні зв'язки з предметом «Природознавство» (Рисунок 2)



Рисунок 2.

При вивченні теми «Текст» у 3-му класі, на що дається 5 годин, для реалізації міжпредметних зв'язків з математикою ефективним буде дати учням таке завдання: Вставити пропущені знаки арифметичних операцій та нерівностей (Рисунок 3).

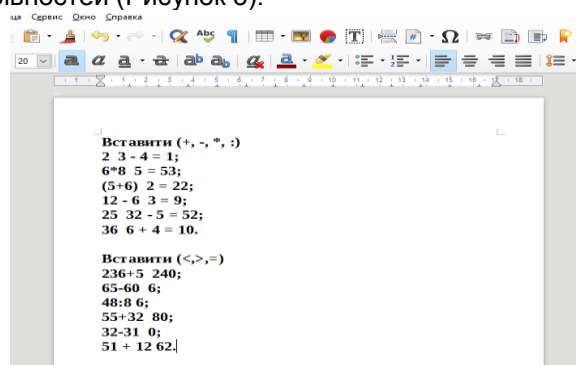


Рисунок 3.

Таким чином продовжується вивчення службових символів клавіатури, покращуються навички роботи з текстовою інформацією в середовищі текстового редактора, і водночас учні вдосконалюють свої знання з математики.

Отож, при вивченні курсу «Інформатика» у початковій школі учні не тільки вивчають особливості комп'ютера, а й знайомляться при цьому з цілісною картиною світу. Із перших занять школярі починають усвідомлювати, що інформатика – це не наука про комп'ютери, а наука про інформацію, якою наповнений весь навколишній світ. Розуміють, що комп'ютер є помічником людини в ході обробки інформації; визначають місце і роль комп'ютера у практичній діяльності людини. Для того, щоб це усвідомлення посилити, на заняттях необхідно реалізовувати міжпредметні зв'язки з іншими шкільними предметами.

Міжпредметні зв'язки дозволяють виокремити головні елементи змісту освіти, передбачити розвиток системотворчих ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності; дають можливість комплексного застосування знань із різних предметів у навчальній діяльності учнів.

Покращення системи багатосторонніх зв'язків дає у результаті вдосконалення шляхів їх реалізації:

1. планування цієї роботи у школі;
2. координацію діяльності усіх учасників навчально-виховного процесу;
3. ефективне використання міжпредметних семінарів, екскурсій, конференцій, розширення практики подвійних уроків, на яких можуть вирішуватися спільні питання, засобами різних навчальних предметів одночасно, за участі двох, чи декількох вчителів.

Список використаної літератури

1. Гур'єв А. І. Міжпредметні зв'язки – теорія і практика / А. І. Гур'єв // Наука і освіта. – Гірничо-Алтайськ, 1998. – № 2. – 204 с.
2. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://valeriks.ucoz.ru/publ/11-1-0-110>.
3. Інформатика у початковій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/integr_urok/53813/.
4. Максимова В. Н. Міжпредметні зв'язки у навчально-виховному процесі / В. Н. Максимова. – Л., 1984. – 253 с.
5. Морозевич Н. Н. Основы информатики : учеб. пособие / Н. Н. Морозевич, Н. Н. Говядинова. – М. : Новое знание, 2001. – 386 с.
6. Навчальна програма для учнів 2–3 класів загальноосвітніх навчальних закладів згідно нового Державного стандарту початкової загальної освіти.
7. Технологія проведення інтегрованих уроків в процесі організації пізнавальної діяльності учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/714>.

УДК 372.4

*Чумакевич Юлія,
студентка 51-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Лєгін В.Б.*

ПРИРОДООХОРОННА РОБОТА НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена висвітленню проблеми екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку. Зазначена організація природоохоронної роботи учнів на усіх уроках у початкових класах.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, природоохоронна робота, початкова школа.

На сучасному етапі розвитку суспільства не можна відокремити наше життя від навколишнього середовища, в якому ми живемо; а тому не можна спокійно спостерігати, як це середовище стає небезпечним для всього живого. Наша щоденна поведінка, господарська діяльність не покращує екологічний стан довкілля через власну екологічну безграмотність, і через байдужість та неухильність до об'єктивних законів природи. Саме тому, на думку науковців, освіта у початкових класах повинна мати належний екологічний рівень. Найважливіше завдання екологічної освіти – засвоєння знань про екологію Землі та формування персональної відповідальності за стан справ у довкіллі.

Питання екологічного виховання, зокрема, природоохоронної роботи, як відповідального ставлення людини до природи розкривається у працях О. Захаренка, А. Захлебного, І. Зверева, І. Суравегіної. Історичний аспект природоохоронної роботи учнів загальноосвітньої школи досліджували О. Барліт, О. Гнатів, Л. Ілійчук, А. Мартін, А. Мехеда, В. Червонецький та інші [7, с. 383].

Практичним аспектам здійснення природоохоронної роботи у початковій школі присвячені дослідження О. Біди, К. Гуз, В. Ільченко, Н. Коваль, Л. Шаповал. Науковці акцентують увагу на необхідності вироблення у учнів навичок бережливого використання природних ресурсів на основі розроблення й впровадження нових природоохоронних технологій, шляхів їх реалізації та активної участі у практичній природоохоронній роботі [5, с. 270].

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначити важливість природоохоронної роботи учнів на уроках у початкових класах.

Формування екологічної культури підрастаючого покоління – одне з найважливіших завдань сьогодення. Виховувати в дітей відповідальне ставлення до природи – це складний і довготривалий

процес. Його результатом повинно бути не лише оволодіння відповідними знаннями і уміннями, а й розвиток умінь і бажання активно захищати, покращувати природне середовище.

У наш час відбувається пошук напрямів вирішення екологічних проблем, шляхів гармонізації відносин суспільства, людини й природи, що залежить від активності у здійсненні природоохоронної роботи. У процесі здійснення якої важливо виховати, насамперед, в учнів молодшого шкільного віку, ціннісне ставлення до навколишнього природного середовища. Особлива роль у цьому належить учителеві, який має цілеспрямовано виховувати екологічно грамотних і відповідальних людей. Відповідно й сам учитель повинен мати погляди та переконання щодо необхідності гармонійної єдності людини й природи на основі здійснення природоохоронної роботи [5, с. 270].

Природоохоронна робота є одним із підходів до розв'язання екологічних проблем, які існують на сьогодні. У процесі її проведення студентською молоддю важливо, насамперед, сформулювати бережливе ставлення до навколишнього природного середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів [2].

За визначенням С. Совгіри «природоохоронна робота – це активна практична робота, спрямована на оптимізацію соціоприродної взаємодії на основі законів природи, принципів і норм екологічної етики, детермінованих світоглядною позицією суспільства в цілому, та конкретної особистості зокрема» [6, с. 17].

Природоохоронна робота, усвідомлення необхідності обережності та примножувати багатства природи – необхідні складові елементи природоохоронної позиції особистості. Кожен учень повинен мати знання про стан і перспективи використання природних багатств. Саме тому природоохоронна робота в загальноосвітній школі є невід'ємною складовою навчального процесу кожного освітнього закладу [4].

Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань. Мета еколого-виховної роботи – виховання екологічно освіченого громадянина не тільки для своєї країни, а й відповідального за наш спільний дім – планету Земля. «Думки про те, що ми діти природи, повинні бути дбайливими і вдячними, особливо виразна і хвилююча тоді, коли діти бачать плоди землі, замислюються, як треба обережати джерело, з якого ми п'ємо» – писав В. О. Сухомлинський [8, с. 557].

Як зазначають науковці «сьогодні природоохоронний принцип повинен більш активно заявити про себе в навчально-виховному процесі. Практично немає жодного шкільного предмета, зміст якого не можна було б зробити більш цікавим для учнів, більш доступним для усвідомлення шляхом наповнення його програмових завдань екологічним матеріалом» [1, с. 462]. Починаючи від простих фенологічних спостережень за природою і завершуючи питаннями охорони природних об'єктів, – все має бути підпорядковане тому, аби шкільне буття учнів максимально сприяло розширенню екологічного кругозору, формуванню екологічної свідомості молодших школярів.

Зокрема, учитель має формувати в учнів початкової школи поняття про природоохоронні території України, зосереджувати їхню увагу на найбільших природоохоронних об'єктах рідної місцевості, ознайомити з об'єктами, що в них охороняються. Молодші школярі повинні усвідомити, навіщо необхідно охороняти природу, і до яких наслідків може призвести нераціональна та бездумна діяльність людини. Під час проведення природоохоронної роботи, учні можуть виявити нові факти; уточнити деталі вже відомих явищ і подій. Така робота допомагає педагогам краще пізнати своїх учнів, розкрити їх своєрідність, неповторність, різнобічність інтересів, спрямувати їхню професійну орієнтованість.

Робота вчителя з екологічним матеріалом розширює його кругозір, збагачує новими знаннями, ініціює процес вдосконалення педагогічної і методичної майстерності. Зважаючи на це, цілком зрозумілим є те, чому в школах і дитячих дошкільних закладах України поширюється природоохоронна робота, поглиблюється її зміст, з'являються нові цікаві форми пізнавально-пошукової активності дітей. Але доводиться констатувати, що «екологічне виховання не скрізь стало складовою частиною навчального процесу, не завжди ще має систематичний характер» [3, с. 40].

Як зазначають науковці, без організації природоохоронної роботи важко забезпечити поєднання навчального процесу із життям. Уже в молодшому шкільному віці необхідно підводити дітей до думки, що людина – невід'ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище, причому цей вплив може бути як позитивним так і негативним, виробляти правильну поведінку в колективі і природі.

На сьогоднішній день екологічне виховання у початкових класах не обмежується формуванням у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст екологічного виховання складає «система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя» [9, с. 87]. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Уроки природознавства, читання, рідної мови та інші покликані виховувати у школярів екологічну культуру та формувати навички природоохоронної діяльності. Вони мають у собі ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій екологічного спрямування.

Організовуючи засвоєння екологічно спрямованого матеріалу, можна використовувати різноманітні методи та прийоми навчання. До них належать: розповідь учителя про природу та її охорону, бесіда, побудована на природоохоронній основі, читання відповідної літератури, спостереження над об'єктами рідної природи, яке проводять молодші школярі; сприймання ілюстративного та натурального наочного матеріалу.

Вибравши способи опрацювання екологічно спрямованого матеріалу, вчитель має продумати і його місце у структурі уроку. Природоохоронний матеріал можна успішно використовувати на різних етапах уроку. Найчастіше це робиться, як показали результати експериментального дослідження, в процесі викладу основного програмового матеріалу для конкретизації та ілюстрації окремих його положень. Наприклад, сформувавши поняття «дерева», «кущі», «трави» (3 клас, предмет «Я і Україна»), вчитель просить учнів пригадати назви відомих їм дерев, кущів трав'янистих рослин, які потребують охорони. Відповіді учнів учитель доповнює цікавими відомостями про способи охорони рослини та супроводжує їх показом гербарію, малюнків, ілюстрацій.

Великі можливості для виховання любові й бережливого ставлення до природи закладені у художніх творах, які учні вивчають на уроках читання. Значний екологічний зміст несуть в собі малі фольклорні жанри, казки і оповідання над якими працюють діти на уроках читання. Зокрема, на даних уроках активізації екологічного виховання та навчання допомагають: бесіди, розповіді, вікторини, елементи інсценізації, словесне малювання, продовження розповіді, опрацювання матеріалів журналів, газет, застосування різних методів інтерактивного навчання.

На уроках української мови, учні початкових класів одержують уявлення про мовні поняття, вчать застосовувати їх на практиці. Для вивчення будь-якої теми з даного предмету слід використовувати цікавий матеріал природничого змісту. При цьому, виконуючи завдання, школярі не лише ознайомляться з мовними поняттями при різних видах роботи, вчать грамотному письму, а й збагатять свої знання про навколишній світ, будуть вчитися розуміти красу і чарівність природи та бережно ставитись до природного довкілля. Зокрема, природничо спрямовані тексти дають змогу здійснювати екологічне виховання не тільки на тематичних уроках мови, а й сприяють сприйманню дитиною усього живого як важливої частини свого життя.

На уроках математики природоохоронну роботу необхідно проводити на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу. При цьому, добираючи екологічний матеріал, слід враховувати:

- достовірність і науковість матеріалу;
- відповідність з навчальними програмами;
- відповідність рівню загального розвитку, інтересам та віку дітей;
- закладеність у матеріалі трудової участі дітей у збереженні краю.

Важливим, під час уроків математики у початкових класах, є виконання задач з конкретним інформаційним екологічним змістом, несе різноманітне навчально-виховне навантаження, зокрема: доповнення знань з тем, що вивчаються (на уроках курсу «Я і Україна», «Пророздознавство»); поглиблення, закріплення вивченого матеріалу; виконання пропедевтичної функції стосовно тем, що будуть вивчатися.

Матеріал уроків «Основи здоров'я» з тем: «Природа і здоров'я», «Безпека відпочинку в лісі», «Безпека при спілкуванні з тваринами», «Корисні і шкідливі звички та їх вплив на здоров'я», «Права та обов'язки дитини вдома і в школі», «Їжа корисна для здоров'я людини», «Здоровий спосіб життя» та інші можна використовувати як обов'язковий матеріал для формування екологічної свідомості школярів.

Перед уроками образотворчого мистецтва можна проводити екскурсії на природу. Обов'язково розповідати учням, як треба поводитись серед природи. Під час екскурсії діти повинні прийти до висновку, що все в природі взаємопов'язане. На уроках образотворчого мистецтва для формування екологічного світогляду слід проводити бесіди, ознайомлюючи під час них з доступною для дітей інформацією екологічного змісту. Коли школярі малюють будь-який природний об'єкт, необхідно з'ясувати проте, яку користь приносять дерева, кущі, квіти, птахи, звірі, комахи, також звернути увагу учнів на необхідність бережливого ставлення до них. А під час малювання птахів – бесіду про зимівлю в нас осілих пернатих друзів, яким обов'язково потрібно допомагати взимку – повісити годівниці і насипати насіння, хлібних крихт. Малюючи птаха навесні, на конкретних прикладах варто доводити необхідність охорони птахів, показуючи пташині будиночки (шпаківні, штучні гнізда – дуплянки тощо), які можна виготовити із старшими і розвішати біля школи.

Велике значення мають проведення конкурсів малюнків та плакатів на екологічну тему. Наприклад: «Охорона водойм (лісу, повітря)», «Первоцвіти», «Моя улюблена тварина», «Бджілка», «Здоровий спосіб життя» та інші.

Важливими є уроки трудового навчання, на яких молодшим школярам необхідно надати відомості про значення природи у житті людини, і про зворотний бік цього взаємозв'язку – вплив господарської діяльності на стан навколишнього середовища. Екологічні відомості варто використовувати під час роботи з папером. Вивчаючи елементи техніки, моделювання разом із виготовленням макетів різноманітних споруд не слід забувати і про озеленення території. На даних

уроках є можливість не тільки пригадати, яку роль виконують рослини у підтриманні кисневого балансу, а й поповнити знання дітей, зазначивши, як дерева та кущі очищають повітря від пилу. Знання про значення рослин і тварин у житті людини розширюються на уроках трудового навчання, зокрема при роботі з тканиною, слід розповісти дітям про тканини, які виробляють із вовни, рослинних волокон, наголошуючи при цьому, що культурні рослини та свійські тварини пішли від диких. Під час весняно-літніх робіт на пришкольній ділянці є можливість значно розширити уявлення учнів про умови росту та розвитку рослин. Спираючись на уявлення про роль зелених рослин у житті людини, разом з учнями варто скласти правила охорони рослинного світу. Це привчає учнів до спостережливості, розвиває увагу, сприяє формуванню певних навичок поведінки в природі, а відтак – й екологічної культури.

На думку науковців, природоохоронна робота є важливою складовою процесу навчання у початковій школі, тому вона потребує використання естетичних, етичних та емоційних освітніх методів, прямих контактів з природним матеріалом та самою природою. Виховання екологічної культури має бути активним, цікавим, раціональним, максимально наближеним до життя, а у навчальному матеріалі не повинно бути перенасиченості технічною інформацією, яку діти не спроможні належним чином сприйняти.

Як зазначають науковці, при формуванні особистості майбутнього громадянина особливу увагу потрібно приділяти екологічній обізнаності. Для цього основними у роботі вчителя початкових класів мають бути завдання освітні, виховні та розвиваючі. Освітні завдання передбачають формування системи знань про взаємозв'язки у природі, про екологічні проблеми сучасності і шляхи подолання. Виховні – формування мотивів потреб та звичок екологічної поведінки і діяльності, здорового способу життя. Вирішення завдань освітніх та виховних сприяє розвитку системи актуальних і практичних умінь із вивчення, оцінки стану та покращення навколишнього світу своєї місцевості; учень прагне до активної діяльності з охорони природи. Формування екологічної культури надає можливість дітям самостійно аналізувати екологічні ситуації, уявити природу як унікальну цінність, почувати себе відповідальним за її стан.

Отже, природоохоронна робота є вагомим складовою навчального процесу, оскільки виконує важливу науково-пізнавальну й природоохоронну функції, має широкі можливості для поширення екологічних знань і популяризації природоохоронних ідей серед учнів, їхніх батьків, всього населення. Усі види й форми природоохоронної роботи дають найбільший ефект тоді, коли їх застосовувати комплексно.

Природоохоронна робота в початковій школі має відповідати завданням гуманістичного виховання, сприяти усвідомленню школярами екологічних правил і норм поведінки у природному середовищі. Її доцільно проводити безперервно на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу, з усіх предметів, базуючись на принципах нероздільного зв'язку теорії з практикою, науковості, міжпредметності та індивідуального підходу.

Список використаної літератури

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т. М. Байбара. – Київ : Веселка, 1998. – 554 с.
2. Васильченко І. Екологічне виховання в початковій школі / [Упоряд.: І. Васильченко, О. Кондратюк]. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
3. Задорожна О. М. Підготовка студентів педагогічних університетів до природоохоронної роботи. Екологічний шлях у майбутнє : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / О. М. Задорожна – К. : Наук. світ, 2012. – С. 91–93.
4. Іванова О. Формування екологічної культури / О. Іванова // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 40–42.
5. Люленко С. О. Організаційні форми природоохоронної роботи в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / С. О. Люленко – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58685.doc.htm.
6. Совгіра С. Ефективні форми природоохоронної роботи / С. Совгіра // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3. – С. 270–277.
7. Совгіра С. В. Технологія та організація природоохоронних робіт : підручник / С. В. Совгіра. – Київ : Науковий світ, 2011. – 319 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вид-во «Рад. Школа». – 1977. – Т. 5. – 640 с.
9. Турбар Т. Природоохоронна робота учнів у шкільних лісництвах (друга половина XX – початок XIX століття) / Т. Турбар // Серія Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 381–385.

ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ І ПЛАНШЕТІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена важливості застосування сучасних новітніх технологій навчання, зокрема планшетів та смартфонів, під час освітньо-виховного процесу. Наведений аналіз засобів мобільних пристроїв (мобільних додатків), які забезпечать ефективніше сприймання природничого матеріалу на уроках природознавства у початкових класах.

Ключові слова: мобільні додатки, початкова школа, природознавство, сучасні технічні засоби навчання, Google Play.

Одним із найважливіших напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – забезпечення методології і практичного використання сучасних інформаційних технологій орієнтована, на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання. Упровадження сучасних інформаційних та інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів з метою підвищення ефективності й результативності засвоєння знань, формування в учнів навичок ХХІ століття, необхідних для подальшої успішної самореалізації, стало звичним явищем.

Бурхливий розвиток інноваційних та інформаційних технологій вимагає суттєвих змін у навчально-виховному процесі, у тому числі початкової школи. Сучасних першокласників уже не задовольняють традиційні форми, методи та прийоми навчання. Тому вчителі початкових класів усе частіше використовують на уроках різноманітні новації, зокрема, мультимедійні засоби, планшети, смартфони, з метою урізноманітнення, осучаснення навчального процесу, покращення його результативності.

Проблемам ефективного використання новітніх технологій в освіті присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання застосування засобів ІКТ у початковій школі висвітлюють В. І. Варченко, А. В. Горячев, А. А. Кузнецов, Г. В. Ломаковська, Ю. А. Первін, В. В. Шакоцько та інші [3, с. 47].

У наукових дослідженнях останніх років теоретичні аспекти мобільного навчання розв'язують такі науковці, як В. М. Кухаренко, С. Г. Литвинова, Н. В. Рашевська та інші [6, с. 28]. Однак аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що практичний аспект використання мобільних пристроїв на уроках природознавства у початкових класах не був предметом окремого дослідження і висвітлений недостатньо.

Мета дослідження. Визначення можливих шляхів використання мобільних пристроїв для вивчення природознавства на уроках у початкових класах.

Початкова ланка освіти, яка закладає в учнів основи знань, умінь та навичок, необхідних для формування соціально активної, творчої особистості, що здатна працювати з великою кількістю інформації, намагається також йти в ногу з часом, про що свідчить використання вчителем початкових класів мультимедійних презентацій, відеоформатів, електронних тренажерів, словників, енциклопедій, дидактичних ігор, власних чи взятих із мережі Інтернет [3, с. 47].

У сучасному світі більшість дітей мають у своєму розпорядженні мобільні пристрої (смартфони, планшети), проте використовують їх переважно для розваги спілкування з однолітками в соціальних мережах. Проте мобільний пристрій може стати інструментом для навчання, оскільки допомагає у проведенні навчального дослідження як у школі, так і за межами класу.

Завдання сучасної освітньої системи – не перевантажувати учнів фундаментальними знаннями, більшість з яких ніколи не буде затребувана, а сформувати навички успішної адаптації, здатність до самоосвіти. Це дуже важливо в умовах, коли відбувається швидка зміна інформації і традиційні підручники просто не зможуть відображати ці зміни [1, с. 19].

У наш час особливого інтересу набувають питання, пов'язані з автоматизацією навчання, оскільки «ручні методи» використання технічних засобів давно вичерпали свої можливості. Упровадження в освітній процес таких пристроїв, як смартфон, планшет, дозволяє розвантажити учителя, збільшити зацікавленість учнів предметом, дає можливість розв'язання міжпредметних завдань, наочності у поданні матеріалу за рахунок мультимедіа. Мобільні пристрої, планшети на базі ОС Android все частіше стали використовувати в освітньому процесі по всьому світу. Подібні пристрої безперечно здатні допомогти школярам поліпшити знання з різних предметів, адже вони взмозі зробити нудні речі цікавими для учнів різного віку, підвищити інтерес до навчання [1, с. 19].

За висновками фахівців, мобільні пристрої планшети на базі ОС Android, мають великі перспективи використання в освітньому процесі, і за ними майбутнє. Проте у даному випадку від

учителів і викладачів як ніколи вимагається серйозний, вдумливий, комплексний, професійний підхід. Як говорить китайське прислів'я «Скажи мені – і я забуду. Покажи мені – і я запам'ятаю. Залучи мене – і я зрозумію» [1, с. 21].

Використання нового покоління засобів навчання є одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти [4]. Досягнення цієї мети передбачає створення і використання в навчальному процесі елементів мобільного навчання. Мобільне навчання проходить незалежно від місця знаходження і відбувається під час використання портативних технологій, чим зменшує обмеження із здобуття освіти за місцезнаходженням із допомогою мобільних пристроїв [4]. Сучасні смартфони і планшети – дозволяють навчити школярів не просто вимірювати різні параметри навколишнього середовища, а й проводити аналіз і статистичну обробку результатів за допомогою спеціальних додатків [6, с. 28].

Для ефективного вивчення з дітьми предметів природничого циклу, зокрема «Природознавства», використовують спеціальні додатки, які можна установити з програми GooglePlay, що містить велику кількість різноманітних додатків та програм. Наведемо приклади декількох програм (додатків), які допоможуть учням початкових класів у вивченні природознавства:

– Мобільний додаток «KM Media Bookshelf» містить навчальні відеосюжети, які доповнюють матеріали підручників видавництва KM Media. Мобільний додаток містить матеріал за курс початкової школи з предметів «Українська мова», «Математика», «Інформатика», «Природознавство» та «Основи здоров'я» і створений відповідно до оновленої програми 2016 року та Державного стандарту. У книзі навчальний матеріал подано в інфографіці (графічна форма + текст). Форма подачі інформації через кольорові малюнки та зображення, моделі та схеми допоможуть залучити до навчання зорову пам'ять дитини. У мобільному додатку розміщено 180 відеосюжетів, у яких пропонуються пояснення та коментарі вчителя, що допомагає донесенню до школяра складних тем навчальної програми. Посібник допоможе закріпити й систематизувати новий та повторити вже вивчений матеріал.

За допомогою даної програми учень не тільки засвоїть нові знання, а й вивчить пропущену на уроках інформацію. Відеоматеріали містять пояснення вчителя до розв'язування вправ, практичного та теоретичного матеріалу. Набуті знання і вміння допоможуть успішно виконувати домашні завдання і швидко опановувати шкільну програму. Таким чином, учень має змогу отримувати знання з різних предметів за межами школи і дому, у будь-який зручний час.

– Додаток «Edugames» («Педагогічні ігри») – це навчальний додаток, який створено спеціально для лінійки персональних пристроїв з підтримкою Multitouch. Простота і доступність управління дозволяють дітям самостійно працювати з програмою, веселі анімовані персонажі та система мотивації викликають інтерес, а звуковий супровід допомагає швидше і краще запам'ятати новий матеріал. Педагогічні ігри видавництва «Розумники» повністю відповідають вимогам нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти та чинним програмам з навчальних предметів. Розробки носять практичний характер та виконують роль інтерактивного робочого зошита.

– Безкоштовний додаток «Звуки тварин» це більш ніж 140 звуків та зйомок найбільш популярних на світі тварин. В програмі є повноекранні відео справжніх тварин в якості HD, і натуральні та ефектні звуки тварин, які допоможуть ознайомити дітей з тваринами яких вони не можуть побачити в реальному житті.

– Додаток «Тварини для Малюків» містить чудово підібрані фотографії, які нададуть можливість дитині вивчити назви тварин і птахів. Після перегляду карток дитина повинна пройти гру-тест на знання тварин. Важливою відмінністю цієї розвиваючої програми є те, що в ній дитині показуються не малюнки (які не завжди схожі на справжніх тварин), а красиві фотографії цих тварин «у повний зріст». Тварини для дітей поділені на групи: «Домашні Тварини», «Тварини Лісу» та «Тварини Світу» (тварини, що мешкають у Азії, Африці, Арктиці та Антарктиді), «Птахи», «Комахи», «Світ Води» (риби та тварини, що мешкають у воді).

«Природа для дітей» – розвиваюча гра українською мовою, її використання як на уроках так і в позаурочний час. Гра допоможе дітям за допомогою чудових зображень природних явищ та об'єктів, пір року, овочів, фруктів, ягід, квітів та грибів вивчати їх назви. Навчальні картки для дітей розподілені на наступні категорії: ягоди, фрукти, овочі, квіти, гриби, природа (такі поняття, як море, острів, ліс, річка, гора тощо), пори року, природні явища (дощ, райдуга, захід, блискавка тощо). Зокрема, якщо «вживу» показати дитині блискавку, райдугу чи діючий вулкан дуже складно. Освітня програма дозволить учням «побачити» природні явища та об'єкти такими, якими вони бувають насправді.

Вищезазначені додатки важливо використовувати на уроках у 1 класі під час вивчення розділів: «Навколишній світ», «Жива природа»; також у 2 класі під час вивчення розділів: «Природа восени», «Природа взимку», «Природа навесні», «Природа влітку». Ці додатки, допоможуть дітям отримати уявлення про природу і навколишній світ; тіла неживої та живої природи; природні та штучні тіла, також про приналежність рослин і тварин до живої природи; про будову рослин; сезонні особливості природи та як вони впливають на живі організми.

– «Планети Сонячної системи» – освітній додаток для допитливих. Він допоможе дізнатися найцікавіші факти про Сонце, планети нашої системи, їх особливості, будову, побачити, на якому етапі перебуває процес дослідження тієї чи іншої планети. У ньому описані зірки, планети, карликові

планети і супутники, а також описані їх основні особливості. Додаток допоможе при вивченні тем «Земля у Сонячній системі. Сонце – найближча до Землі зірка. Планета сонячної системи». Необхідно використовувати даний додаток на уроках у 2 класі під час вивчення теми «Земля та її форма», у 4 класі – розділу: «Всесвіт і сонячна система», а саме: отримати знання про форму Землі; вплив Сонця на сезонні явища в природі; причини змін пір року; про давні моделі Всесвіту та сучасні уявлення про нього; про зорі, сузір'я, Молочний Шлях; допоможе вивчити склад Сонячної системи, теплові пояси Землі; умови, необхідні для життя живих організмів.

– Додаток «Anatomy 4D» дозволяє дізнатися і вивчити все про людське тіло в найдрібніших подробицях; виділити різні органи і системи окремо; вивчити кожен орган або частину тіла поглиблено збільшуючи масштаб зображення. Він є візуально приголомшуючим, і повністю інтерактивним, використовує доповнену реальність та інші передові технології. Цей додаток переносить учнів у подорож всередині людського тіла (усі систем органів, скелета, м'язів і тіла). Це простий у використанні 3-мірний навчальний додаток, який відмінно підходить для використання у класі, або в будь-який час. Даний додаток важливо застосовувати на уроках у 4 класі під час вивчення розділу «Людина та її організм». Адже саме він містить знання про організм людини як єдине ціле; окремі органи, системи органів; функції основних систем органів в організмі людини (нервової, опорно-рухової, травної, дихальної, кровоносної систем, шкіри, органів чуття).

– Додаток «Цікаві факти» стимулює мислення і пізнавальний інтерес учнів молодших класів при вивченні природознавства. Зокрема, допоможе дітям знайти відповіді на велику кількість запитань, які відсутні в підручнику. Також, буде хорошим помічником при підготовці цікавих доповідей на різноманітну природничу тематику.

Електронний мобільний журнал «Наука і Світ» включає в себе статті з різних джерел: техніка, дослідження, медицина, космос, археологія, мистецтво та інші цікаві теми. Додаток дозволяє зручно переглядати список статей і при бажанні відкрити детальний перегляд статті з мінімальним інтерфейсом для зручності читання.

Важливо зазначити, що використання вище вказаних додатків буде актуальним у початкових класах під час вивчення усього курсу природознавства, тобто з 1 по 4 клас. Адже саме вони допоможуть як учням так і вчителю при пошуку цікавої інформації на урок, так і на самостійні доповіді і частково при розробці проектів.

– Якщо треба швидко перевірити якийсь факт, додаток Wiki Encyclopedia допоможе швидко знайти відомості у Вікіпедії. Wiki енциклопедія дає вам доступ до онлайн-енциклопедії Wikipedia, відформатованої для вашого Android планшета. Wikipedia Offline дозволяє зберігати статті на свій планшет для подальшого читання. У користувача є можливість читати періодичну пресу 30 країн світу, слідкувати за новинами, місцевими й міжнародними подіями. Додаток має функцію запам'ятовування мови і розміру тексту перегляду онлайн-енциклопедії Wikipedia. У додатку є функції зберігати статті для читання в автономному режимі, вибирати та копіювати тексти [1, с. 20].

Науковці слушно зауважують, що використання планшетів в аспекті контролю знань має безперечні плюси. Адже сучасним видом контролю є тестування, зокрема, те що проводиться за допомогою планшетів, не залишає можливості для списування, оскільки фіксація результатів йде в реальному часі, а учитель може в режимі реального часу спостерігати, як учні справляються з поставленими завданнями [1, с. 21].

– Мобільний додаток «Socrative Teacher», який допоможе вчителю при оцінюванні класу, через вікторини і швидкі опитування. Він забезпечить візуальні результати, що допоможе визначити можливості для подальшого навчання, та економити час. Даний додаток містить розроблені вчителем різнорівневі завдання (з вибором однієї або декількох правильних відповідей, відкрите завдання, на встановлення відповідності). Також у ньому можна зберігати усі тестові роботи для подальшого аналізу даних. До нього спеціально розроблено додаток для учнів «Socrative Student», який допоможе отримувати завдання, і відправляти їх автоматично на обробку.

Збільшення розумового навантаження на уроках змушує замислитися над тим, як підтримати інтерес учнів до матеріалу, що вивчається, їх активність упродовж усього року. У зв'язку з цим учителями ведуться пошуки нових ефективних методів навчання і таких методичних прийомів, які б активізували думку школярів, стимулювали б їх до самостійного придбання знань. Тому необхідно потурбуватися про те, щоб на уроках кожен учень працював активно й захоплено, і використовувати це як відправну точку для розвитку допитливості, глибокого пізнавального інтересу [1, с. 21].

На думку науковців, мобільні технології найбільш повно відображають тенденції в освіті сучасної людини, забезпечуючи постійний доступ до інформації в будь-який час; є новим інструментарієм у формуванні людини інформаційного суспільства, в якому формується нове середовище навчання, незалежне від місця і часу. Нами встановлено, що в галузі мобільного навчання, як компонент електронного навчання, отримали найбільше застосування комп'ютерні (електронні) підручники, електронні книги, мобільні підручники як мобільний контент.

Таким чином, використання мобільних пристроїв та комп'ютерів значно урізноманітнює навчання учнів та допомагає у здійсненні навчального дослідження при вивченні предметів природничого циклу. Інформаційні технології підвищують інформативність уроку, ефективність навчання, надають року динамізм і виразність. Смартфони та планшети дозволяють якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому

гнучкість керування навчальним процесом. Застосування мобільної техніки робить урок привабливим і по-справжньому сучасним, відбувається індивідуалізація навчання, контроль і підведення підсумків проходять об'єктивно й вчасно.

Отже, використання на уроках природознавства мобільних додатків допоможе дітям: отримати знання про оточуючий світ, неживу та живу природу, основи екологічних знань, сформувати елементарні уявлення про об'єкти і явища природи, їхні взаємозв'язки у системі «нежива природа – жива природа», «природа – людина», урізноманітнити способи навчально-пізнавальної й природоохоронної діяльності. Також допоможе засвоїти норми етичного ставлення до природи та виховати любов до природи рідного краю.

Перспективами подальшого дослідження є розроблення педагогічних умов задля комплексного впровадження мобільних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, у початкових класах на уроках з природознавства.

Список використаної літератури

1. Козак В. М. Використання мобільних пристроїв та планшетів на базі ОС Android в навчальному процесі / В. М. Козак, Т. А. Хомич, Ю. Є. Хомич // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 4. – С. 18–21.
2. Корнієнко В. О. Мобільні технології в освітній діяльності / В. О. Корнієнко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 2. – С. 39–42.
3. Мельник О. М. Основні визначення ефективності використання електронних освітніх ресурсів планшетів у навчально-виховному процесі початкової школи / О. М. Мельник // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. – № 8. – С. 47–51.
4. Мобільне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.
5. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
6. Скрипка Г. В. Використання мобільних додатків для проведення навчальних досліджень під час вивчення предметів природничо-математичного циклу / Г. В. Скрипка. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 4. – С. 28–31.

УДК373.3

Шандрук Ірина,
студентка 31-ДПК групи
Науковий керівник:
к. пед.н. Легін В.Б.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано розвивальний потенціал навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці; висвітлено поняття «рефлексія навчальної діяльності»; розкрито провідні рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності; представлено дидактичні умови формування рефлексивних умінь у навчальному процесі школи першого ступеня.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні вміння, навчальна діяльність, молодші школярі, уміння.

На сучасному етапі новітні напрями реформування шкільної освіти визначають розробку і впровадження у практику навчально-виховного процесу особистісно орієнтованих напрямів, котрі покликані формувати в молодших школярів систему особистісних цінностей, вдосконалювати їх самостійність, що неможливо без сформованої рефлексії.

Поняття «рефлексія» є предметом досліджень науковців різних галузей. Його спочатку досліджували філософи (Арістотель, Платон, Г. Гегель, Р. Декарт, І. Кант, Б. Спіноза та ін.), а згодом і психологи (Алексєєв М., Гуткіна Н., Даниліна К., Зак А., Рубцов В., Тюкова О. та ін.).

Дидактичні основи рефлексії відображені в дослідженнях, присвячених навчальній діяльності учнів, зокрема, з'ясуванню її структури (Давидов В., Маркова А., Савченко О. та ін.); аналізу процесуальних аспектів навчання (Бабанський Ю., Паламарчук В. та ін.); формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (Кодлюк Я., Лошкарьова Н., Савченко О., Усова Г. та ін.); посиленню мотиваційної спрямованості навчальної діяльності (Бібік Н., Малихіна В., Щукіна Г.).

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити провідні рефлексивні вміння та розкрити дидактичні основи формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності.

Ми живемо в суспільстві, яке постійно самовдосконалюється, тому кожен громадянин нашої держави вчиться протягом всього свого життя. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. Творча сфера людини дозволяє повністю розкрити природні здібності, знайти своє «Я» в житті, ставити перед собою різноманітні цілі і досягати їх.

Навчальна діяльність – це провідна діяльність молодшого школяра, яка з перших кроків дитини до школи виражає систему його стосунків з навколишнім світом. Потрібно прикласти чимало зусиль і часу, щоб молодший школяр опанував її. У цьому питанні велику роль відіграє допомога дорослого, насамперед педагога.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію щодо дорослих та однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини у сім'ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав: «Саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою та суспільно оцінювальною), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування» [10, с. 80].

Дослідниця І. Зимня виокремила основні характеристики навчальної діяльності, які відрізняють її від інших форм учіння: спрямованість на оволодіння навчальним матеріалом та розв'язання навчальних завдань; засвоєння загальних способів і наукових понять; розв'язання завдань через відкриття загальних способів дії; вплив на зміни в самому суб'єкті; залежність психічних властивостей і поведінки школяра від результатів власних дій [3].

Навчальна діяльність як провідна призводить до корінної зміни соціальної ситуації розвитку, яка характеризує взаємодію дитини молодшого шкільного віку з дорослим. Д. Ельконін зазначає: «...Зі вступом до школи дитина починає здійснювати суспільно значущу та суспільно оцінювальну діяльність, і це ставить її у цілком нову позицію щодо всіх, хто її оточує. Через виконання нової діяльності, через нову позицію визначаються всі інші стосунки дитини з дорослими й однолітками, у сім'ї та поза школою, ставлення до себе і самооцінка» [11, с. 226].

У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної саморегуляції – від мимовільної до свідомо вольової. Шкільне життя потребує систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил: вона має вчасно приходити до школи, дотримуватися норм шкільного життя, виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі у навчальній роботі тощо [7]. Дотримання цих правил передбачає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Учені (Амонашвілі Ш., Давидов В., Ельконін Д.) [1; 2; 11] стверджують, що навчальна діяльність є першою серед інших видів діяльності, під час якої молодший школяр відкриває себе як суб'єкта і відчуває потребу змінювати себе як суб'єкта. Вона, на думку дослідників, є не тільки засобом розвитку особистості учня, але й способом формування його суб'єктності. Рівень розвитку суб'єктності в цьому віці засвідчує сформованість навчальної діяльності, а її сформованість є показником розвитку такого особистісного утворення, як суб'єктність. Спочатку навчальна діяльність організовується дорослим, потім вона повинна перетворитися в самостійну діяльність учня, в якій він формує навчальне завдання, виконує навчальні дії і дії контролю, здійснює самоаналіз, самооцінку і самокорекцію, що свідчить про сформовану рефлексію [4].

«Рефлексія навчальної діяльності», за твердженням В. Легін – це здатність учня осмислювати і переосмислювати навчальні дії – свої та однокласників, яка виявляється в уміннях аналізувати, контролювати, оцінювати та коректувати зміст, процес і результат діяльності, що забезпечує суб'єктність школяра в навчанні. Рефлексія навчальної діяльності здійснюється за допомогою відповідних умінь [5].

Визначення рефлексивних умінь запропонувала Г. Цукерман. Їх призначення, на думку дослідниці, полягає у застосуванні різних способів перевірки та контролю своєї діяльності (за планом, зразком, аналогією, відповіддю, схемою); у прогнозуванні результату; у використанні різних способів виправлення помилок; в аналізі, поясненні й оцінюванні своєї діяльності; у готовності до взаємоконтролю і взаємооцінювання в парній та груповій роботі. Поглиблює розуміння сутності зазначених умінь Л. Андрюшіна, яка вказує на важливість процесуальних знань у структурі рефлексивних умінь і трактує ці вміння як способи виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби і способи виконання рефлексії над власною навчальною діяльністю.

Встановлено, що рефлексивне вміння (як і будь-яке інше) – це знання в дії, а відтак у його структурі наявні два компоненти: змістовий (відомості про сутність рефлексії, способи і засоби її виконання – знання процесуального характеру) та процесуальний (способи діяльності, необхідні для виконання рефлексії) (Я. Кодлюк).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що провідними рефлексивними вміннями молодших школярів у навчальній діяльності є самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція.

Самоаналіз науковці розглядають як прийом, метод контролю; як процес пізнання своєї діяльності. У структурі цього вміння дослідники виокремлюють певні компоненти (ціннісний, змістово-процесуальний) і низку функцій (спонукальну, пізнавально-оцінну, регулятивну). Спочатку під керівництвом учителя, а потім і самостійно учень вчиться аналізувати свої дії та обирати найраціональніші із них.

Самоконтроль дослідники трактують як важливу психологічну властивість людини, яка виявляється у здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із вимогами певних норм, правил; як компонент навчальної діяльності; як важливе навчальне вміння, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності. У процесі навчальної діяльності учні оволодівають такими видами самоконтролю: прогнозуючим, поопераційним, підсумковим. Основними функціями самоконтролю є перевірна, діагностувальна, навчальна, виховна, розвивальна.

Самооцінка – це процес оцінювання власної діяльності на різних етапах її виконання. Розрізняють такі види самооцінки: адекватна чи неадекватна (завищена або занижена), глобальна (стосується всієї роботи) і диференційована (стосується окремих етапів, ланок), прогноуюча, підсумкова; ретроспективна (оцінка результатів діяльності за критерієм «добре – погано») та прогностична (оцінка учнем своїх можливостей щодо спроможності впоратися з навчальним завданням). Найважливіша функція самооцінки – регулятивна; вона фіксує відповідність / невідповідність результатів засвоєння навчальній ситуації. Основні характеристики самооцінки: ступінь адекватності, висота і міра стійкості. Самооцінка може мати індивідуальну та колективну форми; виконуватися як у внутрішньому плані (подумки), так і з опорою на наочність.

Самокореція дає можливість школярам виправити допущені помилки. Для її реалізації учні мають бути зібраними, уважними, критичними до себе; вміти побачити недоліки у своїй роботі; знати способи перевірки правильності виконання завдання.

Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності можливе за дотримання певних дидактичних умов. Зазначимо, що в педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення цього поняття, але в загальному дидактичні умови розглядаються як умови успішності, які дають змогу досягти найкращих результатів у будь-якій діяльності, забезпечують учителю можливість ефективно навчати, а учням успішно вчитися [6].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, у яких розглядаються умови вдосконалення навчального процесу, показує, що успішність виділення дидактичних умов залежить від таких чинників: по-перше, чіткого визначення тієї кінцевої мети і результату, які мають бути досягнуті у процесі навчання; по-друге, встановлено, що вдосконалення навчального процесу, успішне формування навчальної діяльності, досягаються за рахунок реалізації не однієї, а кількох дидактичних умов, їх системи; по-третє, виокремлюючи ті чи інші дидактичні умови, важливо мати на увазі, що у процесі навчальної діяльності вони можуть виступати як досягнутий результат.

З урахуванням зазначеного ми виокремили такі дидактичні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності:

- забезпечення поетапності формування рефлексивних умінь відповідно до основних видів рефлексії навчальної діяльності молодших школярів;
- використання міжпредметних завдань і вправ, складених з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчальної діяльності;
- стимулювання учнів до рефлексивної діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учителем.

Перша дидактична умова передбачає ознайомлення молодших школярів зі змістовою основою рефлексивних умінь (знання сутності самоаналізу як розумової операції, основних способів самоконтролю, основних критеріїв оцінювання роботи), а також оволодіння відповідними способами діяльності – процесуальний компонент, що базується на теорії поетапного формування розумових дій (Гальперін П. та Талізін Н.). Ця теорія націлює на формування мотиваційної основи дії, чітке засвоєння зразка, виконання дії в матеріальній і в матеріалізованій формах, що забезпечує процес її інтеріоризації. Як зазначає Г. Цукерман, існує загальний закон переходу певної дії від дорослого до дитини: те, що спочатку вчитель робить щодо учня (ставить мету, планує тощо), учень потім починає здійснювати щодо іншого, і тільки після цього – щодо себе. Тому рефлексивні вміння мають базуватися насамперед на вміннях здійснювати взаємоконтроль та взаємооцінку.

Наступна дидактична умова націлює на реалізацію міжпредметного підходу в навчанні. Л. Вороніна зазначає, що при розробленні міжпредметних завдань недоречно обмежуватися лише вправами на розкриття змістових зв'язків між предметами; такі завдання мають сприяти також формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, які спонукають учнів аналізувати зміст навчального матеріалу з різних предметів і здійснювати міжпредметне перенесення набутих умінь та навичок. Психологи (Богоявленський Д., Менчинська Н.) стверджують, що матеріал вправ може бути різноманітним, але повторюватися мають ті мисленнєві операції, які необхідні для успішного розв'язання однотипових завдань. Як міжпредметні завдання дослідники радять

використовувати дидактичні ігри, вправи на формування відповідних умінь, запитання вчителя, метод незакінчених речень, метод проєктів, інтерактивні вправи, портфоліо та ін.

З'ясовано, що стимулювання учнів до рефлексивної діяльності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учителем спрямоване на формування позитивних мотивів навчання, яке забезпечується двома шляхами – змістом навчального матеріалу (емоціогенна інформація) та способами організації навчальної діяльності учнів (завдання, які передбачають роботу в парах і групах; персоніфіковане формулювання запитань, заохочування учнів до висловлювання власної думки, виконання творчих завдань, використання діалогового стилю спілкування та ін.) [8]. Відповідно до виокремлених етапів використовувалися такі види рефлексії: настрою та емоційного стану, діяльності, змісту навчального матеріалу.

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. У цьому віці вона тільки починає розвиватися.

Отже, становлення рефлексії як особистісного феномену дитини молодшого шкільного віку є однією з найскладніших психологічних проблем як в теоретичному, так і в експериментально-технологічному аспектах. Особливої актуальності це питання набуває в умовах сьогодення у зв'язку з вирішенням найважливішого завдання сучасної школи підготовки дітей до самостійного життя, що передбачає озброєння їх не лише певним колом знань, умінь і навичок, а й оптимальним набором особистісних якостей, необхідних для саморуку, самореалізації, самоствердження зростаючої особистості.

Навчальна діяльність молодших школярів – це спільна діяльність дорослого і учнів. Використання рефлексії у навчальній діяльності молодших школярів є необхідним, адже вона сприяє усвідомленому плануванню власної діяльності, розумінню мети діяльності однокласників та вчителів; корегуванню подальших дій; дає можливість аналізувати свої успіхи і труднощі, а також однокласників.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986. – С. 13–19.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 163 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
4. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Л. В. Коваль. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 225 с.
5. Легін В. Б. Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.09 / В. Б. Легін. – Тернопіль, 2016. – 279 с.
6. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх вчителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.09 / А. П. Лозенко – К., 2010. – С. 23
7. Міріманова М. С. Рефлексія як системний механізм розвитку / М. С. Міріманова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 316 с.
9. Орлова І. В. Тренінг професійного самопізнання: теорія, діагностика і практика педагогічної рефлексії / І. В. Орлова. – Спб. : Речь, 2006. – 128 с.
10. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посіб. для магістрантів і аспірантів. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
11. Эльконин Д. Б. Детская психология : Развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

УДК 37.046.12

*Шкред Катерина,
студентка 41-ДПК групи
Науковий керівник:*

к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ У 1-МУ КЛАСІ

У статті розкривається значення використання дидактичних ігор на уроках навчання грамоти у 1-му класі, окреслюються основні умови подання навчального матеріалу за допомогою ігрової діяльності. У роботі висвітлені основні аспекти застосування дидактичної гри на уроках навчання грамоти, розкривається сутність поняття «гри», її роль у навчально-виховному процесі; запропоновано ряд правил і вимог, яких необхідно дотримуватись під час проведення уроку-гри.

Ключові слова: дидактична гра, навчання, розвиток, індивідуальний підхід.

Період навчання грамоти – один з найважливіших у житті дітей, коли розвивається їх мислення і мовлення, формується особистість. Діти засвоюють основні звуки української мови та букви алфавіту, ознайомлюються з їх особливостями і способами позначення на письмі; усвідомлюють, що таке слово, склад, речення; навчаються читати і писати. Одним із найважливіших завдань початкової школи є підвищення культури усного й писемного мовлення молодших школярів. Цей процес передбачає формування лексичних уявлень і понять, що є одним із засобів збагачення, уточнення та активізації словникового запасу учнів.

Отже, учні повинні у доступній формі опановувати найпоширеніші поняття лексикології, що доцільно формувати уже в період засвоєння грамоти. На нашу думку, словесно-логічні та творчі вправи варто виконувати переважно в ігровій формі. Адже першокласник у школі – найемоційніший учень. Для нього гра, казка, вигадка – це частка духовного життя. І вчитель повинен підтримати, пробудити в душі кожного цікавість до пізнання навколишнього світу, роздмухати вогники дитячої думки і творчості. Видатний український педагог В. Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям» писав: «Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень і понять» [8, с. 95].

Гра як феноменальне людське явище найбільше розглядається в таких галузях знань як філософія, психологія та педагогіка. Проблемою гри молодших школярів цікавилися багато педагогів, серед них: Н. П. Анікєєва, П. П. Блонський, П. Ф. Лесгафт, С. Русова, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький, М. Г. Яновська, В. О. Сухомлинський; а також зарубіжні вчені: К. Бюллер, Дж. Дьюї, Дж. Селлі, В. Штейн та інші.

Прогресивна педагогіка у всі часи високо оцінила ігрові форми цілеспрямованої організації життя дітей. Педагог А. С. Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – «радістю творчою, радістю перемоги» [4, с. 12]. У його роботах гра – могутній засіб виховання волі, колективізму, практичних навичок. Великий письменник О. М. Горький вважав бажання дітей грати природною необхідністю і стверджував, що за допомогою гри діти пізнають реальний світ. Він вважав бажання дітей грати «біологічним законом» і стверджував, що гра для дітей – основний шлях пізнання світу.

Психолог Л. С. Виготський вважав, що гра стимулює пізнавальні сили дитини і є основою перетворення ігрових дій. Гру він вважав ведучим засобом навчання і виховання дітей. Гра виникає на основі реального життя і розвивається в єдності з потребами дитини. Він розглядав гру як сприятливе середовище для зародження пізнавальних сил дитини і як основу перетворення ігрових дій в розумові, назвав її «дев'ятим валом» розвитку дитини, ведучим засобом навчання і виховання. Гра є ефективним засобом формування особистості школяра, його морально-вольових якостей, у грі реалізується потреба впливу на світ.

Педагог В. А. Сухомлинський підкреслював: «Без гри нема і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається животворний потік уявлень, понять про оточуючий світ. Гра – це іскорка, яка запалює вогник допитливості і зацікавлення» [1, с. 12]. На його думку, легко навчатися тому, хто постійно на своєму шляху долає виникаючі суперечності, що викликані ходом логічно побудованого процесу навчання. Він писав: «Полегшити засвоєння матеріалу на уроках – це значить створити перед думкою учнів певні перешкоди» [2, с. 27].

К. Д. Ушинський – основоположник російської та української педагогіки, писав: «...Якщо ми порівняємо зацікавлення грою, різноманітністю слідів, залишених нею в душі дитини, з подібними впливами учіння ..., то всі переваги залишаться на стороні гри» [4, с. 22]. Відомий російський психолог Д. Б. Ельконін визначає гру як діяльність, в якій вдосконалюється управління поведінкою. Український і російський педагог-психолог С. Т. Шацький писав: «Гра – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якої ця пора її була б загубленою для людства. У грі, цій соціальній обробці життєвого матеріалу, є найбільш здорове ядро розумної школи дитинства» [5, с. 36]. Видатні педагоги і психологи високо цінували роль гри в розвитку активізації та пізнавальної діяльності дітей.

Мета статті – здійснити аналіз використання дидактичних ігор на уроках навчання грамоти в 1-му класі.

Навчання грамоти дітей шестирічного віку на сьогодні є актуальною проблемою шкільного навчання, її успішне розв'язання залежить від кваліфікованого керівництва навчальним процесом, в основі якого – знання вікових та індивідуальних особливостей шестирічних першокласників. Тому дуже важливим є обирання методів навчання, провідним з яких стає дидактична гра як найприродніша і найпривабливіша діяльність для дітей цього віку.

Термін «дидактична гра» акцентує увагу на педагогічному спрямуванні, відображає всебічність застосування. Використання дидактичних ігор – важливий метод інтенсифікації навчальної діяльності, стимул розумового розвитку учнів. Гра позбавляє втоми після уроків, що потребують інтелектуального напруження, впливає на формування особистості, сприяє психологічному розвитку – виховує навички колективізму; розвиває організаторські здібності; у грі народжуються взаємоповага, чесність,

порядність. Гра тренує пам'ять, увагу, допомагає розвивати допитливість, уміння не лише дивитися, а й бачити, логічно мислити, дає змогу індивідуалізувати роботу на уроці, давати посильні завдання кожному учневі, максимально розвиваючи їх здібності [8, с. 100].

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – навчальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, учитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель перетворює його в ігрову форму, накреслює ігрові дії. Власне, ігровий задум спонукає учнів до гри.

Готуючись до уроків із використанням дидактичних ігор, учитель має заздалегідь підготувати необхідний дидактичний матеріал, продумати послідовність ігрових дій, способи організації учнів, тривалість гри, способи контролю, підбиття підсумків та оцінювання. Ігри, що пропонують на початку уроку, мають активізувати думку учня, допомогти йому зосередитися і виділити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути фоном для побудови всього уроку. Проте, слід пам'ятати, що окремі ігри збуджують емоції дітей, відволікають їх увагу від основної мети уроку. Тому ігри, пов'язані з сильним емоційним збудженням, слід проводити лише наприкінці уроку.

Щоб ігрова діяльність на уроці була ефективною і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог.

У методикі навчання української мови існують такі вимоги до проведення гри:

1. Готовність учнів до участі у грі. Кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати необхідний запас знань для ігрової діяльності.

2. Чітка постановка завдання гри. Пояснення завдання вчителем повинно бути зрозумілим і чітким.

3. Складну гру слід проводити поетапно. Спочатку учні мають засвоїти окремі дії, а потім можна пропонувати гру в цілому.

4. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

5. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, погана оцінка за поразку в грі, глузування тощо).

6. Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення умінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості.

Кожна дидактична гра має правила, що визначають послідовність дій та поведінку учнів, сприяють створенню на уроці робочого настрою. Правила дидактичної гри розробляють з урахуванням мети уроку та індивідуальних можливостей учнів. Крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними, посильними для учнів, але водночас розвивати їх творчість і винахідливість. Правила в ігровій ситуації відіграють надзвичайно важливу роль. Якщо вони заздалегідь не продумані, чітко не сформульовані, це утруднює осмислення учнями змісту гри, спричиняє байдужість і втому. Під час гри вчитель має постійно контролювати діяльність учнів, виконання ними правил, спрямовувати гру запитаннями чи репліками та непомітно підтримувати дітей, підбадьорювати їх, запобігати виникненню можливих конфліктних ситуацій між дітьми, не допускаючи помилкових дій. Жодне порушення правил не повинно залишатися поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і справедливо вказати учневі на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки (нечесність у грі, несумлінне ставлення до обов'язків). Проте під час гри неприпустимі довгі зауваження, повчання, оскільки це погіршує настрій учнів, послаблює їх інтерес, гальмує увагу. Фіналом дидактичної гри є розв'язання поставленого навчального завдання. Для вчителя результат гри – це показник рівня досягнень учнів у засвоєнні та застосуванні знань [6, с. 39].

На уроках навчання грамоти дидактична гра застосовується під час вивчення нового матеріалу, на закріплення, поглиблення і повторення вивченого, для діагностики результатів навчання, засвоєння програмних знань, для внесення різноманітності в навчальну роботу.

Завдання ігор на уроках навчання грамоти безпосередньо пов'язані з програмовими вимогами: в одних іграх поглиблюються знання про те, що елементом мовлення є слово, в інших закріплюється вміння з букв складати слова, в третіх відпрацьовуються навички читання окремих слів і речень.

У добукарний період уроки навчання грамоти мають загальномовний зміст. У дітей формуються навички аналізувати предмети та явища, класифікувати їх за родовими і видовими ознаками; уміння ділити слова на склади, розрізняти кількість складів у слові, виділяти в них наголос; уміння самостійно визначати послідовність звуків у слові, відчувати звук як окремий елемент слова, розрізняти голосні й приголосні (тверді і м'які) звуки за звучанням та артикуляцією, позначати їх умовними знаками, записувати складо-звукові моделі слів. Наприклад:

Дидактична гра «Висади квіти на клумбу»

Мета: формувати в учнів навички ділення слів на склади; учити визначати їх кількість у словах.

Обладнання: набірне полотно; малюнки квітів; фішки з умовним позначенням звуків (для кожного учня).

Ігрова діяльність. Сьогодні нам необхідно посадити квіти на клумби, щоб прикрасити шкільне подвір'я. Але спочатку визначимо кількість складів у назвах квітів.

Правила гри. Учитель на набірному полотні позначає схемами кількість складів у назвах квітів, які потрібно «висадити» на першу, другу і третю клумбу. Після цього він демонструє зображення квітки, учні мовчки визначають кількість складів у назві квітки і пропонують, на яку «грядку» її «висадити».

Дидактична гра «Допоможи Незнайкові»

Мета: формувати в учнів уміння добирати слова до звукових моделей.

Обладнання: Незнайко (малюнок або лялька); звукові моделі слів.

Ігрова діяльність. Незнайко відвідує казкову школу. Учитель дав завдання визначити, за якими звуковими моделями «сховалися» свійські тварини і птахи. Незнайко не може впоратися з цим завданням, тому просить вашої допомоги.

Правила гри. Учні пропонують звукові моделі, за якими «сховалися» назви свійських тварин і птахів. Діти допомагають Незнайкові виконати завдання, що він отримав від свого вчителя, знаходять разом із ним назви тварин.

Дидактична гра «Чим відрізняються слова?»

Мета: формувати фонематичний слух дітей.

Ігрова діяльність. До нас завітали на урок слова, що дружать між собою. Я вас з ними знайомитиму. Ви уважно слухайте, запам'ятовуйте їх і називайте звуки, якими різняться слова у парі.

Правила гри. Учитель називає пари слів (наприклад, мак-рак, шишка-мишка, сірка-зірка, коса-коза, ворона-ворота, сливи-слава, пічка-річка, порт-спорт, Оля-Коля, боби-бобри, сова-слова, оса-роса, оси-коси). Діти уважно слухають учителя і називають звуки, якими різняться слова у парі.

Слід зазначити, що букварний період діти вивчають літери на позначення голосних і приголосних звуків, прийоми читання з орієнтуванням на голосні; ознайомлюються з літерами я, ю, є, ї, апострофом, розділовими знаками. Дидактичні ігри, розроблені для цього періоду, можна застосовувати під час вивчення будь-якої літери, змінюючи лише лексичний матеріал, наприклад:

Дидактична гра «Овочі»

Мета: узагальнити та систематизувати знання учнів про голосні та приголосні звуки.

Обладнання: малюнки із зображенням овочів.

Ігрова діяльність. Восени люди завжди збирають урожай. Ми сьогодні теж збиратимемо врожай, але незвичайний – він складатиметься із назв овочів.

Правила гри. Малюнки із зображенням овочів розміщені у класі. Учитель дає завдання, а учні підбігають до того малюнка, що відповідає йому.

Орієнтовне завдання:

Знайдіть овоч, назва якого:

- починається з голосного звука (огірок);
- починається з приголосного звука (баклажан);
- починається з приголосного твердого (капуста);
- містить звук [а] (о, у, і, м, в, к) і т. ін.

Оскільки гра рухлива, то її краще використовувати наприкінці уроку після етапу підбиття підсумків.

Дидактична гра «Хто у слові командир?»

Мета: узагальнити і систематизувати знання учнів про літери, що позначають голосні звуки.

Обладнання: літери а, о, у, и, і, е з розрізної азбуки (для кожного учня).

Ігрова діяльність. У словах «керують» літери, що позначають голосні звуки, адже скільки голосних – стільки і складів. Спробуємо відшукати командирів у кожному слові.

Правила гри. Учитель називає слова, а діти піднімають картки із літерами, що позначають голосні, які є в цьому слові (наприклад, риба – и, а; кіт – і).

Дидактична гра «Прочитай вірш»

Мета: формувати навички читання учнів.

Обладнання: таблиця із зображенням чотирьох квітів та джмелика.

Ігрова діяльність. Діти, прочитати цей віршик нам допоможе джмелик, адже у тих квітах, над якими він літає, сховалися слова. Знайдемо і прочитаємо їх разом!

Правила гри. Дітям зачитують вірш. Слова з пропущеними літерами пишуть на дошці. Вивішують таблицю із зображенням чотирьох квітів, над якими літає джмелик. У середині квітів – літера «а», на пелюстках написані літери. Це підказка до вірша.

От а-а-а так а-а-а!

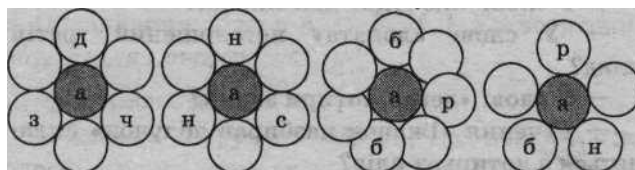
Їжачок маленький плаче:

Хоче з'їсти а-а-а –

Та його нема у нас!

Хоче взяти – а-а-а----

Та його забрав – а-а-!
 Та хто ж його нам прочитає,
 Якщо літер не вистачає?
 Звернулися до джмелика:
 – Жи-жи-жи-жи!
 Ти вірш нам прочитати допоможи!



Відповіді: задача, ананас, барабан, баран.

Зауважимо, що післябукварний період – це закріплення та вдосконалення навичок читання. Учні вчаться працювати з текстами, виробляють правильну інтонацію читання, тому варто використовувати такі дидактичні ігри:

Дидактична гра «Дощик»

Мета: формувати навички читання.

Ігрова діяльність. Діти, відгадайте загадку: «Коли нема – чекають, коли я йду – усі тікають». (Дощ) Усі ви бачили дощ. Яким він буває? (Дрібним, малим, великим, сильним, слабким) Зараз ми пограємо у гру «Дощик».

Правила гри. Учитель промовляє речення, а учні читають їх відповідним голосом.

Учитель	Учні
Пішов маленький дощик	Читають голосно
Дощик сильніший	Читають голосніше
Злива	Читають дуже голосно
Дощик затихає	Читають тихіше
Ледь накрапає	Читають зовсім тихо
Дощик перестав	Замовкають

Дидактична гра «Слідчі»

Мета: формувати навички читання; збагачувати словниковий запас учнів.

Обладнання: набір карток.

Ігрова діяльність. Одного разу літери вирішили помінятися місцями у словах. З того часу вони почали товаришувати парами: сорт – трос, серп – прес, шрам – марш, куб – бук, сир – рис, кіт – тік. Ви повинні дізнатися, що змінилося у словах зі зміною місця літер.

Правила гри. Діти уважно читають пари слів. їм необхідно сказати, що саме змінилося в словах. За допомогою додаткових запитань учителя вони роблять висновок, що зі зміною місця літер змінюється і значення слова.

У післябукварний період доречним є застосування на уроках різноманітних кросвордів, анаграм, ребусів, логорифів.

Кросворд – це гра на відгадування слів, якими необхідно заповнити фігуру із квадратів. Кросворди допомагають формувати у дітей логічне мислення; розвивати пам'ять й увагу. Дітям-семирічкам термінологію «по горизонталі», «по вертикалі» заміняють словосполученнями: «зліва направо» і «зверху вниз».

Кросворд «Ква-ква»

1	к	в	А					
2		к	В	А				
3	к	в	А					
4			К	В	а			
5		к	В	А				
6	к				в	а		
7	к				в	а		
8	к	в	а					

9	к	в	а				
10				к		в	а

1. Приміщення, у якому живуть люди.
2. Квартира для риб.
3. Бобова культура.
4. Перша книжка школяра.
5. Костюм підводника.
6. Свійська тварина.
7. Велика кругла хлібина.
8. Напій, що в спеку спраги позбавляє.
9. Геометрична фігура.
10. Без цього кінь спотикається.

(Квартира, акваріум, квасоля, буквар, акваланг, корова, коровай, квас, квадрат, підкова)

Логогрифи – загадки, у яких за допомогою додавання до зашифрованого слова чи вилучення з нього певної літери складається нове слово.

1. Дерева я ламаю,
І хвилі здіймаю,
А «к» додаси –
У полі зростаю. (Буря – буряк)
2. Люблять нас усі збирати
Після дощичку в ліску,
А як букву «г» відняти,
Будем плавати в ставку. (Гриби – риби)
3. Не знайти без мене ходу
Через прірву, через воду,
З «о» я зовсім інше слово,
Житло людям дати готове. (Міст – місто)
4. Ріка між берегів
Тече собі, іскриться.
Додай до неї «і» –
Злетить в повітря птиця. (Волга – іволга)
5. На неї птах сідає,
Вона його гойдає.
А «г» на «б» змінить,
Звірятком стане вмиль. (Гілка – білка)

Навчанню мови належить особлива роль у вихованні школярів. Згадаймо, як зазначив В. Сухомлинський: «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності», «Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості» [7, с. 126].

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову, як матеріал передачі думки і змісту, відчуті красу слова, виховати потребу у творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання дотримуватись норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати мовою. Особливо актуальним є застосування на уроках української мови дидактичних ігор у 1-му класі.

На уроках навчання грамоти варто застосовувати різноманітні форми дидактичних ігор: індивідуальну, групову, колективну. На наш погляд, слід використовувати ігри переважно на етапі перевірки або закріплення навчального матеріалу. При використанні навчальних ігор відбувається закріплення і покращення знань, розвиток розумових здібностей, мови та ін.

У дидактичних іграх діти мають змогу спостерігати, аналізувати, мислити, висловлювати свою думку, робити узагальнення. Саме дидактичні ігри прищеплюють першокласникам дисциплінованість, ініціативу, кмітливість, рішучість; розвивають фантазію, пам'ять, увагу; вчать керувати собою, дотримуватись правил поведінки.

Список використаної літератури

1. Алакоз О. Навчання школярів швидкого читання : методика навчання / О. Алакоз // Початкова школа. – 2011. – № 6(504). – С. 12–14.
2. Аксьонова Г. В. «Подорож до казкового містечка» : урок навчання грамоти в 1-му класі / Г. В. Аксьонова // Початкове навчання та виховання. – 2012. – № 1(293), січень. – С. 26–27.

3. Андрійчук І. М. Зайчикова казка [Текст]: урок читання з елементами дослідження / І. М. Андрійчук // Початкове навчання та виховання. – 2013. – № 9, березень. – С. 21–23.
4. Анісімова А. Г. Творчі завдання з української мови [Текст] / А. Г. Анісімова // Початкове навчання та виховання. – 2012. – № 32(324), листопад. – С. 11–15.
5. Вашуленко М. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання грамоти першокласників за новою навчальною програмою [Текст]: методика навчання / М. Вашуленко, О. Прищепа, О. Вашуленко // Початкова школа. – 2012. – № 9 (519), вересень. – С. 29–34.
6. Уроки української мови: трибуна педагогічної майстерності // Розкажіть онуку. – 2011. – № 13–14, липень. – С. 32–84.
7. На допомогу вчителю початкових класів. 1 клас: для загальноосвітніх навчальних закладів України. – Київ: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 144 с.
8. Цікава дидактика [Текст]: ігри на уроках у 1-му класі; дидактичні ігри на уроках навчання грамоти у 1-му класі // Початкове навчання та виховання. – 2012. – № 22–24 (316), серпень. – С. 75–110.

УДК 75.058

Годун Катерина,
студентка 51-ТО групи
Науковий керівник:
к. т. н., доцент Бабій Н.В.

МОДЕЛЮВАННЯ ОРНАМЕНТІВ БУКОВИНСЬКИХ ВИШИВОК ЗАСОБАМИ PATTERN MAKER

У статті висвітлено загальну характеристику та особливості роботи в програмі Pattern Maker, проаналізовано процес моделювання вишивки засобами даної програми, створено схему для вишивки косим хрестом за мотивами орнаментів буковинської вишивки.

Ключові слова: Pattern Maker, буковинська вишивка, орнамент, створення схеми вишивки.

Розвиток сучасного технологічного суспільства призвів до якісних змін у навчальному процесі. Традиційні педагогічні методи, ефективність яких не викликає сумнівів, подекуди не спрацьовують. Крім того, сучасна освіта має бути орієнтована не тільки на засвоєння учнями певного обсягу знань. На перший план висувається необхідність виховати у школярів навички до самостійного пошуку та засвоєння інформації. Реалізуючи ці ідеї на практиці, учителі-новатори почали розробку методів використання інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про посилення уваги науковців, викладачів та методистів (Р. Гуревича, М. Дарбаєвої, Г. Дряхлової, С. Захарової, О. Сидоренка, Т. Коломійця, Н. Тализіної та інших) до проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Автори відзначають, що застосування новітніх інформаційних технологій в освітній галузі є необхідною умовою для розвитку творчих здібностей учнів, формування його особистості, підвищення ефективності навчального процесу, сприяння самоосвіті учнів [1; 4; 5; 6; 7; 8; 10].

Дзигаленко Л. М. відзначає, що для вивчення програми трудового навчання у пригоді можуть стати наступні програми:

Pattern Maker – програма для створення схем вишивки хрестиком

MyCrochet – програма для створення схем в'язання гачком.

KnitBird – програма для створення схем в'язання спицями із будь-якої картинки

Easy Bead – Beadwork Software – бісероплетіння

Easy Quilt – Patchwork Software – печворк і квілтинг, клаптикова техніка

Easy Lace – Lace Software – мереживо, гачок

Easy Knit – Garment/Picture Knit Software – малюнки для в'язання. [2]

PatternMaker (PM) – проста у використанні програма створення схем для вишивання хрестиком.

Можливості програми:

- створення індивідуальних стібків (у базі створено 7 основних і 90 мало застосовуваних), яким можна дати власне ім'я і користуватися ними у подальшому;

- наявність великої бази, що дозволяє працювати з готовими схемами інших програм і відповідно форматам – PCS, JEF, PES, DST, HUS, CSD, XXX, EXP і SEW;

- автоматичне розбиття великого малюнка на кілька частин;

- зміни та редагування малюнка одним натисканням миші. Можливість намалювати свій з нуля, а програма вже перетворює його на схему.

PM дозволяє створювати схеми, які включають наступні види стібків:

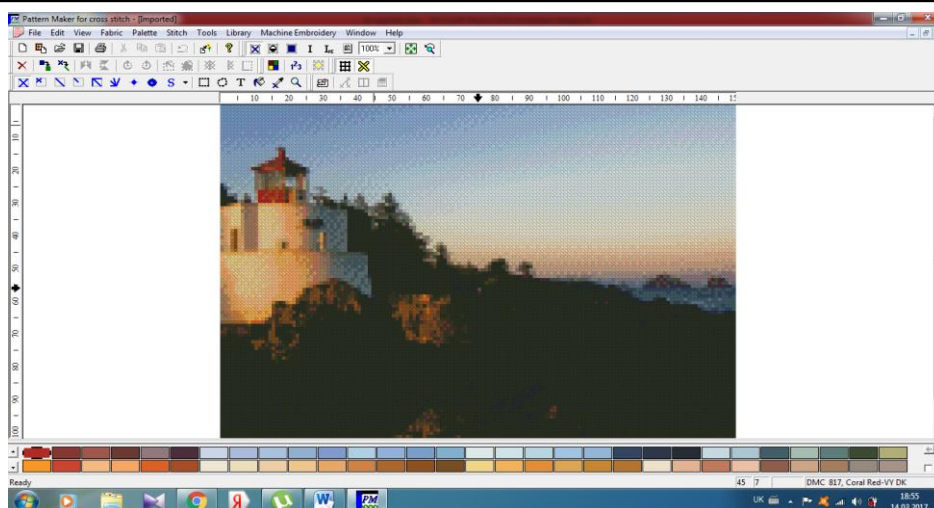
- * хрест; * півхрест; * четвертний хрест; * мініатюрний стібок; * шов «Назад голку»;

- * французький вузлик.

При створенні схеми можна використовувати до 240 кольорів муліне різних торгових марок. Схеми можуть мати до 999х999 повних стібків.

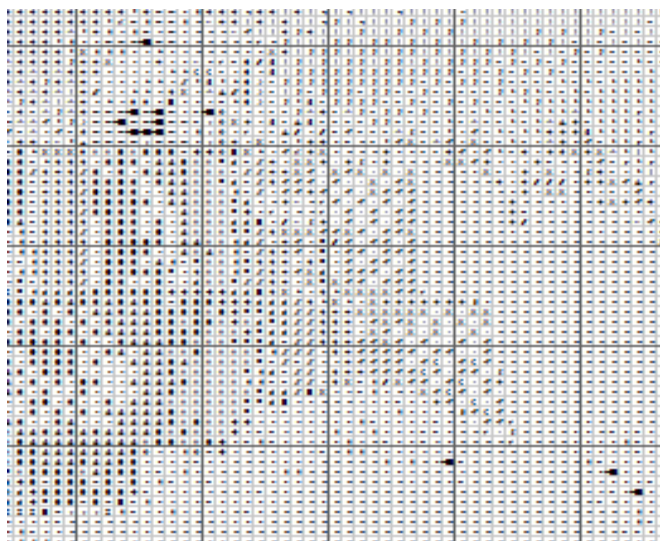
Програма дозволяє відображати схему в чотирьох виглядах:

- стібки – використовуються для презентації закінченого вигляду роботи (Мал.1);



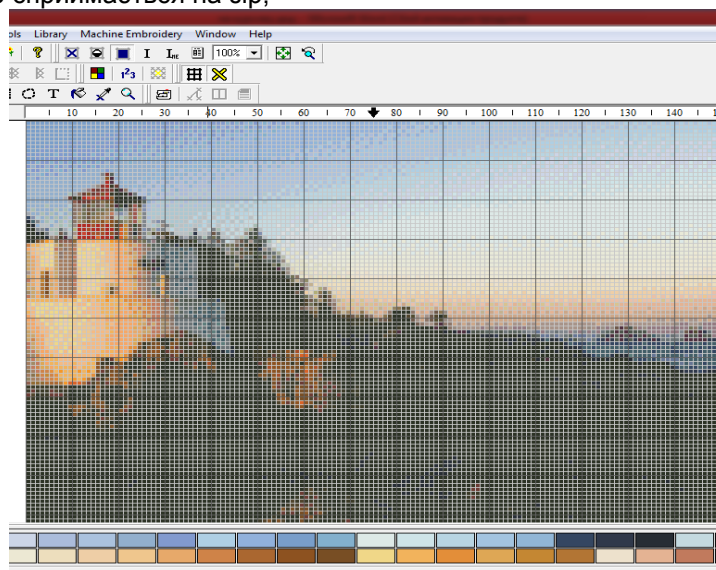
Мал.1. Зображення стібків вишивки

- символний – використовується щоб створювати та читати схеми для вишивання, роздруковані на чорно-білому принтері (Мал.2);



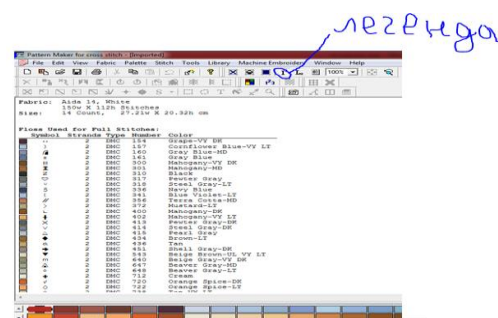
Мал.2. Зображення символного зразка вишивки.

– тіло – кольорові квадратики (Мал.3). Використовують тоді, коли незручно вишивати за зразком символної схеми, краще сприймається на зір;



Мал.3. Зображення тіла вишивки.

– інформація – легенда схеми (Мал.4). Показує який розмір роботи, які нитки та скільки метрів необхідно брати для вишивки



Мал.4. Зображення легенди вишивки

Вишивка – поширений вид декоративного й ужиткового мистецтва, в якому узори та зображення виконуються ручним або машинним способом на різних тканинах лляними, бавовняними, шовковими або вовняними нитками, а також бісером, коштовними камінцями тощо. Українській народній вишивці притаманні мініатюрність, чистота виконання, ювелірний характер. Від техніки вишивання значною мірою залежить характер трактування орнаментальних мотивів, їх композиційне, колористичне рішення, структурно-пластичні акценти. У розробці орнаменту вишивальниці йшли від окремих простих елементів до найскладніших мотивів, комплексів.

Буковинська вишивка – одна з найяскравіших, найпишніших, і відомих в Україні. Дана вишивка вражає своєю величністю і кольоровою гамою тих, хто хоч раз бачив її. Оскільки Буковина – це прикордонний район, то і в культурі, і в побуті буковинців існує багато запозичень із Молдовської і Румунської культури. Саме тому це сусідство не змогло не знайти відгуку і в традиціях вишивки, які існують на Буковині.

Буковинська вишивка виконується різними техніками – гладдю, крученим швом, хрестиком. Головна особливість буковинських вишивок полягає у використанні широкої кольорової гамми. Тільки для одного вишитого виробу буковинці використовують понад дев'ять кольорів. Кольорова гамма буковинських вишивок охоплює собою фактично всю веселку, а подекуди навіть виходить за її межі: тут переважають бордові, оранжеві, жовті, зелені, сині та чорні кольори з можливим вкрапленням фіолетового, малинового, блакитного та коричневого. Для вишивки використовують не тільки нитки, а й бісер, шерсть, шовк. Задля надання вишивці ще більшої яскравості та неповторності, її елементи оздоблювали металізованими золотими та срібними нитками, що їх на Буковині називають «хір».

Євдокія Візнюк – єдина на Буковині майстриня, яка тче рушники «білим по білому». Їй вдалося відродити монохромне ткацтво, коли полотно тчуть лише білими нитками. Білий – це колір сили. Білі вишивки не розраховані на чуттєві враження, а скоріше для роздумів, духовних потреб. Вишитий білий рушник є характерним для Буковини, надзвичайно цінним надбанням матеріальної та духовної культури цієї етнічної території [9].

Центральний мотив, який складає домінують геометричної композиції, притаманний, перш за все, для подільських рушників, менше для буковинських. Найчастіше – це восьмикутна зірка та різноманітні восьмикутні мотиви, а також зображення ромба, хрещатого хреста та ін. Восьмикутна зірка – це один з найпопулярніших геометричних мотивів у буковинському вишиванні. У багатьох культурах світу цей символ означає Бога, Сонце, Зірку, Рік.

Ромб є найпоширенішим елементом української вишивки. Ромби, за давніми слов'янськими віруваннями, символізували богиню землі, служили оберегом, який приносить щастя й захищає родичість. Саме вони найчастіше зустрічаються в буковинських намітках, оскільки буковинці здавна вірили у сакральність землі.

Хрест – це ключ до небес у символіці вишивки. У сучасному християнстві знак хреста цілком переосмислений. Первісний хрест був знаком життя: вертикаль – чоловіче, горизонталь – жіноче начало. Їхнє поєднання утворювало третю силу – синівську.

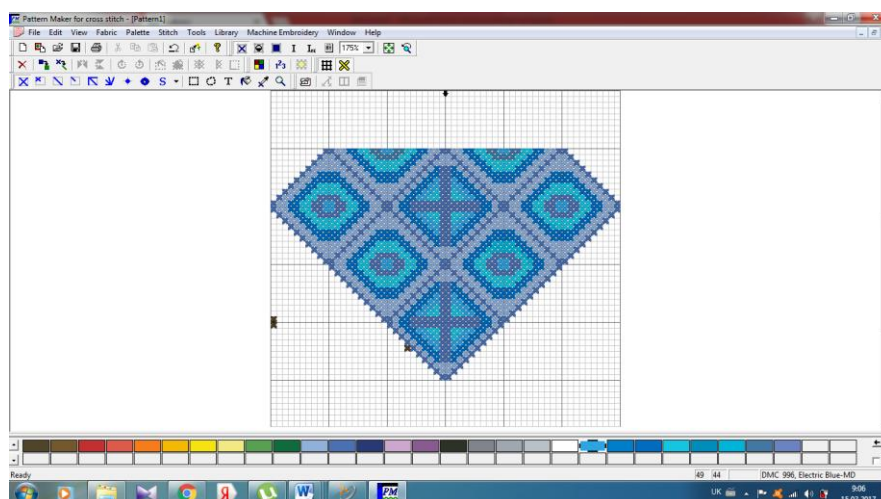
Розвиток сучасного технологічного суспільства призвів до змін у навчальному процесі. Навіть такі шкільні предмети як трудове навчання та креслення не обходяться без комп'ютера, щоб зацікавити учнів і полегшити вчителю виклад матеріалу.

Сучасному вчителю необхідні неабиякі практичні знання в комп'ютерній галузі, щоб, використовуючи креативний підхід, розробляти нові методи і прийоми навчального процесу, скеровуючи до нього енергію і зацікавленість дитини, створюючи сприятливі умови для навчання, які мають викликати в дітей потяг до активної розумової і практичної діяльності, формуючи в учнів вміння самостійно здобувати знання, аналізувати їх, стимулювати пізнавальну активність та творче використання набутих знань з якомога ширшим застосуванням ІКТ.

На уроках трудового навчання, основною метою якого є формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства вчителю для ефективності навчального процесу

також необхідне використання ІКТ. Ефективність використання програми Pattern Maker під час створення ескізного малюнка для вишивання визначають такі її функції: напівавтоматичне малювання базових елементів, наявність засобів редагування малюнка, які доцільно застосовувати до окремих мотивів орнаменту, що проектується; використання бібліотеки готових елементів, можливість комбінування рапортів різних орнаментальних тем [3, с.106-107].

Після проходження практики у Кременецькій ЗОШ І-ІІІ ст. № 1 слід зауважити те, що під час використання програми РМ на уроках трудового навчання суттєво збільшилась інтенсивність навчального процесу, зацікавленість учнів уроками і впевненість у собі. Учнім було дано завдання розробити проект щодо створення візерунку, який буде реалізований у техніці виконання косий хрест, мотиви орнаменту якого, для прикладу, міститимуть буковинські мотиви. Для створення схеми вишивки було запропоновано використовувати програму Pattern Maker (Мал.5)



Мал.5. Зразок мотиву орнаменту.

При використанні ІКТ суттєво збільшилась інтенсивність та дієвість навчального процесу. Зросла зацікавленість учнів, якість набутих знань і впевненість у своїх можливостях. PatternMaker – програма, за допомогою якої покращується якість навчального процесу на уроках трудового навчання.

Список використаної літератури

1. Буковинська майстриня створює виткані білим рушники [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://acc.cv.ua/chernivtsi/10258-bukovinska-majstrinya-stvoryue-vitkani-bilim-rushniki>.
2. Гуревич Р., Кадемія М. Інноваційні засоби навчання в трудовій підготовці школярів / Р. Гуревич, М. Кадемія // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2 – С. 3–5.
3. Дзигаленко Л. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у проектному навчанні [Електронний ресурс] / Л. М. Дзигаленко. – Режим доступу : <http://timso.koipro.kr.ua/blogs/index.php/blog2012/title-105>.
4. Дзигаленко Л. М. Практичний досвід розробки та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроках трудового навчання в 6-7 класах середньої загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] : Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць / Л. М. Дзигаленко. – Полтава, 2011. – Режим доступу : https://vk.com/doc45948429_443390718hash=41a87cbde4b5368d30&dl=a455c8a68e9ae9b5a0.
5. Дивинская Ю. С. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках [Електронний ресурс] / Ю. С. Дивинская. – Режим доступу : www.ict.edu.ru/vconf/files/10847.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 176 с.
7. Захарова С. В. Активизация познавательной деятельности с использованием ИКТ на уроках технологии [Електронний ресурс] / С. В. Захарова. – Режим доступу : www.sosh-yantik.edu.sar.ru/%3Ft%3Dpub.
8. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.aviant.com.ua/metodichni_rozrobki_informacijno-komunikacijni_tehnologii.
9. Панькова Н. П. Использование информационно-коммуникационных технологий при выполнении проектов на уроках технологии [Електронний ресурс] / Н. П. Панькова. – Режим доступу : osak9.narod.ru/metodika/m16.html.
10. Сидоренко О., Коломієць Т. Використання комп'ютерних технологій для стилізації малюнків під різні види художньо-творчих робіт / О. Сидоренко, Т. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти 2004. – № 3 – С. 33–35.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

У статті представлено способи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках інформатики. Наведено приклади застосування декількох методів організації навчально-виховного процесу. Даються обґрунтування їх ефективності як способу формування ключових компетентностей учнів та реалізації дослідницьких, практичних та творчих здібностей.

Ключові слова: метод проектів, нестандартні уроки, електронний підручник, проблемне навчання, інтерактивні технології.

Ключовою проблемою у розв'язанні завдання підвищення ефективності і якості навчального процесу на уроках інформатики є активізація пізнання учнів. Її особлива значущість полягає в тому, що пізнавальна діяльність направлена не лише на сприйняття навчального матеріалу, але і на формування відношення до самої пізнавальної діяльності [5].

Навчальний матеріал на уроках для учнів може здаватися нецікавим, одноманітним і зовсім не нести корисну для них інформацію. І перед вчителем постають завдання не тільки зацікавити їх, а ще й спрямувати всі свої творчі зусилля на створення системи активних методів навчання, що будуть спрямовані на активізацію мотивації до вивчення предмета «Інформатика» та їх пізнавальної діяльності під час навчального процесу. Розкривати бажання самовдосконалення, прагнень до розвитку власної особистості, як повноцінна особистість суспільства в епоху інформаційного-комунікаційного розвитку.

Пізнавальна активність виникає і формується у процесі навчальної діяльності, а з іншого боку, пізнавальна активність підносить діяльність на новий рівень. Така навчальна діяльність супроводжується намаганням індивіда власними силами розв'язати поставлене завдання, внаслідок чого виникають: самостійна постановка нових цілей, додаткова пошукова активність суб'єкта, прояв власної ініціативи, емоційні переживання, піднесення. Саме така ланка є ключовою у виникненні стану пізнавальної активності [8].

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності була актуальною на всіх етапах навчання, тому метою нашого дослідження є аналіз різноманітних методичних прийомів, які б сприяли підвищенню навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках інформатики.

Завдання активізації навчально-пізнавальної діяльності безпосередньо пов'язані з реалізацією дидактичного принципу активності в навчанні. Цьому сприяють такі методи навчання як метод проектів, нестандартні уроки, електронний підручник, метод проблемного викладення матеріалу; ефективним є проведення практичних робіт через веб-ресурси: дистанційні уроки, практикуми, тестування, інтерактивні технології [2].

В учнів старших класів уже частково сформоване критичне мислення, тому під час навчання сміливо можна використовувати метод проектів. Наприклад, у першому семестрі при вивченні курсу «Інформатика» в 11 класі пропонується вивчення розділу «Основи алгоритмізації і програмування» після його засвоєння учням можна запропонувати вибрати будь-яку тему і створити в середовищі Delphi мультимедійний (з використанням звуку, відео) продукт (типові завдання у яких пропонувалось вибрати певну задачу з курсу алгебри, геометрії чи фізики). Як результат, було представлено компільовані програми, написані в середовищі Delphi для використання учнями молодших класів розроблених програм у своїй навчальній діяльності. Для прикладу на рис.1 показано навчальний проект учня 11 класу Почаївської ЗОШ I-III ступенів.

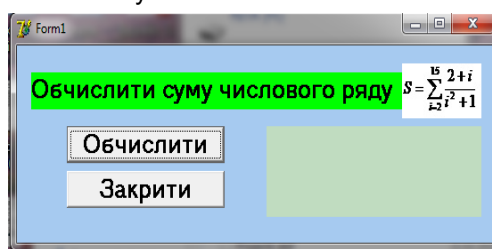


Рис.1 Навчальний проект учня 11 класу Почаївської ЗОШ I-III ступенів

Для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці інформатики необхідно, перш за все, подати навчальний матеріал у найбільш мультимедійному й інтерактивному вигляді. Краще один раз побачити, ніж сім разів почути. Але ще важливіше – один раз зробити. Тоді, крім знань, з'являється вміння [4]. Інформаційні технології вимагають частіше навичок і вмінь, чим знань. Тому на уроках

інформатики повинна мати пріоритет саме практична діяльність учнів. Найбільш важливим моментом виступає результат виконуваних дій.

Отже, результат будь-якої практичної роботи повинен обов'язково мати особисту значущість. Завдання мають розвивати творчу, критично мислячу особистість [7]. З цією метою можна використати під час вивчення теми «Комп'ютерні презентації та публікації», практичну роботу на тему: «Анімація у слайдових презентаціях», у 10 класі; для реалізації якої необхідно розв'язати задачу, умова якої така: для секції «Загадки історії» організаторами готується інтерактивна виставка архітектурних споруд-календарів древніх цивілізацій. Однією з цих пам'яток є храм Кукулькана (Пернатого Змія). Цю піраміду майя в Чичен-Іце називають великим сонячним календарем. Один зі співробітників видавництва мав удачу засняти на фотоплівку «сходження Пернатого Змія». На жаль, фотоплівка повністю не збереглась. Фрагменти фотоплівки і єдину фотографію сканували і зберегли відповідно у файлах Кадри.doc та Фото.doc. Зображення високої якості, яке знаходиться у файлі Фото.doc, певним чином захистили від несанкціонованого використання. Учневі необхідно у презентації відтворити оптичний ефект, описаний у файлі Храм Кукулька на.doc, при цьому ефект руху змія повинен складатися з 7 кроків до повного зникнення тіні. Зображення слайду повинно відповідати зразку Слайд.jpg. Фото для слайдів презентації учень може взяти тільки з файлу Фото.doc.



Рис. 2. Фото до практичної роботи «Анімація в слайдових презентаціях»

Необхідно створити презентацію, у якій відобразити дослідження таємниці піраміди Кукулькан.

Чим буде цікава така практична робота, по-перше, цікавий для всіх учнів теоретичний матеріал, по-друге, у презентації використовується можливість працювати з різними видами інформації і створювати свою анімацію, яка буде доповнювати матеріали з Інтернету.

Якщо у більшості школярів удома є доступ до мережі Інтернет, то доцільно дати домашнє завдання учням самим підібрати всі необхідні матеріали для проведення практичної роботи. Це забезпечить більше розуміння учнями теми практичної роботи.

Саме такі практичні роботи розвивають в дітей творчий потенціал, прагнення до самоосвіти.

А щоб зацікавити учнів виконувати певні завдання, можна провести певну дидактичну гру. Наприклад, під час вивчення того ж розділу «Основи алгоритмізації і програмування» можна використати таку гру «Розсіяний інформатик». Учням дається завдання знайти помилку в блок - схемі до наступного прислів'я «Скупий платить двічі» (рис.3).

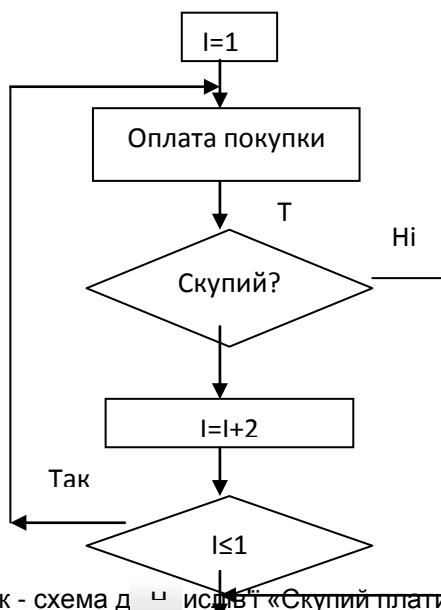


Рис.3. Блок - схема до іспиту «Скупий платить двічі»

Також особливі поваги та спонукання учнів до навчально-пізнавальної діяльності набули інтерактивні технології навчання [1]. Наприклад, хоча вже не новий проте ефективний методичний

прийом «Організаційна діаграма» дозволяє виділити основні моменти при вивченні або закріпленні теми. Дану діаграму можна побудувати засобами відомої програми Microsoft Office Power Point. У діаграмі, в залежності від типу та завдання, може бути кореневий елемент. Так, при вивченні питання про служби Інтернету в 11 класі, кореневим елементом виступає «Служби Інтернету». Вчитель має правильно сформулювати завдання і відповідно підібрати тип діаграми. Після розуміння учнями завдання, вони пропонують свої відповіді. На питання «Служби Інтернету» можливі такі варіанти відповідей: електронна скринька; інтерактивне спілкування; віддалене керування комп'ютером; IP-телефонія. Даний методичний прийом можна використовувати на різних етапах уроку, як для індивідуальної роботи так і для групової.

Основною метою проблемного навчання є забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. При проблемному підході реалізується повний технологічний процес – від проектування інформаційного продукту до його практичної реалізації [1]. Прикладом може бути проблемне завдання під час вивчення теми: «Робота з об'єктами. Введення формул. Оформлення тексту»: учні мають ввести формулу без використання редактора формул. Це виявляється досить складно, оскільки для введення формул з дробами та степенями потрібно використовувати різні позначки та геометричні фігури. Ця проблемна ситуація вирішується так, для введення доцільно використовувати редактор формул, який спрощує процес роботи.

Для того щоб перевірити як учні засвоїли теоретичну частину можна використовувати різні конкурси, ігри [4]. Наприклад, на закріплення теми «Інформатика й інформація. Кодування інформації» можна використати урок-гру «Зрозумій мене» (на вибір 1 учневі пропонуються картки словами вниз, і він вибирає слово наосліп; один повинен пояснити іншому слово, не називаючи його, й однокорінні слова. Час – 30 секунд. Наступний бере слово (інше) і пояснює його третьому і т.д. Якщо за 30 секунд слово не вгадане, воно називається вголос і учасник вибуває з гри. Мета гри – якнайбільше відгадати слів).

Аналіз уроків та анкетування вчителів переконують, що універсальної, жорсткої структури уроку, придатної для всіх випадків організації навчання бути не може. Тому останнім часом зроблено чимало спроб удосконалити побудову уроків, як форму організації навчання, застосовуючи так звані нестандартні уроки. Є широкий спектр вибору форми проведення уроку інформатики – це можуть бути уроки – прес-конференції; уроки – ділові ігри; уроки – консультації; уроки з груповими формами роботи; уроки взаємного навчання; уроки-заліки; інтегровані уроки. У вигляді підсумкового уроку цікаво проводити вікторини [6; 3]. Наприклад, вікторина на тему: «Ти, я й інформатика». Клас ділимо на команди із визначенням капітанів. Відповідають по 1 особі почергово представники кожної команди. На відповідь – 1 секунда. За правильну відповідь – 1 бал. Якщо команда дає неправильну відповідь, то можливість відповіді надається іншій команді. За кількістю набраних балів вибираємо переможців. Таким чином можна швидко та якісно оцінити знання учнів із певної теми.

Проаналізувавши дослідження можна стверджувати, що виникнення пізнавальної активності залежить у першу чергу від рівня розвитку учня, його досвіду, знань – того підґрунтя, яке живить інтерес, а з іншого боку, – від способу подачі матеріалу. Ефективність навчання учнів суттєво знижується, коли застосовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між педагогом і учнем. З метою формування особистості учня у навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню в суб'єктів учіння мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття учнями знань, навичок та вмінь.

Отже, інформатика – це той предмет, де найбільшою мірою можна застосовувати різноманітні засоби та прийоми, які б сприяли кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу; де процес навчання можна перетворити на захоплюючу діяльність.

Список використаної літератури

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.
2. Житник Б. О. Методичний poradник : форми і методи навчання / Б. О. Житник. – Х. : Основа, 2005. – 124 с.
3. Інтерактивні методи навчання // Методичний бюлетень 2007–2008 н.р. Центру професійно-технічної освіти № 1 м. Вінниця [Електронний ресурс] 11:40 09.03.2010 р. – Режим доступу: <http://www.cpto1.vn.ua/page.php?id=64>.
4. Пахомова Н. Ю. Педагогические находки : девять граней опыта учителя информатики : кн. для учит. / Н. Ю. Пахомова. – М. : Просвещение, 1993. – 158 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

7. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии : уч. пособ. / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск : Издательство БГПУ, 2001. – 395 с.
8. Суворова Н. И. Интерактивное обучение : новые подходы / Н. И. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106–107.

УДК 37.02

Пирішко Леся,
студентка 51-Б групи
Науковий керівник:
к. пед. наук, доцент Фурман О.А.

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ У 8 КЛАСІ

У статті розкрито особливості впровадження проблемного навчання при вивченні інформатики у 8 класі. Наведено приклади завдань спрямованих на розвиток критичного мислення школярів на уроках інформатики.

Ключові слова: *проблемне навчання, проблемна ситуація, технологія проблемного навчання*

Актуальність теми полягає у тому, що поряд з вимогами дати школяреві глибокі та міцні знання, перед сучасною школою стоїть завдання впродовж навчального процесу розвинути творчі здібності кожного учня, сформувати у нього такі вміння та навички, за допомогою яких він зможе самостійно збагатитися новими знаннями.

У зв'язку з цим у навчальному процесі стало широко застосовуватися проблемне навчання, яке засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють пізнавальний процес і підвищують загальну активність учнів. Проблемне навчання формує пізнавальну активність учнів, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів, розвитку творчих здібностей. На сьогоднішній день проблемне навчання не є відкриттям для педагогіки і психології, тому що воно було відоме ще за часів Сократа [1].

Особливий внесок у розвиток проблемного навчання зробили: Матюшкін О. М., який розробив положення про роль проблемних ситуацій; і Махмутов М. І., який визначив логіку (етапи) проблемного навчання та шляхи вирішення навчальних завдань. Лернер І. Я. і Скаткін М. К. класифікували методи проблемного навчання на основі принципу зростаючої міри самостійності учнів: проблемне навчання, частково-пошуковий метод, дослідницький метод. Найбільш важливу роль у розвитку теорії проблемного навчання відіграла концепція американського психолога Дж. Брунера. Незважаючи на теоретичну розробленість розглянутої нами теми, у практичному застосуванні, існує чимало недоліків. Актуальність даної проблеми і значимість її для педагогічної теорії практики зумовили вибір теми [2].

Метою написання статті є виявлення та методика впровадження ефективних способів створення проблемних ситуацій на уроках інформатики.

Технологія проблемного навчання є одним із основних видів викладання і засвоєння матеріалу з курсу інформатики. Під час роботи учнів за комп'ютерами, проблемні ситуації виникають постійно і завдання учителя полягає в тому, щоб організувати пошуково-дослідницьку роботу учнів з їх розв'язання, надати цьому процесу певну технологічність, навчити учнів самостійно шукати шляхи розв'язання цього питання [4].

Проблемне навчання сприяє створенню, під керівництвом вчителя проблемних ситуацій та активній самостійній діяльності учнів з їх вирішення, внаслідок чого і відбувається розвиток розумових здібностей та творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями. Пізнавальна активність полягає в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову інформацію [5]. Розумовий пошук – складний процес, він як правило, починається з проблемної ситуації. Але не всякий пошук пов'язаний із виникненням проблеми. Якщо учитель дає завдання учням, пояснивши, як його виконати, то навіть самостійний пошук не буде рішенням проблеми. Зокрема, особливістю шкільного курсу інформатики є те, що не менш як 70 % сукупного навчального часу на уроці повинно відводитись на розв'язування задач, більшість з яких є проблемою для учнів. Тому проблемна ситуація на уроках інформатики повинна створюватись тоді, коли вчитель упевнений у тому, що в класі є учні, які справляться з нею, і на розв'язування проблеми не витратиться надто багато часу.

Дослідження методистів (В. Н. Максимовою) засвідчили, що, переводячи весь навчальний процес лише на проблемне навчання, вчитель спостерігає зниження інтересу учнів до знань. Якщо ж чергувати проблемність з елементами програмування, алгоритмізації, методу доцільних задач, то досягається значно більший ефект. І справа тут не лише у стимулі, новизні підходів, а в тому,

що кожний із згаданих підходів вносить свій необхідний елемент у формування пізнавальної активності, інтересів учнів. Алгоритмізація впорядковує діяльність, сприяє її логіці і послідовності, полегшує досягнення успіху. Програмування сприяє самостійному просуванню учня в процесі пізнання, швидкому отриманню оберненого зв'язку. Проблемність активізує розумові й емоційні процеси. Що ж стосується можливостей використання проблемного навчання при вивченні інформатики, то основні фундаментальні знання доводиться повідомляти учням, пояснювати їм поза проблемним навчанням значну частину способів дій, які необхідно показувати і закріплювати тренуванням, вправами. І тільки певна частина знань і способів діяльності, які вміло та обґрунтовано відібрані, стає об'єктом проблемного навчання.

Доцільно враховувати також і те, що можливість використання проблемно-діалогових форм тим більша, чим вищим рівнем узагальнених знань оволодівають учні, і зростає із збільшенням освітнього, світоглядного і виховного значення цих знань. Кількість відомих знань, які мають актуалізуватися, повинно перевищувати обсяг нових знань [6].

Тому для реалізації проблемного навчання на уроках інформатики використовують різні прийоми створення проблемних ситуацій, які сприяють самостійній творчій діяльності учнів, а саме:

1. Підведення учнів до суперечності; учням пропонують самим знайти спосіб її вирішення.

Наприклад, при розв'язуванні задач в електронних таблицях Excel з використанням тригонометричних функцій в учнів виникає питання: «Чому в електронній таблиці $\sin 30^\circ$ рівне -0,99, а не 0,5?». Щоб пояснити дану невідповідність, учні повинні пов'язати цю ситуацію з математикою, оскільки потрібно перевести градусну міру кута в радіанну. І нарешті, коли при різних перетвореннях учні знайдуть значення кута, далі постає питання: «Як повернутися до градусної міри кута?» Для цього учні самостійно знаходять спосіб переведення з радіан у градуси, використовуючи правильно записану формулу в Excel;

2. Висвітлюють різні точки зору на одне і те ж питання.

Наприклад, при вивченні теми «Використання таблиць у текстах» пояснюють принципи побудови таблиць чотирма способами:

1) вставити таблицю простої структури	2) накреслити таблицю довільної структури;	3) вставити таблицю з колекції шаблонів;	4) перетворити фрагмент тексту в таблицю.
У цей спосіб можна створити таблицю, у якій не більше 10 стовпців і 8 рядків.	Таблицю будь-якої структури можна накреслити. Особливо це доцільно, коли таблиця має складну структуру.	Дає змогу вставити в документ шаблон таблиці з колекції відформатованих і заповнених зразками даних Експрес-таблиць.	Виділений фрагмент тексту можна перетворити в таблицю, використавши певну послідовність дій.

Після прослуховування пояснення і вже набутих вмінь та навичок учні самостійно намагаються створити задану таблицю ;

3. Пропонують класу розглянути задачу з різних позицій.

Тут використовується цілий ряд задач, практично на кожному уроці вивчення тем з програмування. При розв'язуванні задач лише одним способом в учнів єдина ціль – знайти правильну відповідь. А якщо при цьому потрібно використати декілька способів, школярі стараються відшукати найбільш оригінальне, економне вирішення задачі. Для цього вони згадують різні теоретичні факти, методи і прийоми, аналізують їх з точки зору застосування до даної в задачі ситуації, накопичують відповідний досвід застосування одних і тих самих знань до різних питань. Все це активізує пізнавальну діяльність школярів, розвиває інтерес до предмету. Пошук нового складає основу розвитку волі, уваги, пам'яті, уяви, мислення ;

4. Пропонують зробити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації, співставити факти.

Наприклад, під час вивчення теми «Цикли» розглядається розв'язання задач за допомогою різних циклів:

Цикл із передумовою	Цикл з післяумовою	Цикл з лічильником
Цикл, що виконується доки істинна деяка умова, вказана перед його початком.	Цикл, в якому умова перевіряється після виконання тіла циклу. Звідси випливає, що тіло циклу завжди виконується хоча б один раз.	Цикл, в якому деяка змінна, змінює своє значення від заданого початкового значення до кінцевого значення з деяким кроком, і для кожного значення цієї змінної тіло циклу виконується один раз.

Учні, аналізуючи вивчене, самостійно вибирають вид циклу для задачі, який є найоптимальнішим у кожному конкретному випадку (коли кількість чисел наперед невідома або наперед відома) ;

5. Створюють конкретні питання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку роздумів); визначають проблемні теоретичні і практичні завдання (наприклад, пошукові).

Так, при перевірці набутих навичок на тему «Power Point. Створення презентацій» ставлять проблемне практичне завдання: створити презентацію, яка демонструватиме вивчену тему з будь-якого предмета, причому використовуючи в презентації різні об'єкти і способи оформлення.

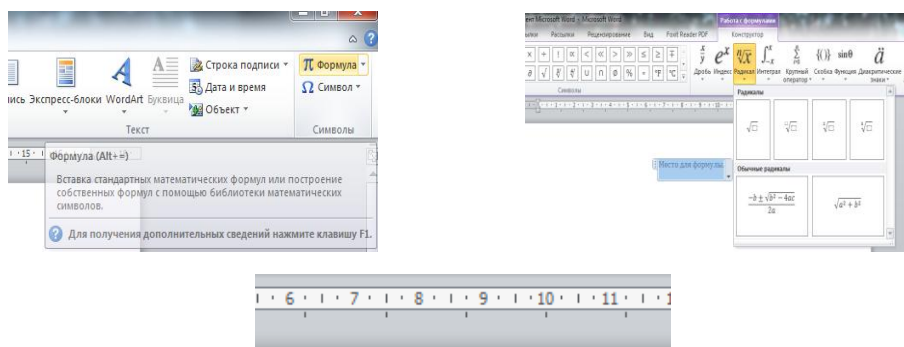
6.Створюють проблемні задачі (наприклад, з недостатніми або надлишковими вхідними даними, з невизначеністю в постановці питання, з суперечливими даними, із завідомо допущеними помилками тощо).

Наприклад, у темі «Арифметичні вирази в лінійних програмах» подаються приклади із наперед заданими помилками. Учні самостійно знаходять і вказують, де саме допущено помилку. Виконавши певну кількість вправ, школярі самостійно виводять правила запису арифметичних виразів у мові програмування [4].

Проблемне навчання на уроках інформатики потребує адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, який повинен бути представлений як ланцюг проблемних ситуацій.

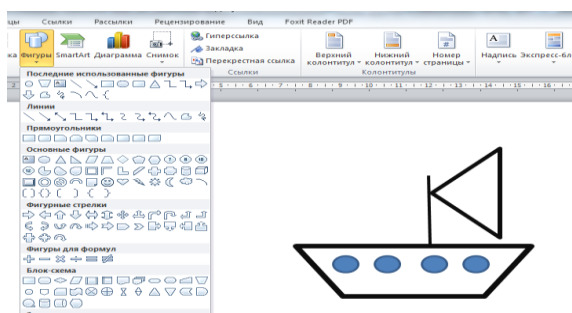
Проблемна ситуація створюється проблемним формулюванням питань, задач, завдань пошукового характеру. Під час роботи над поставленим завданням в добірці матеріалу учень активно використовує спостереження, під наглядом вчителя висувуються гіпотези, йде експериментальна їх перевірка, вирішується проблемність ситуації.

При вивченні теми: «Робота з об'єктами. Введення формул. Оформлення тексту» учні декілька формул мають ввести без використання редактора формул. Це виявляється досить складно, оскільки для введення формул з дробами та степенями потрібно використовувати різні позначки та геометричні фігури. Ця проблемна ситуація вирішується таким чином: що для введення формул доцільно використовувати редактор формул, який спрощує їх введення.



$$\frac{-8 \pm \sqrt{9^2 - 4ac}}{2a} + \frac{91}{38}$$

А при виконанні практичної роботи на тему «Створення текстового документа, що містить об'єкти різних типів» учням пропонують завдання створити у документі, логотип туристичної фірми «Топ-топ» з графічних примітивів за допомогою 2-3 фігур наприклад:

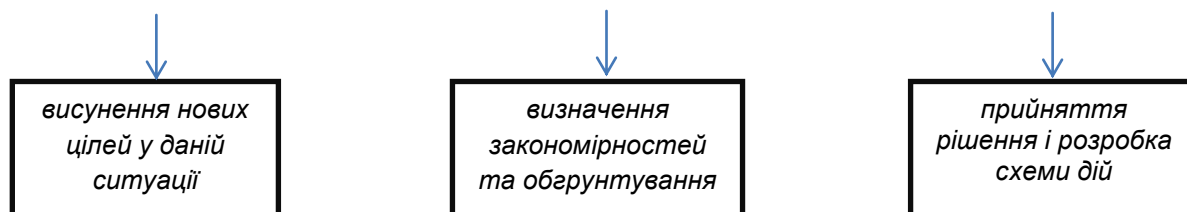


Під час проведення уроків з інформатики ставлять перед учнями різноманітні питання, які є предметом пошуку і дослідження:

Як розв'язати задачу в загальному вигляді?
Яких результатів досягти?

Що спільне в даних ситуаціях? Відмінне?

Яке рішення приймемо?
Як будемо діяти?



Ефективно впливає на пошук вирішення проблемної ситуації і формулювання питань учнями, створення задачі учнями, складання плану, перевірка, дослідження істинності одержаного результату.

Проблемна ситуація спонукає учня шукати новий спосіб пояснень чи дій. Створюючи проблемну ситуацію, вчителі направляють учнів на її вирішення, організовуючи пошук рішення, на відміну від традиційного навчання, де основний недолік це слабка реалізація розвитку функції навчального процесу, тому що навчальна діяльність учнів має переважно репродуктивний характер. А під час проблемного навчання, учень ставиться в позицію суб'єкта свого навчання і, як результат, у нього з'являються нові знання, він оволодіває новими способами дій [1].

Порівняльна характеристика традиційного і проблемного навчання	
Традиційне навчання	Проблемне навчання
1. Навчальний матеріал подається у готовому вигляді. Педагог основну увагу звертає на програму навчання.	1. Новий навчальний матеріал учні отримують під час вирішення теоретичних і практичних проблем.
2. Під час учіння виникають певні прогалини, завади та труднощі викликані тимчасовим вилученням учня з процесу навчання.	2. Під час вирішення проблеми учні долають усі труднощі, їх активність і самостійність досягають високого рівня.
3. Темп навчання залежить від навчальної програми. Контроль навчальних досягнень тільки частково пов'язаний із процесом навчання: він не є складовою цього процесу.	3. Підвищена активність учнів сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, зменшує необхідність формальної перевірки результатів.
4. Відсутність можливості досягнення учнями сто відсоткових, позитивних результатів; найбільшу трудність викликає використання інформації на практиці.	4. Результати навчання є достатньо високими. Учні легше використовують отримані знання на практиці та водночас розвивають свої вміння, творчі здібності.

У процесі реалізації технології проблемного навчання вчитель повинен набути досвіду, що дає змогу йому:

- уміти ставити перед класом навчальні завдання у зрозумілій для дітей формі,
- виконувати функцію координатора і партнера, допомагати окремим учням і групам,
- намагатися зіткнути учнів з проблемою і процесом її глибокого дослідження,
- стимулювати творче мислення за допомогою запитань,
- виявляти терпимість до помилок учнів у процесі пошуку власного рішення [2].

Отже, проблемний характер навчання – це світогляд вчителя, його спосіб по-іншому мислити. Проблемний підхід у навчальному процесі змушує вчителя не лише інакше викладати, але й у першу чергу інакше мислити.

Створення проблемної ситуації є найвідповідальнішим етапом у проблемно-розвиваючому навчанні. Елементи проблемного навчання спрямовані на те, щоб поставити учня в положення першовідкривача, дослідника деяких сильних для нього проблем [4].

Завдяки такій формі навчання з учня знімається психологічний бар'єр перед пошуком розв'язання задачі. Знаючи, що задачу можна розв'язати різними способами, він сміливіше буде братися за її розв'язання. Навчити розв'язувати задачі різними способами є одним із основних завдань на уроках інформатики, оскільки це спонукає до розвитку мислення, проєктивності, творчої активності та самостійності учнів [1].

Список використаної літератури:

1. Максимова В. Н. Проблемний підхід до навчання у школі. Метод посібник/ В. Н. Максимова. – Львів, 2003. – 82 с.
2. Медведюк О. Проблемнопошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент / О. Медведюк // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 5 – 7.

3. Селевко Г. К. Проблемне навчання / Г. К. Селевко // Шкільні технології. – 2006. – № 2. – С. 61 – 66.
4. Переваги та недоліки проблемного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1238.
5. Технологічне навчання інформатики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bookland.com/download/1/10/105422/sample.pdf>.
6. Теорія проблемного навчання (проблемно-діяльнісний підхід до навчання). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/696-.html>

УДК 667.64:678.026

Сільвеструк Максим,
Студент 61-ТО групи
Науковий керівник:
к. т. н. Гарматюк Р.Т.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АДГЕЗІЙНОЇ МІЦНОСТІ ПОЛІМЕРКОМПОЗИТНИХ ПОКРИТТІВ

У статті запропоновано оптимальний метод дослідження адгезійної міцності полімеркомпозитних покриттів на основі епоксидної матриці та полідисперсних наповнювачів. На основі проведених досліджень оптимізовано склад полімерного в'язучого.

Ключові слова: адгезій на міцність, полімерне в'язуче, полімеркомпозит.

Деталі та вузли відцентрових насосів промисловості працюють в умовах одночасного гідроабразивного руйнування і дії хімічного агресивного середовища, високих та низьких температур, високих швидкостей і контактних тисків, а також динамічних навантажень. Це супроводжується складними фізико-хіміко-механічними процесами, що виникають при мікроударній дії рідини на поверхню твердого тіла.

У результаті дії вказаних чинників знижується к.к.д. насосів і зростає витрата електроенергії. Враховуючи енергоємність перекачувального устаткування завдання економії паливно-енергетичних витрат є дуже актуальне.

Для захисту деталей машин від гідроабразивного зношування і корозії та поліпшення гідродинамічних характеристик насосів у якості матеріалу для покриття можна використати, полімерну композицію на основі модифікованої епоксидної смоли. Вибір смол для створення матриці обумовлений тим, що вони мають хорошу плинність (на стадії переробки) при заповненні проміжків, щілин і капілярів, можуть змішуватися з різними наповнювачами (металевими, мінеральними, органічними), змінюють властивості в необхідному напрямі, забезпечуючи високу щільність матеріалу. Крім цього, при затвердінні ці смоли дають незначну усадку, що знижує внутрішні напруження. Полімерна матриця на основі епоксидних смол характеризується також високою адгезією до різноманітних матеріалів, значною термічною і хімічною стійкістю, не викликає корозії дотичних до неї матеріалів і за зносостійкістю близька до алюмінієвих сплавів [2].

В якості наповнювача можуть бути використані тугоплавкі з'єднання. Найбільш перспективні з них металопоподібні карбіди, нітриди, бориди тугоплавких перехідних металів IV-VI груп Періодичної системи елементів Д. І. Менделєєва, а також складні з'єднання (карбонітриди, карбобориди, оксикарбіди) [3].

Хороша плинність і великий термін існування полімерної матриці дозволяють наносити будь-яким відомим способом (намазування, занурення, пульверизація та ін.), що значно розширює сферу застосування полімеркомпозитів.

На даний час відомо багато електрохімічних методів для оцінки адгезійної міцності захисних покриттів [1]. Але розробка або оптимізація методики дослідження, яку можна було б використати в умовах недостатнього забезпечення дорогою вимірювальною апаратурою є актуальною на даний час.

Метою проведених досліджень є оптимізація методики дослідження адгезійної міцності захисних покриттів та розробка складу захисного матеріалу.

При формуванні полімерної матриці використали епоксидно-діанову смолу марки ЕД-20, яку структурували аміним твердником – поліетиленполіаміном (ПЕПА) та ізо-метилтетрагідро-фталевим ангідридом (Ізо-МТГФА). Для модифікації і підвищення пластичності полімерної матриці використовували 65 %-й розчин ненасиченої поліефірмалеїнатової смоли в триетиленгліколевому діефірі метакрилової кислоти марки ПЕ-220, аліфатичну смолу ДЕГ-1, дибутилфталат ДБФ. Для обезжирення поверхні використовували ацетон, спирт розчинник 647.

В якості наповнювачів при дослідженні питомого опору полімеркомпозиційних покриттів гетерогенної структури використовували порошки B_4C , Al_2O_3 , Cr_2O_3 , технічного вуглецю, алюмінію.

Полімеризацію проводили протягом 24 год. при температурі 293 К.

Властивості полімеркомпозиційних матеріалів тісно пов'язані з експлуатаційними і адгезійними властивостями полімерної матриці, режимами полімеризації. Адгезійні і міцнісні властивості матриць на основі епоксидних композицій залежать від кількості і природи твердників. Характер впливу наповнювачів на властивості композитів визначаються природою, структурою, об'ємним наповненням, формою, розміром, розподілом частинок та взаємодією з полімером.

Більшість методів оцінки адгезійної міцності ґрунтуються на механічному руйнуванні з'єднання на межі матеріалу – основа. Це руйнування може відбуватися за адгезійним, когезійним і змішаним механізми. Тому при визначенні адгезійної міцності необхідно вибрати методику з врахуванням тільки адгезійного руйнування зв'язків на межі покриття – основа.

Найбільш простим в апаратному оснащенні, який придатний для використання в навчальних закладах та невеликих лабораторіях є метод «грибків» (ГОСТ14760-69).

Для нанесення досліджуваного матеріалу використовуються стержні (грибки), які вставляються у втулку. До стержнів на різьбі приєднують муфточки, за допомогою яких зразок закріплюється в розривній машині, фіксуючи силу, при якій виникає розрив стержнів.

Одним із основних компонентів полімеркомпозиційних покриттів є полімерне в'язуче, властивості якого є визначальними для даного класу матеріалів, тому, підібравши оптимальний його склад, можна отримати покриття з високими захисними властивостями. Параметром оптимізації складу в'язучого було вибрано адгезійну міцність.

Вибравши оптимальний температурно-часовий режим полімеризації, досліджували вплив природи та кількості твердників на адгезійно-міцнісні властивості в'язучого. Результати проведених досліджень засвідчили, що вплив використаних амінових твердників на адгезійно-міцнісні властивості носить екстремальний характер (рис. 1). Це пояснюється тим, що недостатня кількість затверджувача не забезпечує повноту полімеризації через порушення еквімолярного співвідношення олігомеру і твердника. Збільшення кількості твердника призводить до зниження адгезійної міцності, що пояснюється блокуванням частини активних центрів поверхні субстрату.

При дослідженні композицій, модифікованих різними пластифікаторами, ІЧ-спектроскопією встановлено, що використання дибутилфталату для модифікації полімерної матриці є небажаним (через слабкі хімічні зв'язки з олігомером), у той час, як полієфір ПЕ-220 і аліфатична смола ДЕГ-1 знаходяться у зв'язаному стані хімічними і фізичними зв'язками.

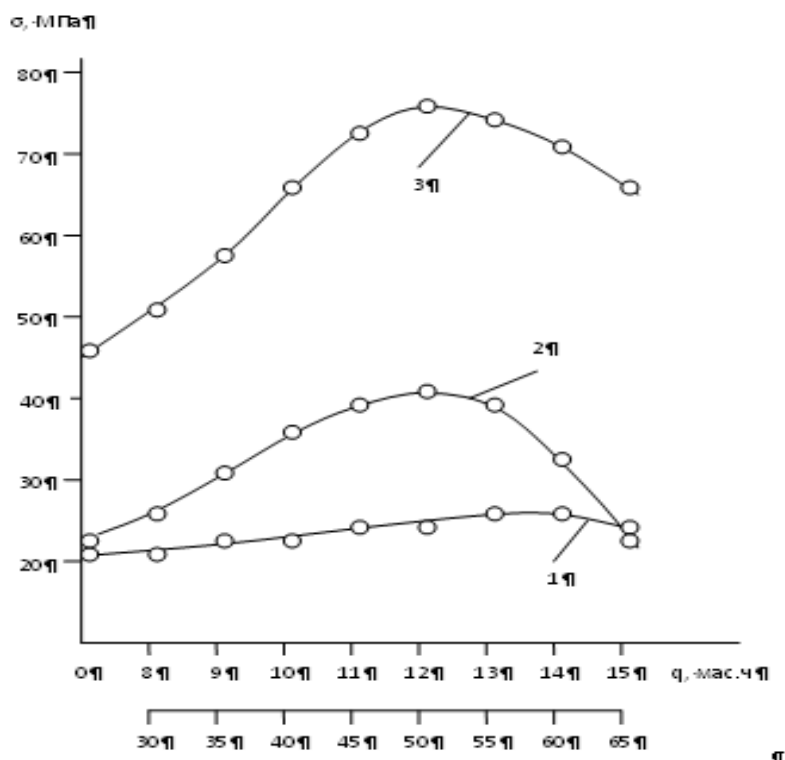


Рис. 1. Залежність адгезійної міцності в'язучого від кількості та типу твердника:
1- ПЕПА-Б; 2- ПЕПА-А; 3- Ізо-МТГФА+ТЕА.

Результати досліджень фізико-механічних властивостей епоксидної матриці свідчать (рис.2), що максимальні адгезійні властивості мають композиції модифіковані полієфіром ПЕ-220 і аліфатичною смолою ДЕГ-1 при вмісті 18 і 20 мас.ч. відповідно. Введення в епоксидну композицію 20 мас.ч. аліфатичної смоли ДЕГ-1 спричиняє до збільшення руйнівного напруження при розтягуванні (σ_p) і зсуві (σ_z). Модифікація композиції ДЕГ-1 дозволяє збільшити ударну в'язкість до 12 кДж/м² і значно знизити

залишкові напруження, що пояснюється збільшенням рухливості сегментів макромолекул полімеру і більш швидким протіканням релаксаційних процесів.

З метою вивчення технологічних режимів формування матеріалу проводились дослідження впливу різноманітних знежирювачів поверхні склеювання зразків на адгезійні властивості матриці. Найбільш ефективним знежирюючим засобом є ацетон (рис. 3), при використанні якого адгезійна міцність становить 39,8 МПа, та міцність при зсуві – 32,3 МПа. Найкращі результати, як показує діаграма, отримано при склеюванні обробленої механічним способом поверхні ($\sigma_p=48,3$ МПа; $\sigma_{зс}=35$ МПа). Це пояснюється мінімальною кількістю оксидної плівки та появою ефективних центрів взаємодії (ОН-групи, вільні електрони).

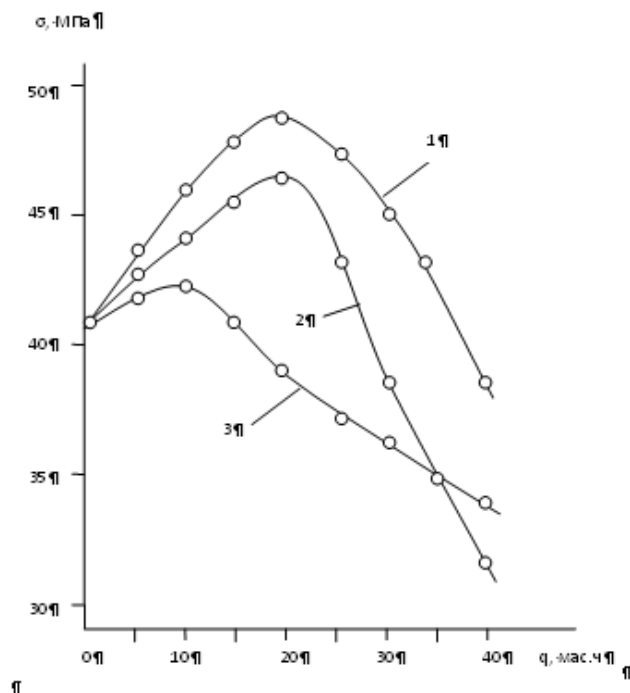


Рис. 2. Залежність адгезійної міцності композиції від кількості пластифікатора:
1- ДЕГ-1; 2-СКН-26; 3-ДФБ.

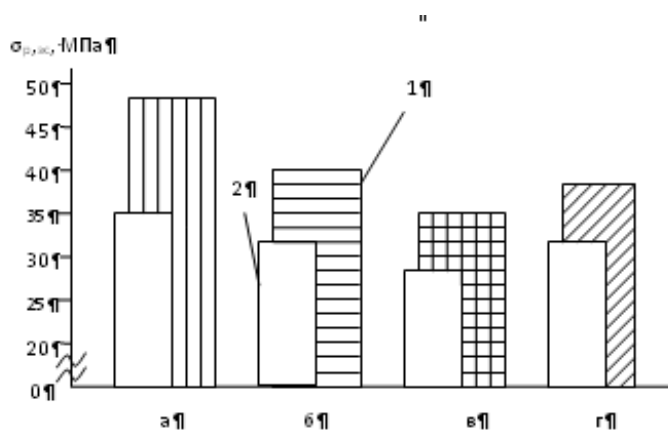


Рис. 3. Вплив природи знежирювачів на адгезійну міцність при розриві (1) і зсуві (2):
а – механічна обробка; б – ацетон; в – спирт; г – розчинник 647.

В результаті проведених досліджень встановлено оптимальний склад полімерного в'язучого (мас.ч.):

- Епоксидіанова смола (ЕД-20) – 100;
- Аліфатична смола (ДЕГ-1) – 20;
- Поліетиленполіамін (ПЕПА) – 12.

Застосування описаної вище методики дає можливість оцінити адгезійну міцність на границі покриття – основа, а також вибрати оптимальні співвідношення компонентів складу полімерного в'язучого, яке пізніше було використане для розробки складу захисних полімеркомпозитних покриттів.

Список використаної літератури

1. Карякина М. И. Испытание лакокрасочных материалов и покрытий / М. И. Карякина. – М. : Химия, 1988. – 272 с.
2. Князев В. К. Эпоксидные конструкционные материалы в машиностроении / В. К. Князев. – М., Машиностроение, 1977. – 179 с.
3. Самсонов Г. В., Винницкий И. М. Тугоплавкие соединения (справочник) / Г. В. Самсонов, И. М. Винницкий. – М., Металлургия, 1976. – 530 с.

УДК 37.035.3

Слив'юк Микола,
студент 61-ТО групи
Науковий керівник:
д. пед. н., доцент Курач М.С.

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ЗАЦІКАВЛЕНOSTІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті актуалізовано проблему формування та підтримання інтересу учнів до уроку технологій. Розкрито важливість використання сучасних інформаційних технологій як головного рушія зацікавленості учнів на уроках технологій. Визначено умови підвищення мотивації школярів до трудового навчання засобами сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, уроки трудового навчання, пізнавальна діяльність, мотивація навчального процесу, методика навчання.

Розвиток і модернізація інформаційних технологій призводить до суттєвих змін у характері виробництва та наукових досліджень, передбачає переорієнтацію освіти, побуту, культури, соціальних стосунків тощо. Такі значні перетворення вимагають нового підходу до розбудови національної системи освіти України, впровадження нових інформаційних технологій, наукових досліджень, які пов'язані з інтенсивним розвитком науки і техніки, появою нових професій. Із впевненістю можна сказати, що зацікавленість учнів на уроках є одним із ключових факторів їх успішності. Саме сучасні інформаційні технології покликані відображати сучасні тенденції розвитку виробництва і творчої діяльності.

Проблема зацікавленості учнів на уроках технологій знайшла відображення у дослідженнях багатьох педагогів та психологів. Зокрема, особливої уваги варті праці Ю. З. Гільбуха, А. В. Антонова, Є. Н. Кабанової-Меллер, А. М. Матюшкіна, Є. А. Мілеряна, А. Ф. Єсаулова, Д. О. Тхоржевського.

Вагоме значення в контексті тематики дослідження відіграють праці, присвячені психолого-педагогічним проблемам застосування у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих методик (Ю. В. Горошко, М. С. Головань, О. В. Ващук, М. І. Жалдак, О. Б. Жильцов, Ю. О. Жук, А. В. Фіньков, Т. І. Чепрасова), які базуються на використанні сучасних інформаційних технологій (CIT) та вносять важливі доповнення у зміст, методи, організаційні форми, засоби і результати навчання.

Мета статті: обґрунтувати важливість використання сучасних інформаційних технологій як головного рушія зацікавленості учнів на уроках технологій. Розкрити особливості використання комп'ютерних програм у трудовому навчанні. Визначити умови підвищення мотивації школярів до трудового навчання засобами сучасних інформаційних технологій.

У сучасних реаліях розвитку суспільства відбувається широка інтеграція нових інформаційних технологій у всі галузі людської діяльності. Нові інформаційні технології все глибше проникають і в навчальний процес сучасної загальноосвітньої школи, гармонійно поєднуючись з традиційними засобами навчання. Аналіз проблеми, пов'язаних з застосуванням на уроках технологій СІТ, як засобу для мотивації, виявив успішні результати при правильній методиці їх застосування. Під час роботи за комп'ютером в учнів удосконалюється механізм саморегуляції та самооцінки, покращується пам'ять, розвиваються здібності, концентрація.

Сучасні інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

СІТ є інструментом, за допомогою якого викладач може в кращу сторону змінити методи, а також організаційні форми своєї роботи і на цій основі розвивати індивідуальні розумові та фізичні здібності учня, спонукати кожного гармонізувати притаманні йому особистісні якості; концентрувати основну увагу на формуванні пізнавальних здібностей, на ефективній навчальній діяльності; підтримувати і розвивати прагнення до самовдосконалення; посилювати міжпредметні зв'язки у навчанні, комплексність вивчення явищ дійсності, забезпечувати нерозривні взаємозв'язки між природознавством і технікою, гуманітарними науками і мистецтвом; здійснювати постійне динамічне

оновлення навчального процесу, його форм і методів, їх постійну адаптацію до змінних зовнішніх умов і контингенту студентів тощо.

Використання на заняттях трудового навчання та технологій сучасних інформаційних технологій супроводжується збільшенням обсягів самостійної та творчої роботи учнів, що потребує постійної підтримки навчального процесу з боку вчителів.

Під час застосування сучасних інформаційних технологій можливості організації самостійної роботи учнів надзвичайно розширюються. Самостійна робота з дослідницькою і навчальною літературою на паперових носіях зберігається як важлива ланка самостійної роботи учнів на уроках технологій загалом, але її основу тепер становить самостійна робота з навчальними програмами, тестуючими системами, інформаційними базами даних.

Ефективність використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі залежить від успішності розв'язання завдань методичного характеру, пов'язаних з інформаційним змістом і способом використання автоматизованих систем навчання. Тому автоматизовані системи навчання доцільно розглядати як програмно-методичні комплекси (сукупність програмно-технічних засобів і реалізованих з їхнім використанням методів (методик) навчання, призначених для розв'язання конкретних завдань навчального процесу).

Використання СІТ у навчальному процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності учнів, активізує їх самостійну роботу з різними електронними засобами навчального призначення. Найефективнішим є застосування інформаційних технологій для відпрацювання навичок і умінь, необхідних для допрофільної підготовки школярів, що зумовлює скорочення обсягів і одночасне ускладнення діяльності педагога. У свою чергу виникає необхідність навчання педагогів роботи з інформаційними технологіями, розробки методики їх використання, чіткого планування шляхів застосування та дотримання правил безпечного користування.

Інформатизація навчального процесу значною мірою сприяє розв'язанню проблем мотивації навчання, оскільки з'являються можливості значної інтенсифікації спілкування, врахування індивідуальних нахилів і здібностей, розкриття творчого потенціалу викладачів і студентів, диференціації навчання відповідно до особливостей школярів; звільнення викладача і студента від необхідності виконання рутинних, технічних операцій, надання їм широким можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем.

Увагу педагогів завжди привертала проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності, виховання пізнавальної самостійності та збудження пізнавальних інтересів учнів з метою формування в них активної життєвої позиції; їх підготовка до самоосвіти, розвитку в них вміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, ефективно використовувати інформацію з різних сучасних джерел.

Урок технологій ставить перед учнями особливі вимоги до мислення, яке має сформувати їх психологічну і фізичну готовність до праці в умовах сучасного, технологічного та автоматизованого, виробництва. Засвоєння учнями навчального матеріалу має бути здійснене не тільки шляхом передачі готових висновків, а й шляхом самостійної роботи кожного учня. Концепцією модернізації загальноосвітньої школи України вказується, що під час організації навчального процесу необхідно змішувати акценти і надавати пріоритет засобам активного навчання й сучасним технологіям.

Використання сучасних інформаційних технологій дозволяє створити величезні можливості для вдосконалення самої методики навчання та для створення умов активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі самостійної роботи. Відповідно до концепції інформатизації освіти передбачається застосування ефективних засобів та організаційних форм навчальної роботи з використанням нових інформаційних технологій навчання, забезпечення впровадження їх у традиційні навчальні дисципліни [1].

Успішність напряду навчального процесу залежить від пізнавальної діяльності учнів. Пізнавальну діяльність прийнято розглядати як із психолого-педагогічної, так і з галузевої точок зору. Головна особливість процесу засвоєння пізнавальних дій полягає в тому, що такі дії завжди є активними: знання можна отримати тільки тоді, коли їх здобувають, тобто коли учні виконують пізнавальну діяльність. Тому при вдосконаленні організаційних форм навчальної роботи з трудового навчання і технологій необхідно забезпечити активну теоретичну й практичну діяльність учнів. При цьому треба звертати увагу не тільки на одержання учнями практичних умінь та навичок, а й на забезпечення їх міцними знаннями. Необхідно створити умови проектування у мозку учня правильного образу практичної дії, який може бути сформованим при активізації пізнавальної діяльності цього учня. Тільки завдяки цій особливості формування практичних навичок учні на уроках трудового навчання здобудуть належні уміння та позбудуться зайвих помилок.

Пізнавальна діяльність розглядається як психічний процес, що відбувається у центрі інтелекту в результаті дії механізмів сприймання, мислення і поведінки; як цілеспрямований процес виконання учнем пізнавальних дій, у результаті яких відбувається раціональне відображення учнем сприйнятої через посередника інформації, спрямованої на досягнення навчальної мети.

Згідно з особливостями активізації пізнавальної діяльності учнів комп'ютерна навчальна програма повинна бути розроблена з урахуванням педагогічних умов (наочності, емоційності, самостійності, індивідуалізації та рефлексії) та орієнтована на закріплення учнями знань і вмінь з техніко-технологічних відомостей та правил особистої безпеки праці

Слід розуміти, що робота вчителя на уроках технологій та трудового навчання з використанням комп'ютерів має носити творчий характер, і, що розробку універсального алгоритму відображення у програмах навчання вимог мотивації учіння важко уявити можливою. Ця проблема повністю творча і яка потребує для свого розв'язування глибокого проникнення як у зміст та структуру навчального матеріалу, так і в індивідуально-особистісну, психічну сферу кожного учня. Таку задачу, в умовах традиційного, переважно фронтального навчання, розв'язувати аж занадто важко тому, що утворює, часто на початковому етапі циклу діяльності учіння, значні перешкоди в оволодінні навчальним матеріалом і дає знати про себе на всіх наступних етапах.

Однією з найважливіших умов підвищення мотивації до навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку між учнями та учителем, що дозволяє контролювати проміжні та кінцеві результати навчання, порівнювати їх із наміченими цілями та на цій основі вносити необхідні корективи в навчальний процес.

Управління навчально-виховним процесом, виховні функції навчання, які пов'язані з формуванням мотивації, світогляду учнів, їхніх емоційно-ціннісних відношень до світу та одне до одного – це компонент змісту освіти, який має вирішальне значення для формування особистості. Він завжди був і далі залишиться прерогативою цілеспрямованої діяльності людини: педагога, учителя. Разом з цим він може бути найбільш успішно реалізований лише за умов використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання.

Такі функції педагога як, наприклад, побудова процесу засвоєння знань з урахуванням диференціації індивідуальних можливостей учнів, реалізації систематичного зворотного зв'язку та відповідної корекції процесу навчання, можуть бути істотно посилені за допомогою комп'ютера.

Тетяна Леонідівна Архіпова у своїх роботах зазначає: «Ще один шар серйозних психолого-педагогічних проблем комп'ютерного навчання пов'язаний з поглибленим аналізом категорії спілкування – базової категорії суспільних наук, що стоїть у одному ряду з такими фундаментальними категоріями, як «діяльність», «свідомість», «особистість»» [1, с. 83]. При цьому мова іде про взаємодію учнів та учителя в умовах використання комп'ютерно-орієнтованих систем навчання – проблему безсумнівно найбільш важливу, ключову, розглядавану як на філософському, так і на частково-методологічному рівні наукового обґрунтування.

За допомогою комп'ютера як засобу навчання, і одного з головних елементів сучасних інформаційних технологій, під час навчання, можна реалізувати проблемне навчання. Використання комп'ютера у процесі навчання сприяє підвищенню зацікавленості й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; доступу учнів до «банків інформації», можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок дітей.

Застосування сучасних інформаційних технологій на уроках технологій та трудового навчання надає можливість активізувати пізнавальну діяльність з метою самостійного отримання та закріплення необхідних теоретичних знань, що використовуються у процесі практичної та творчої роботи в майстернях. Оскільки уроки технологій покликані активізувати в учнів творчу активність, саме інформаційні технології можуть стимулювати її прояв, дозволяючи учням використовувати комп'ютерні програми у яких вони можуть працювати з графікою, як двовимірною так і тривимірною, проводити віртуальні дослідження для власних проектів, займатися аналізом інформації у мережі Інтернет.

Підсумовуючи можна зазначити, що дидактично обґрунтоване використання сучасних інформаційних технологій дозволяє:

- 1) здійснювати швидкий пошук, вибір, опрацювання та запам'ятовування навчальної і технічної інформації;
- 2) проводити розрахунок елементів об'єкта конструювання та обробки отриманих результатів;
- 3) розробляти конструкторську документацію (креслення, схеми, дизайнерський проект та ін.) на об'єкт конструювання;
- 4) формувати уміння і навички роботи з вимірювальними приладами, пристроями і лабораторним устаткуванням;
- 5) застосовувати системи контролю (реєстрація, генерування завдань, опитування, оцінка, вказівки і рекомендації) та самоконтролю знань і вмінь;
- 6) організовувати самопідготовку і самостійне конструювання об'єктів.

Запровадження нових технологій є об'єктивним процесом еволюції освіти, однак жодну з них не можна вважати універсальною, адже сучасна педагогічна реальність не може бути

монотехнологічною. Тому важливо, щоб кожен педагог творив власну технологію навчально-виховної діяльності.

Враховуючи вище сказане, можна зробити висновки, що мотивація навчально-трудової діяльності це клопіткий і творчий процес. Він повністю залежить від розуміння вчителем пізнавальних процесів кожного учня. Мотивація інтересу учнів до навчання більш ефективніша в тому випадку, якщо вона носить індивідуальний характер, чого дуже важко досягнути в рамках обмеженого часу на уроках. Значну допомогу вчителю може надати використання сучасних інформаційних технологій. За допомогою комп'ютера вчитель може демонструвати презентації або відеоматеріали.

Використання СІТ, значною мірою покращує зацікавленість до навчання учня, оскільки робота з комп'ютером дозволяє дітям набагато швидше виконувати пошук та аналіз інформації. Учні розуміють важливість сучасних інформаційних технологій, і використання їх на уроці додає бажання дізнатися щось нове, у звичній для них манері, оскільки ці технології давно вкоренилися у їхньому житті. Саме через це урок не здається чимось відірваним від реальності, і учні розуміють важливість дізнатись щось нове.

Ця проблематика є прогресивною та актуальною. Дослідження можна продовжувати на теоретичному рівні, накопичуючи знання в галузі психології та педагогіки, так і на методичному рівні, розробляючи нові досконаліші способи мотивації учнів за допомогою сучасних інтерактивних технологій.

Список використаної літератури

1. Архіпова Т. Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9 класів з використанням комп'ютера: дисертація кандидата педагогічних наук: 2002 / Тетяна Леонідівна Архіпова. – Київ, 2002. – 202 с.
2. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації освіти» від 11.08.2013 р. № 75/98-ВР.
3. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 02.12.2012 р. № 74/98-ВР.
4. Кондратюк Г. Вимоги до складання навчальних програм освітньої галузі «Технологія» для загальноосвітніх закладів / Г. Кондратюк // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 19–21.
5. Цідило І. М. Проблема індивідуального підходу в трудовому навчанні засобами новітніх інформаційних технологій / І. М. Цідило // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2004. – № 3. – С. 132–136.

УДК 621.3.053

Тригуба Антоніна,
студентка 31-ТО групи
Науковий керівник: Ємець О.П.

МОДУЛЬНО-СТЕРЖНЕВА СИСТЕМА ЗАЗЕМЛЕННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНІЙ

На сьогоднішній день при влаштуванні системи захисту найбільш раціональним є застосування модульно-стержневої технології. Всі факти говорять про те, що технології такого пристрою заземлення в останньому поколінні за багатьма параметрами перевершують традиційні.

Ключові слова: заземлення, класифікація систем заземлення, захист, модульно-стержнева система, переваги, недоліки

Відомо, що одним з основних засобів захисту людини від дії електричного струму є заземлення, котре являє собою заземлювач (провідна частина або сукупність провідних частин), які знаходяться в електричному контакті із землею та заземлюючого провідника, який з'єднує електроустановку, електрообладнання з заземлювачем. Назване прийнято називати заземлюючим пристроєм. Найчастіше в електросистемах застосовують заземлюючі пристрої з відносно дешевої сталі. При цьому заземлюючі електроди найчастіше поміщаються в землю вертикально (можливе і горизонтальне розміщення) й їх за допомогою зварювання сполучають між собою заземлюючим провідником, другий кінець якого під'єднують до металевому корпусу електрообладнання, зазвичай за допомогою гвинта або болта. При цьому зазначимо, що означений металевий корпус є нормально неструмунесучим, проте в силу різних причин (наприклад, пошкодження ізоляції чи помилки у підключенні) він може виявитися під напругою. Принцип роботи заземлення ґрунтується на зменшенні до безпечного для людини рівня напруги дотику. Слід зазначити, що розрахунок заземлюючого пристрою виконується за особливою методикою. Будучи ефективним засобом колективного захисту, заземлення не позбавлене недоліків. До них можна віднести; природну корозію його елементів та значну площу земельної ділянки, яку займають заземлюючі електроди. Останнє, особливо в умовах

високої вартості землі у великих містах, є дуже суттєвим. Тому виникає проблема: чи не можна замінити весь заземлюючий контур на один електрод? На перший погляд це проблематично, проте відносно недавно з'явилася так звана модульно-стержнева система заземлення, яка нівелює недоліки класичних систем.

Метою цієї статті є показ особливостей модульно-стержневої системи заземлення, її будови, застосування, переваг над традиційними (контурними) системами. Оскільки це питання мало висвітлене у сучасній літературі, а у першоджерелах 70-х – 80-х років взагалі не згадується, виникає необхідність ліквідувати цю прогалину у професійній підготовці майбутніх спеціалістів, зокрема, і майбутніх вчителів технологій.

Усі види заземлення, за функціями, які вони виконують, можна об'єднати у три групи: захисне заземлення, робоче (функціональне) заземлення та заземлення з метою блискавкозахисту.

У статті ми розглядаємо захисне заземлення.

Класифікацію систем заземлення:

Відповідні нормативні документи встановлюють наступну класифікацію систем заземлення.

1. Система TN (з підсистемами TN-C, TN-S і, TN-C-S);
2. Система TT;
3. Система IT.

Розрізняються вони за тим, як заземлене джерело електроенергії, і способом заземлення електрообладнання. Тип системи заземлення позначається буквами:

1. За першою літерою визначається, як заземлене джерело живлення:

якщо це T – то є безпосереднє з'єднання нульового робочого провідника (нейтралі) джерела електроенергії з землею;

якщо це I – то нейтраль джерела енергії з'єднується з землею виключно через опір.

2. За другою буквою визначається заземлення у провідних нормально неструмунесучих відкритих частинах електроустановки будівлі:

буква T означає місцеве (роздільне) заземлення електрообладнання і джерела електроживлення;

буква N – що джерело електроживлення заземлене, але заземлення споживачів відбувається лише через PEN-провідник.

3. Наступні букви за N визначають функціональний спосіб, за яким влаштовані нульовий робочий і нульовий захисний провідник:

якщо стоїть S – це означає, що функції робочого (N) як і захисного (PE) провідників забезпечені окремими провідниками;

якщо стоїть C – це означає, що функції нульового робочого і захисного провідників забезпечені загальним провідником (PEN).

Найбільше поширення, в силу об'єктивних причин, отримала система TN.

Система TN відрізняється наявністю глухозаземленої нейтралі: відкриті провідні частини будь-якої електроустановки приєднано до конкретної глухо заземленої нейтральної точки джерела електроживлення за допомогою спеціальних нульових захисних провідників.

Термін «глухозаземлена нейтраль» означає, що нейтраль (нуль) на трансформаторній підстанції підключена прямо до захисного заземлення.

Основна умова електробезпеки TN системи полягає в наступному: значення струму між відкритою провідною частиною і фазним провідником при короткому замиканні повинно перевищувати величину електроструму спрацювання пристрою захисту за нормований час.

Ще до цього часу широко використовується підсистема TN-C (рис.1)

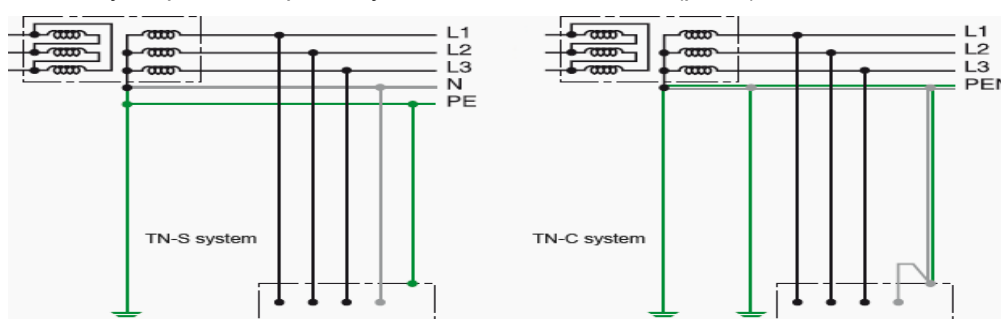


Рис.1 підсистеми TN-C, TN- S

Підсистемою TN-C є різновид системи TN, в якій провідники (нульовий робочий, а також захисний) впродовж всієї системи суміщені (в 1 провідник PEN), тобто влаштовано захисне занулення. Однак ця система зараз застаріла. Із сучасних електроустановок, вона зустрічається у вуличному освітленні (у цілях економії, а також для зниження ризику), в будинках давньої забудови. Зараз на

зміну їй прийшли більш сучасні системи. З 01.01.2002 року за наказом № 272 від 21.06.2001 р. Міністерства соціальної політики України були введені в дію нові «Правила влаштування електроустановок. Електрообладнання спеціальних установок». Згідно з ними при влаштуванні або модернізації сучасних електроустановок обумовлюється заземленням підсистем TN-S або TN-C-S.

Підсистемою TN-S є різновид системи TN, в якій провідники (нульовий робочий, а також захисний) впродовж всієї системи розділені. Це сучасна, найбезпечніша, проте найдорожча система. Вона вже досить давно застосовується в телекомунікаційних мережах бо, при її використанні виключені перешкоди у слабкострумових мережах.

Підсистему TN-C-S (рис. 2) як різновид системи TN можна віднести до допоміжного варіанту. У ній нульовий робочий, а також захисний провідники поєднані лише в якійсь одній її частині. Зазвичай – в головному щиті будівлі (де захисне заземлення доповнено захисним зануленням). По всій будівлі далі ці провідники розділені. Система оптимальна з позиції співвідношення ціна – якість. Дана схема є на сьогоднішній день основною, яку можна реалізовувати в окремих частинах електроустановок при реконструкції. Інші системи заземлення електроустановок зробити цього не дозволяють. Перетин провідників вибираються, виходячи із значень струмів (розрахункових), що протікають через них. Необхідно передбачити, щоб у розподільному щиті були окремі затискачі на шині PEN (для кожного провідника – N і PE).

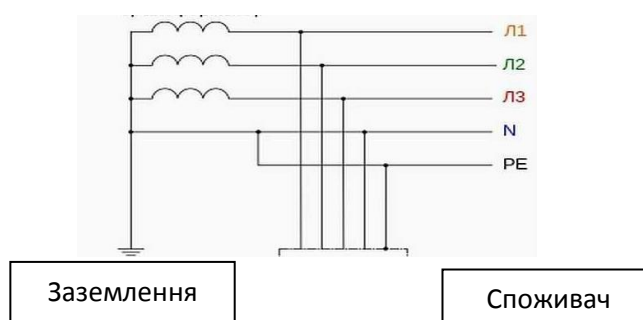


Рис.2 Підсистема TN-C-S

Існують кілька технологій влаштування контурів заземлення. Найбільш застосовувані дві: традиційна і модульно-стержнева система заземлення.

Традиційна технологія і матеріали.

Заземлення виконується з чорного металопрокату: куточків, труб смуг і т. п. Починають зі створення проекту, що відповідає місцю, де буде влаштовано заземлюючий контур, розташування технічних комунікацій у ґрунті. Потім, орієнтуючись на об'єкт, у ґрунт, на певні відстані одне від одного, вкопують металеві вироби (електроди) певного перерізу. Після цього ці електроди зварюються в загальний контур по периметру за допомогою металевої смуги.

Ця технологія була основною протягом багатьох десятиків років. Проте, як вже зазначалось, вона має ряд недоліків: корозію металу, трудомісткість установки, вона займає велику ділянку земельної площі, створюючи значні фінансові проблеми. Тому виходячи з вищесказаного найбільш перспективною є так звана модульно-стержнева система заземлення.

Модульно-стержнева система заземлення.

Принципова відмінність цього методу від традиційного полягає у наступному: для досягнення необхідного значення опору розтікання струму на заземлювальну установку; замість великої кількості електродів, об'єднаних сталеву смугою, монтується один заземлювач. Зменшення активного опору досягається за допомогою збільшення глибини забивання вертикального заземлювача за допомогою вібротолота. Використання глибинного заземлення має ряд переваг в порівнянні з традиційним контуром:

1. Дозволяє заощадити площу (може облаштовуватися на 1 м² площі).
2. Проста, не вимагає трудомістких земляних робіт.
3. Не потрібне зварювання.
4. Застосовувати таке заземлення можна при будь-якому типі ґрунту.
5. Досягається велика глибина – до 50 м.
6. Використовуються провідники затискачів з нержавіючої сталі.
7. Немає необхідності в спеціальному обладнанні.
8. Тривалий термін експлуатації.

Складається воно зі стрижнів, виготовлених з високої якісної сталі і покритих міддю. Їх розташовують в ґрунті вертикально, послідовно один за одним, кожен з цих стрижнів досягає в довжину 1,5 метра, а в діаметрі – 14 мм, маса 1-го елемента – не більше 2-х кг. Із двох сторін кожного стрижня робиться нарізка обмідненої різьби 30 мм в довжину.

Сталеві елементи цієї системи з'єднуються між собою за допомогою латунних муфт.

Комплект модульної системи заземлення включає, також, латунний затискач, який використовується для з'єднання горизонтальних (особливі сталеві смуги або мідний дріт, що проходить від щитка-розподільника прямо до заземлюючого контуру цієї системи) і вертикальних (обміднені сталеві стрижні) елементів заземлення.

Також у комплект входить два сталевих наконечника, які будуть кріпитися до нижнього кінця стрижня на різьбі. Вибирають наконечники в залежності від ґрунту (особливо твердий або звичайний).

Для антикорозійного захисту всіх елементів заземлення зазвичай додається захисна паста, якою обробляються відповідні елементи майбутньої заземлюючої системи.

Для більш безпечного та надійного з'єднання горизонтальних і вертикальних складових використовують захисну стрічку (наприклад, PREMTAPE).

Монтаж модульно-стержневої системи заземлення проходить в кілька етапів:

- Встановлюється 1-ий вертикальний сталевий стрижень.
- Проводиться замір проміжного опору.
- Монтуються інші вертикальні стержні.
- Укладається горизонтальний заземлювач.
- Потім елементи з'єднуються і обробляються захисною стрічкою.

Звичайно, постане питання про вартість такої системи. Вартість обладнання для пристрою контуру заземлення з допомогою модульно-стержневої системи складає приблизно 500 USD. Вартість робіт з монтажу системи складе 120 USD. Класична система заземлення за матеріалами буде коштувати 100 USD і 120 USD оцінюються монтажні роботи. Але необхідно зазначити, що, хоча класична система дешевше, всі сім перерахованих вище переваг виправдовують витрати на встановлення модульно-стержневої системи заземлення.

На нашу думку з усього вищесказаного, можна зробити висновок: на сьогоднішній день при влаштуванні системи захисту найбільш раціональним є застосування модульно-стержневої технології. Всі факти говорять про те, що технології такого пристрою заземлення в останньому поколінні за багатьма параметрами перевершують традиційні.

Список використаної літератури

1. Паначевний Б. І. Короткий курс електротехніки / Б. І. Паначевний. – Х., 1995. – 188 с.
2. Паначевний Б. І. Загальна електротехніка: теорія і практикум : підручник / Б. І. Паначевний. – К. : Каравела, 2004. – 440 с.
3. Захисне заземлення електроустановок [Електронний ресурс]. – Гандзюк М. П., Желібо Є. П., Халімовський М. О. Основи охорони праці : підручник. 5-е вид. / [за ред. М. П. Гандзюка]. – К. : Каравела, 2011. – 384 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/16850303/bzhd/zahisne_zazemlennya_elektroustanovok.
4. Заземлення [Електронний ресурс]. – Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F>.
5. Види заземлень – які бувають? Системи та призначення конструкції [Електронний ресурс]. – Довідник з заземлення електричного обладнання. Режим доступу : <http://dovidkam.com/remont/kanalizatsiya/vidi-zazemlen-yaki-buvayut-sistemi-ta-priznachennya-konstrukci%D1%97.html>.

РОЗДІЛ VII. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

УДК 82.161.2

Байда Ірина,
студентка 21 ДПК група
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

ЛЕКСИКА ПОЕЗІЇ ПАВЛА ТИЧИНИ: ЕЛЕМЕНТИ ТРАНССЕНСОРИКИ

Стаття присвячена дослідженню «відчуттєвої» лексики, використанню синестезійних художніх образів та семантико-стилістичних особливостей поезії Павла Тичини. Здійснено аналіз поєднання густативної, тактильної, одоричної, фонічної та візуальної лексики у віршах поета, з'ясовано її вплив на художнє сприйняття творів митця.

Ключові слова: кларнетизм, образи-символи, сенсорна лексика, ідіостиль, синестезійні художні образи.

Людина отримує різноманітну інформацію про навколишній світ за допомогою органів чуття. Саме завдяки сенсорній системі ми пізнаємо величину, форму, забарвлення, запах, температуру, смак предметів, що нас оточують. Багато українських поетів та прозаїків враховували це, вводили відповідну «сенсорну лексику» як елемент проектування художньої реальності, наділений значним стилістичним потенціалом. У художній літературі можна знайти чимало прикладів опису їжі, напоїв, певних традицій, пов'язаних із їх споживанням. Багато їх є у творах «Хоббіт» Дж. Р. Толкієна, «Аліса у Задзеркаллі» Л. Керолла, «Москва і москвичі» В. Гіляровського, «Бліни» Н. Лохвицької, «Неїстівна вечере» В. Теннессі, «Різдвяна пісня у прозі» Ч. Діккенса, «Хозарський словник» М. Павича, «У сторону Свана» М. Пруста, «Хліб і вино» Ф. Гельдерліна. В українській літературі також можна ознайомитися з цілою кулінарною книгою (наприклад, в «Енеїді» І. Котляревського, «Сватанні на Гончарівці» Г. Квітки-Основ'яненка, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, «Під тихими вербами» Б. Грінченка та ін.). Людина часто милується світом завдяки простому дотику, сприйняттю його звуків, барв, запахів, смаків. Тож і поезія нерідко набуває цих рис. Авторі намагаються через слово вплинути на якомога більшу кількість органів чуття. У такому разі твір буде сприйматися на рівні мислення, уяви й навіть інтуїції. Одночасний вплив на кілька чуттів носить назву гіперсенсорики (гіперчуттєвості). Це нагромадження в тексті лексики, що прямо чи опосередковано співвідноситься з різними органами чуття. Встановлення паралелей між словесними та слуховими образами є традиційним для людського мислення. Іван Франко спостеріг, що «у давніх людей поезія і музика довго йшли рука об руку, поезія була піснею, переходила з уст до уст не тільки в певній ритмічній, але також в певній невідлучній від ритму музикальній формі» [10, с. 86]. Сама наявність у художньому творі «смакової», «нюхової», «дотикової» лексики сприяє гіперсенсоріці при її сприйнятті і тим самим справляє глибший вплив на читача. Саме тому ця проблема є актуальною і складає науковий інтерес.

Мета статті полягає в дослідженні «відчуттєвої» лексики в поезії Павла Тичини та її впливу на художнє сприйняття віршів поета. Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

- кількісний аналіз вживання автором у своїх віршах густативної, одоричної, візуальної, фонічної і тактильної лексики;
- аналіз поєднання різних типів сенсорної лексики в межах конкретних віршів;
- з'ясування глибини взаємопроникнення елементів першої («відчуттєвої») та другої («вербальної») сигнальних систем;
- визначення лексико-стилістичних особливостей «кларнетичної» поезії Павла Тичини.

У літературознавстві середини ХХ – поч. ХХІ століття доволі ґрунтовно опрацьована тема музичності, «кларнетизму» поетичних творів Павла Тичини. Цю особливість ідіостилу письменника, зокрема, досліджували Дмитро Дроздовський, Олександр Ковальчук, Юрій Лавріненко, Володимир Моренець, Віктор Неборак, Леонід Новиченко, Олег Поляруш, Василь Стус.

Леонід Новиченко відверто захоплювався музичністю поезії збірки «Сонячні кларнети»: «Звідки взяв молодий поет ці розливи сонячного світла, що струменять у його віршах? Звідки прийшла до нього, нарешті, дивовижна, незрівнянна музика, якою все перейняте в його поетичному світі, музика, що виступає не лише як провідний принцип віршової форми, але й є однією з основ образної системи і всього світосприйняття поетового?» [4, с. 3]. «Як з окремих елементів раптом вродився такий цілісний, такий природний у своїх барвах і тонах «сонячнокларнетний» світ? Хто підказав Тичині його самобутню «космічну» концепцію, як виникло таке незвичне поєднання музичності, покликаної виразити геніальну мелодику самої природи, з найтоншою пустельністю, з акварельною чистотою і ясністю предметного малюнка? Звідки всі ці небували ритми, цілі розсипи тропів, мало не кожний з яких був відкриттям, цей весняний передзвін слова, ці дивні переливи і переходи барв? В кого й де

шукати мистецькі імпульси, що допомагали молодому поетові творити такий незвичайний художній світ?» [4, с. 192–193]. Леонід Новиченко, висловлюючись про творчість поета, зазначає: «Перша з тенденцій – отой самий артистичний лаконізм, супроводжуваний всебічною активізацією образу, ритму, мелодики та інших елементів віршів – з часом дедалі повніше утверджується в поезії Тичини. Його слово стає місткішим, мальовничішим і разом – все вдосконалює строфіку, ритмомелодику, фоніку (характерними зразками можуть бути вірші «Як не горю...», «Кохана вмерла», «Огонь життя лелійте...», «Хор лісових дзвіночків» з поеми «Дзвінкоблакитне» тощо)» [4, с. 192].

Павло Григорович Тичина – видатний поет і вчений, що розвив традиції українського символізму і став творцем нової стильової якості – кларнетизму. За дослідженням Володимира Моренця [2], «кларнетизм» – неповторне, власне тичинівське утворення, яке є поєднанням новітніх технік імпресіоністичного та експресіоністичного письма, зіптерих на «реліктовий досвід синестетизму» [2, с. 97], збережений у часі і транспонований «крізь тисячоліття саме народнописенною українською культурою» [2, с. 92]. Дмитро Павличко вважає, що з цієї збірки розпочався ренесанс української поезії, і вона є унікальним явищем у світовій ліриці. У дослідженнях Леоніда Новиченка про Тичину також відзначено музичність віршів автора: «Художній світ, вибудований поетом у «Сонячних кларнетах», на тих сторінках цієї неповторної книги, де «акордяться планети», де співає стежка на город», де «тополі у полі на волі», – цей пронизливий сонцем і музикою світ не був упокорено-лагідним, застиглим і безбурним» [4, с. 188]. Але наявний ще один елемент «кларнетизму», який є рухливою злитою його сутністю і головною підставою для єдності збірки «Сонячні кларнети» – музикальність, «філософія ритму, коливання звуку» [3, с. 25], «основний червень всесвіту», побачений поетом «у ритмічному русі, гармонійному звукові та музиці» [1, с. 7].

У своїх творах Павло Тичина широко використовував елементи європейського модернізму: незалежність мистецтва слова, суверенності, а особливо ідеал «абсолютної поезії», що прозвучала у поезії французького символіста Стефана Малларме. Проте поет не наслідував його, а витворив власний варіант модерністського письма, що базується на духовно-філософському струмені в ліриці доби. «Сонячний кларнетист» наслідував заповіт Поля Верлена «Найперше – музика у слові!», у своїй творчості він відкрив естетику музичного ритму в мистецтві слова, зробивши його генератором у моделюванні картини світу, почуттів та емоцій ліричного героя, вдавався до сполучення в образі кольору, звуку, запаху, дотику.

Від першої і до останніх своїх книг Павло Тичина може дивувати безмірністю своєї влади над візуальною стихією віршового слова. Палітра творів поета насичена кольорами хроматичної та ахроматичної груп (білий, чорний, сірий, червоний, жовтий, зелений), крім основних кольорів, ліричні твори митця наповнені багатством відтінків і барв. Часто він вдається до поєднання забарвлень та їх сукупність передає словами «квіти», «рясно», «цвіт». Крім візуальної, поет так само добре вправляє і з фонічною стихією віршового слова. Особливого значення набувають синестезійні художні образи, які передають музично-живописні ефекти, неподільні у своїй єдності. Блискучим прикладом злиття слухового, рухового, зорового образів можуть бути строфи, якими розпочинається збірка «Сонячні кларнети»:

Не Зевс, не Пан, не Голуб-Дух, –

Лиш Сонячні Кларнети.

У танці я, ритмічний рух,

В безсмертнім – всі планети.

Я був – не Я. Лиш мрія, сон.

Навколо – дзвонні звуки,

І пільми творчої хітон,

І благовісні руки [8, с. 51].

У цьому вірші Павло Тичина вдається до так званого автоматизму, поєднуючи Зевса (головного з богів-олімпійців у давньогрецькій міфології), Пана (покровителя природи та грецького бога лісів, отар і пастухів) та Голуба-Духа (у християнстві одну з трьох іпостатей Святої Трійці).

Ще одним прикладом поєднання зорового і слухового аналізаторів у поезії є рядки:

Подивилась ясно – заспівали скрипки! –

Обняла востаннє, – моїй душі –

Ліс мовчить у смутку, в чорному акорді.

Заспівали скрипки у моїй душі [9, с. 18].

Музична метафора (погляд коханої – спів скрипки) наче втілюється в реальне звучання: ліричний герой бачить цей погляд і водночас чує його в музиці скрипки; звуковий образ постає одночасно і паралельно з образом зоровим. Словосполучення «заспівали скрипки» є яскравою метафорою і прозопопеею, крім того автор надає людських рис природі і використовує «чорні акорди» як символ смутку, розлуки і втрати коханої людини.

У своїх творах Павло Тичина майстерно поєднує не лише візуальні та фонічні образи, а й, наприклад, зорові та одоричні. Орієнтуючись на образну символіку, митець у пастелі «Пробіг зайчик»

відтворює найпотаємніші відтінки слова за допомогою візуальної та нюхової лексики. Яскравим взірцем такого злиття слугують рядки:

А на сході небо пахне
Півні чорний плащ ночі
Вогняними нитками сточують [6, с. 53].

У вірші словосполучення «небо пахне» є рецепцією приємних відчуттів та вражень, які ліричний герой отримав у дитинстві. Мелодійність верлібру забезпечується асонансом, композиційна рамка «пробіг зайчик» символізує дитячі роки, що вже ніколи не повернуться. Рядки «Півні чорний плащ ночі / Вогняними нитками сточують» слугують прикладом поєднання двох кольорів: чорного з оранжевим, у яких йдеться про асоціативні зв'язки різноманітних візуальних символів із конкретними предметами і явищами. Емоційний настрій поезії забезпечується гармонією барв природи, насиченістю пастелі зоровими і нюховими образами та алегоричними художніми деталями.

Митець часто вдається до поєднання фонічної, одоричної та візуальної лексики. Це явище широко презентовано у творах «Арфами, арфами...», «Перезорюють зорі», «Пісня про гармонію», поемі феєрії «Дзвінкоблакитне», «В гаю, в маю, у розмаю...». Так, наприклад, у вірші «Арфами, арфами...» Тичина до зорових, нюхових і слухових образів додає ще й рухові, за допомогою яких він хоче передати весь спектр почуттів юної закоханої душі.

Арфами, арфами –
Золотими, голосними обізвалися гаї
Самодзвонними:
Йде весна
Запашна,
Квітами-перлами
Закосичена [5, с. 7].

В асоціативно-образній формі поет розкриває піднесений душевний стан персонажа, що передається за допомогою епітетів («золоті, голосні арфи»), метафор («йде весна»), авторських неологізмів («самодзвонні», «ніжнотонні») та пестливих слів («любая», «милая»). «Запашна весна» уособлює щось прекрасне, нове для ліричного героя, а «золоті, голосні арфи» є взірцем переходу до кращого життя. За допомогою фонічної, одоричної та візуальної лексики образи-символи у цій поезії поєднуються і створюють єдиний феномен краси природи, юності та весни. Блискучим прикладом злиття протилежностей у поезії є вірш «Гаптує дівчина...»:

Гаптує дівчина й ридає –
Чи то ж шиття!
Червоним, чорним вишиває
Мені життя.
Танцюють звуки на дзвіниці
І плаче дзвін.
Я йду. Мій шлях то із костриці,
То із жоржин.
Тумани линуць вгору, вгору,
А хмари – вниз.
Чому я не люблю простору,
Як я без сліз?
Я ввечері цілую рожу
І кличу сум,
Чому, чому я жить не можу
Та сам, без дум? [8, с. 53]

У цьому творі Павло Тичина вдається до поєднання суперечностей: радісного з сумним («Танцюють звуки на дзвіниці / І плаче дзвін»), просторових понять («Тумани линуць вгору, вгору, А хмари – вниз»), кольорів (червоного з чорним), використовуючи синестезійні художні образи та образи-символи. Автор у вірші наче задумується над своєю долею, яка складається то із невдач, проблем, то з радощів та щасливих моментів («Я йду. Мій шлях то із костриці, То із жоржин»).

Гармонія тактильної, візуальної та фонічної лексики представлена читачам у вірші «Закучерявилися хмари». Взірцем цього поєднання можуть слугувати рядки:

І сміх, і дзвін, й радість тепла. Цвіте веселка дум...
Сум серце тисне: – сонце! пісне! –
В душі я ставлю – вас я славлю! –
В душі я ставлю світлий парус, бо в серці в мене сум.
І сміх, і дзвони, й радість тепла [7, с. 10].

Митець добирає яскраві слухові («дзвони») та зорові («ясні смутки», «світлий парус») образи-символи. Художню довершеність твору визначають порівняння («серце, мов лебідь», «вітри, мов буйні тури», «смутки, жалі мов квітоньки») та метафори («закучерявилися хмари», «лягла в глибіню

блакить», «женуть вітри»). Поет у цьому вірші акцентує увагу на нерозривній єдності людини і її відчуттів, які з'єднуються в одне ціле і презентують світ почуттів ліричного героя, його духовне багатство і внутрішні переживання.

В автора «Сонячних кларнетів» є багато творів, у яких він відкрив естетику віршового слова за допомогою образів-символів, підпорядковуючи все гармонійному розкриттю найтонших відтінків кольорів, звуків, смаків, дотиків, рухів. Сукупністю злиття фонічної, візуальної та густативної лексики пронизана поема «Золотий гомін». У назві твору майстерно поєднано звук і колір. Серед виражальних засобів домінуючими є: зорові («чорний птах», «зазеленіли гори», «два чорних гроба і один світлий»), слухові («тиша», «дзвін»), смакові («вино», «їсти дайте»), дотикові («Дніпро торкає струни») і рухові («їдуть», «падають», «повзають», «б'ються») образи-символи. Поема є гімном весняному сонцю, силі буття, яка відповідає ліричному героєві «золотим гомоном».

Висновки: «Відчуттєва» лексика в поезії Павла Тичини має надзвичайно великий вплив на художнє сприйняття віршів поета. Він у своїх творах майстерно використовував синестезійні художні образи, які передають музично-живописні ефекти; вправно поєднував густативну, тактильну, одоричну, фонічну та візуальну лексику; відкривав естетику віршового слова за допомогою образів-символів.

Список використаних літератури

1. Білецький О. Павло Тичина / О. Білецький // Тичина П. Твори : У 6 т. Т 1. – К. : Держлітвидав України, 1961. – Т. 1. – С. 5–43.
2. Моренець В. Без Тичини / В. Моренець // Сучасність. – 2000. – № 1. – С. 79–101.
3. Ніковський А. Vitanova : критич. Нариси : П. Тичина, М. Семенко, Я. Савченко, М. Рильський / Андрій Ніковський. – К. : Друкар, 1919. – 150 с.
4. Новиченко Л. М. Життя як діяння : вибрані статті / Л. М. Новиченко. – К. : Дніпро, 1974. – 534 с.
5. Тичина П. Г. Арфами, арфами... / П. Г. Тичина. – К. : Дніпро, 1968. – 96 с.
6. Тичина П. Г. Вибрані твори. В 2 т.. Т. 1. Вірші / П. Г. Тичина. – К. : Дніпро, 1971. – 394 с.
7. Тичина П. Г. Сонячні кларнети : поезії / П. Г. Тичина. – К. : Дніпро, 1990. – 399 с.
8. Тичина П. Г. Твори / П. Г. Тичина. – К. : Молодь, 1966. – 234 с.
9. Тичина П. Г. Твори Т. 2 / П. Г. Тичина. – К. : Дніпро, 1976. – 424 с.
10. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості / І. Франко // Зібрання творів : У 50 т. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 31. – С. 45–119.

УДК 821.161.2

Драганчук Катерина,
студентка 31-Б групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

ОБРАЗ ЧУЖИНИ У ДРАМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «БОЯРИНЯ»

У статті розглянута одна із провідних проблем українського менталітету – образ чужини (на прикладі драми Лесі Українки «Бояриня»). Особливу увагу зосереджено на розвитку теми маргінальності в аналізованому творі.

Ключові слова: чужина, доба Руїни, драма, маргінес, маргінал.

Однією з проблем, гостро поставлених у драмі «Бояриня», є проблема двох традиційних культур, двох цілком відмінних менталітетів. Цю серйозну й понині досить дражливу етнопсихологічну проблему письменниця розкриває як на етнографічному матеріалі, що служить тлом для подій драми, так і в діалогах, що виражають різні світогляди та ціннісні орієнтації, різні, а то й супротивні уявлення про добро і зло, честь і безчестя тощо. Ще одна проблема, що розкривається в драмі «Бояриня» і в інших творах Лесі Українки, – протиставлення понять «воля – рабство». Немає у світі такої цінності, яка перевищувала б цінність свободи, бо тільки людина, яка звільнила себе від рабства внутрішнього, може мріяти про звільнення від нього своїх ближніх, свого народу, своєї Батьківщини.

Найбільш болючо гострою проблемою національної свідомості й зради доба Руїни й постать гетьмана Дорошенка цікавила багатьох, зокрема Тараса Шевченка («Заступила чорна хмара»), П. Куліша («Чорна рада») та ін. Про суголосність національно-патріотичних інтенцій Лесі Українки з суспільною думкою того часу, свідчить факт, що добу Великої руїни на той час відтворили І. Карпенко-Карий («Гандзя»), С. Черкасенко («Про що тирса шелестіла»), Д. Мордовець («Дві долі»), Л. Старицька-Черняхівська («Гетьман Дорошенко»), В. Пачовський («Сонце руїни»). Два останні твори були написані майже одночасно з «Бояриною» Лесі Українки. Цілком зрозуміла деяка подібність,

зумовлена історичними реаліями, образами, національною ідеологією, достосованим у тогочасній естетиці психологізмом образів і т. ін. [1, с. 210].

Інтерес до проблеми міжкультурної адаптації з'явився в психологічній науці ще на початку ХХ століття. Р. Редфілд, Р. Лінтон, М. Херсковіц визначають поняття «акультурація», яке трактується як результат тривалого безпосереднього контакту груп з різними культурами, який змінює паттерни культури даних груп.

Зауважимо, що таку хворобу, як нудьга за батьківщиною, яку швейцарський лікар І. Хофер назвав ностальгією, досліджували ще в XVII столітті. Сучасні дослідники, зокрема Т. Стефаненко, Н. Лебедєва, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, С. Еніколов, О. Шлягіна, Ю. Платонов, В. Крисько та інші, психологічну акультурацію здебільшого розглядають як входження індивіда в нову для нього культуру, що супроводжується зміною його ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок. У літературознавстві образ чужини розглядається в контексті імагологічних студій. Самостійних досліджень, присвячених саме цій проблемі, немає. Тому наша стаття є актуальною, у ній зроблено наголос саме на художній репрезентації образу чужої землі як поняття, співвідносного з концептом «чужа культура» [1, с. 200].

Мета цієї роботи полягає у дослідженні специфіки художньої репрезентації образу чужини у драмі Лесі Українки «Бояриня». Мета реалізується через наступні завдання:

1. З'ясування змісту поняття «чужина» у психології.
2. Розкриття форм, способів і засобів реалізації концепту «чужина» в літературі.
3. Визначення особливостей художньої візуалізації чужини у драмі Лесі Українки «Бояриня».

У драматичній поемі «Бояриня» письменниця цілком адекватно відтворила не тільки дух епохи, стиль мислення представників різних станів, але й деталі звичаїв, поведінки, одягу, інтер'єру та ін. Свідчить це про українську ідею в її світогляді як епіцентр болю, роздумів про національну перспективу, прагнення окреслити причини й наслідки її занепаду. Головне ж те що, авторка уклала в текст пристрасне бажання бачити народ вільним, гордим, свідомим своєї моральної сили.

Епоха «великої руїни» стала тлом розвитку подій не випадково. Це була крайня точка суспільно-історичної кризи, болючий драматичний феномен якої постійно прагнуть осмислити вчені, висвітлити митці. Одна з причин такої уваги – той стан суспільної моралі, який є наслідком переступу, зрадництва: на поверхню життя виходять негативи свідомості й поведінки, характер і руйнівна сила яких мають перманентну здатність відтворюватися незалежно від часу й простору. Квінтесенцією оцінок тої епохи є слова Миколи Костомарова, що їх без купюр можна достосувати до сьогодення. Костомаров, малюючи жахливі наслідки «збройної полеміки» часів страшної «руїни» та анархо-індивідуалізму в другій половині XVII століття, дає такий осуд подіям: «Українська справа явно загинула. Невдача за невдачею знищила надії. Люди позбулися віри в свою справу, в свою мету. Виникла думка, що тієї мети взагалі не можна досягнути. Через те зникла воля й терпеливість, слабшала любов до рідного краю, до громадського добра. Патріотичні вчинки й жертви показувалися даремними. Особисті приватні інтереси переважали всі чесні й патріотичні пориви. Своє власне хатнє лихо для кожного ставало непомірно тяжким. Кожен почав дбати тільки про себе самого. Людські душі дрібнішали, ставали вбогі, розум притуплювався під вагою тяжкого шукання до порятунку. Все, що було колись дороге, святе, тепер продавалося щораз дешевше. За героя часу вважали того, хто серед загальної колотнечі вмів зберегти себе самого, виринути з болота анархії, потопивши в ньому другого, забезпечивши себе самого, погубивши інших» [2, с. 246].

Так само до сьогодення, як і до зламу століть, коли проблеми тривання України загострилися, а пристосуванство, набравши видозмін, не змінило своєї руйнівної суті, можна достосувати ситуації драматичної поеми «Бояриня». Як зауважив М. Драй-Хмара, «герої «Боярині» ...з добою Руїни... зв'язані постільки, поскільки сама поема зв'язана з нею. Зовсім легко їх можна було б узяти з тієї доби й перенести до будь-якої іншої, хоч би й до нашої. Коли так, то чи не можна вбачати в Оксані й Степанові репрезентантів сучасного життя? Інакше кажучи, чи не перенесла Леся Українка ідей та настроїв, що живили її та її покоління, на постаті минулого України? Ми стоїмо перед питанням, як дешифрувати драматичну поему Лесі Українки, коли дивитися на неї як на твір алегоричний, що таїть у собі приховані риси сучасного життя. В особі Степана можна вбачати того українського інтелігента кінця XIX та початку ХХ віку, що, втративши почуття національного й одірвавшись од маси, од народу, сам ішов у чуже оточення й переймав чужу культуру, зрікшись своєї рідної» [1, с. 210].

Головні герої поеми – Оксана й Степан, українець за походженням, що по смерті батька-боярина стає московським боярином. На наш погляд, названі персонажі своїми роздумами, поведінкою символізують різні проблеми. Вустами Степана автор утверджує думку про можливості щасливого життя й у далекій, непривітній і чужій Москві. Оксана ж символізує принижену, але ніким не скорену Україну. Менталітет української дівчини виявляється вже в першій дії драми: «Степан мав наміри на одруження. Мені б була не для забави квітка, Я бачу в ній життя, і волі образ, І краю рідного красу» [4, с. 122]. Оксана виходить заміж за Степана й переїжджає жити в Москву. Сповнена любов'ю до рідної землі, волелюбна за своїм характером, вона страждає від розлуки з батьківською землею, від усвідомлення власної бездіяльності, від неможливості реалізуватися як патріотична особистість.

Вихована в демократичному середовищі, дівчина увібрала в себе основні риси й переконання передової частини суспільства, для якої характерним було усвідомлення патріотичного обов'язку як найвищої святині, необхідність служити Батьківщині, любов до України, до всього свого й повага до чужого; активна громадянська позиція; співчуття за долю приниженої рідної землі; духовна єдність із однодумцями, прагнення допомогти їм.

Умови життя в Москві не сприяли реалізації її ідеалів. Вони стали нестерпними. Вона не розуміла місцевих традицій. Чоловік забороняв їй підтримувати контакти з рідними, близькими. Дівчина не могла прижитися на чужині, адже – там сповідалося рабство в різних проявах. Вона не змогла упокоритися зі Степановим приниженням, тому що виховано на волелюбних ідеалах. Оксана висуває звинувачення чоловікові в бездіяльності, у його байдужості до України:

Сидівся-сидів у запічку московської,

Поки лилася кров... на Україні [4, с. 134].

Героїня Оксана фактично опинилася на межі між двома культурами: рідною і тою, до якої вона ніяк не могла призвичаїтися, хоча змушена була підкорятися її імперативам. Відтак можемо говорити про те, що вона уособлює образ маргінала. У науковій літературі маргінал (від лат. *marginalis* – кордон, край, побічний, знаходження на краю) – людина, яка випала з соціальної групи, перебуває у проміжному, приграничному положенні між якими-небудь соціальними групами, залишається за межами загальноприйнятого [3, с. 157].

Героїня незрозуміло, чому Степан називає себе «холопом Степанком», повинен цілувати комусь руки, як невільник. Вона не уявляє собі, як він, пересидівши в Москві пору Руїни, час, коли велося змагання за життя, збирається дивитися своїм землякам в очі... Ці й інші мотиви характеризують тільки слова. Насправді ж, як зауважує сучасна критика, Оксана, символізуючи принижений, але нескорений український народ, не змогла піднятися над обставинами, у яких виявилася. Вона не стала борцем. Про це свідчать такі висновки: дівчина наприкінці винесла вирок і собі, й своїм землякам за пасивність, за нездатність до боротьби, за те, що змирилася з поразкою й залишилася жити на попелищі [4, с. 135].

Твір складний, у його основі – філософія життя в період часів Руїни, яку письменниця характеризує як втрату народом духовної домінанти буття. Художньо осмислюючи філософію волі, душі, духу, які визначають філософію боротьби, Леся Українка приходить до думки, що український народ несе ярмо не проти волі, добровільно, тому що упокорився зі званням «раба». «Зломилась воля, Україна лягла Москві під ноги, се мир по-твоєму – ота руїна?» [4, с. 139].

Хоча тема «Боярині» заснована на подіях минулого (життя України в другій половині XIII ст.), однак у поемі відсутній конкретний матеріал. Основна увага письменниці зосереджена на окремих персонажах, які потрапили під вплив складних обставин. Серед них – боярин Степан і молода дівчина Оксана, що за закликом серця вийшла заміж за Степана й виявилася в Москві. Степан – досить складна особистість. Він, відірваний від національної духовності, втратив свою духовну ментальність. Авторка хоче з'ясувати причини розриву між особистістю Степана й соціально-політичних змін.

Авторка показує, що Москва не вірить Степану, хоча він – вірний служник: «Цар мені не верне так присяги. Та й я йому не можу повернути всього, що я приймав з його руки» [4, с. 144]. Розуміючи, що за кожним його кроком нагляд, Степан не хоче чути про Дорошенка, котрий збирається виступити проти царських самодержців; його лякає лист, що написала його дружині товаришка з України. У цьому трагедія Степана, і вона усе далі загострюється: він боїться приймати посланця з України, не хоче й чути про зустріч дружини із братом Іваном. Як бачимо, життя Степана зводиться до виконання певної ролі. Він знецінив національне достоїнство, здатність протистояти всьому негативному: «Нас доля так уже скарала тяжко, що, певне, й Бог простить усі гріхи. Хтось кров із ран теряв, а ми із серця. Хто засланий, в тюрму замкнутий був, а ми несли кайдани невидимі. Хто мав хвилини щастя в боротьбі, а нас важка, страшна душила змора, і нам не вділено було снаги ту змору подолати» [4, с. 160].

Роздумуючи над образом Степана, Леся Українка приходить до висновку, що такі люди приречені на вічні мандри, безперспективні пошуки щастя в чужому краї. Степан начебто виявився в замкнутому колі, виходу ні, це вінець його духовного життя. Він добрий, щирий, не здатний до братовбивства, його руки не заплямовані кров'ю. І він з легкістю руйнує в собі той початок, який би підняв його до висот Авеля.

Відступництво Оксани пояснюється ностальгією. Проте її ностальгія – це не стільки туга, стільки біль за Україною, скільки утота від бездуховності, незатребуваності, збільшена втрата природного відчуття краси миру. Героїня чужа і в Україні, і в Москві. Справа не в тім, що дівчина чужоземка, а в тім, що часи Руїни знищували природні початки в людях: «Нікуди я тепера не поїду. Не хочу! А я дивую, ти з яким лицем збираєшся з'явитись на Вкраїні! Сидів-сидів у запічку московським, поки лилася кров, поки змагання велося за життя там, на Вкраїні, – тепер, як втихомирилось, ти їдеш туди ясного сонця заживати, що не дістали руки загребущі, та гаєм недопаленим втішатись. На пожарині хочеш подивитись, чи там широко розлилися ріки від сліз та крові?» [4, с. 156].

Ностальгія підкошує здоров'я Оксани, вона хоче вмерти, і це знову ж таки результат руйнівного натиску часів. Стан між життям і смертю обновляє душу, здатну смерть сприйняти як бажане єднання із землею. У драмі є символічний образ шаблі. Він у тексті поеми з'являється тоді, коли Оксана згадує дитинство. Вона із братом знайшли іржаву шаблю, хотіли пограти нею, але не змогли витягнути з піхов, тому що шабля проржавіла. Шабля – це символ козацької ідилії, що почала вже відмирати [4, с. 165].

Отже, дослідивши образ чужини у драмі Лесі Українки «Бояриня», ми можемо зазначити, що авторка показала різні грані цієї проблеми. Питання визначення національної свідомості, втрати національної гідності хвилювало і буде хвилювати людей у всі часи. І сьогодні існують ті хто схожий на Степана, хто ладний жити ніким у чужій країні, аби гроші. А ще більше таких, які схожі на Оксану: ніби і патріоти, і палко люблять свою країну, а змінити щось у ній на краще чи то не можуть, чи то не хочуть.

Список використаних джерел

1. Драй-Хмара М. Бояриня / М. Драй-Хмара. – Літературно-наукова спадщина. – К. : Наук. думка, 2002. – С. 207–218.
2. Костомаров М. Малороссийский гетман Богдан Хмельницкий / М. Костомаров. – М. : Чарли, 1994. – 692 с.
3. Кульчицька Т. Ю. Українська лексикографія XIII–XX ст. : [Бібліогр. покажч] / Т. Ю. Кульчицька ; НАН України. Львів. наук. б-ка ім. В. Стефаника. – Львів, 1999. – 360 с.
4. Українка Леся. Бояриня / Леся Українка // Українське слово : [Хрестоматія укр. літ. та літературної критики XX ст.] : В 4 кн. – Кн. 1. – К. : Аконіт, 2001. – С. 119–168.

УДК 883.3(09)

Кульчинська Олександра,
студентка 21-У групи

Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Комінярська І.М.

ДИТЯЧИЙ ОБРАЗ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «КУДИ ТЕЧЕ ТА РІЧКА»

Стаття присвячена проблемі формування дитячого образу головного героя Уласа Самчука Володьки Довбенка. Акцентується увага на формуванні світогляду героя, його мрій та прагненнях. Простежується відмінність між сучасними дітьми та дітьми минулих поколінь на прикладі дитячого образу в романі Уласа Самчука «Куди тече та річка».

Ключові слова: дитячий образ, Улас Самчук, психологізм дитини, Володько Довбенко.

Сьогодні література для дітей перебуває на зламі суспільної комунікативної парадигми в Україні загалом. Сучасні підлітки завантажені навчальною програмою, насиченою об'ємними творами. Але часто їх читають тільки для того, щоб не отримати двійку. У підлітків стільки запитань до цього життя! Роман Уласа Самчука чи не найповніше описує психологізм дитини та підлітка, процес його становлення як особистості.

Лише сьогодні до нас повертається творчість одного з найталановитіших, найдраматичніших письменників діаспори – Уласа Олексійовича Самчука. У ній віддзекралені найсумніші події історії нашого народу, філософсько осмислені причини поразок і висловлена віра в національне відродження України.

Улас Самчук (1905–1987) – один із найвизначніших письменників XX століття. Він є представником українського зарубіжжя, обдарованим прозаїком, публіцистом та літературним критиком.

Улас Самчук належав до покоління тих письменників, на долю яких випало чимало життєвих негараздів. Найсерйознішим виявилось випробування чужиною: «... тут я визрів як письменник, тут появились основні мої писання, тут формувалися мої ілюзії, мої фата-моргани, мої суперечності. Тут пізнав я певне число людей моєї мови, з якими судилося ділити долю і недолю мого життя» [3, с. 77]. Однак попри всі життєві негаразди покоління Самчука змогло реалізувати себе на чужині і за допомогою художньої творчості висловити споконвічні ідеали, пов'язані з історією та культурою української нації.

Улас Самчук був художником рідного волинського слова, всі думки висловлював по темі буття нації. У прозі митець висловлював власні сподівання та переживання щодо становлення української національної ідеї. Філософські основи літературної творчості Уласа Самчука сформувалися на межі українського та європейського світів, під впливом західної культури та власної ментальності й національної свідомості рідного народу.

Дослідженнями життя і творчості Уласа Самчука займаються багато науковців, серед них П. Кралюк, О. Пасічник, Н. Приймас, І. Комінярська [3] та інші. Однак особливо цікавим аспектом досліджень є дитячий образ головного героя, адже він є прототипом самого письменника, його формування та психологізм.

Психологізм як один із чинників модернізації художньої свідомості порубіжжя XIX–XX ст. став однією з найхарактерніших ознак дитячої прози. Характеризуючи другу половину XIX століття, Д. Наливайко вказує на основну відмінність психологізації впродовж кількох періодів і диференціює психологізм як «типологічний» та «індивідуальний чи індивідуалізуючий». Саме «індивідуалізуючий» психологізм домінує у творах У. Самчука, заявляючи про себе в спрямуванні авторського дослідницького мікроскопа на емоційну сферу буття героя та його образу.

Образ – це особлива форма художнього структурування дійсності, якій притаманна яскрава предметна чуттєвість. Основою літературного образу стали невичерпні можливості мови, за допомогою яких відповідно до естетичних критеріїв створюється інша, художня дійсність, що асоціюється з довкіллям [4, с. 139].

Мета статті: окреслити та ґрунтовно дослідити дитячий образ у романі Уласа Самчука «Куди тече та річка», а також привернути увагу сучасного читача до літературної спадщини Уласа Самчука і показати, що серед його праць художні твори для дітей і про дітей гідні того, щоб їх не забувати і в XXI столітті.

Початковий період життя У. Самчука пройшов на Волині і був визначений трикутником Дермань – Тилявка – Крем'янець. Формування світогляду юнака відбувалось за досить несприятливих умов державно-політичного існування України початку XX століття. Пануюча на Волині державно-політична і культурно-освітня ситуація не могла не сприяти початковим студіям У. Самчука, а що саме головне – виховувала юнака в автентичному дусі. Варто зауважити, що ментальність хлопця не була зруйнована завдяки впливу культурно-історичного середовища малої батьківщини та приналежністю давнього роду Самчуків до селянської верстви.

Надзвичайно великий вплив на формування світогляду У. Самчука мало середовище старовинного Дерманя з його Свято-Троїцьким монастирем, заснованим ще князем В. Ф. Острозьким, із Св. Федорівською учительською гімназією та друкарнею, керованою Д. Наливайком. А відтак, місце народження посідає центральне значення в біографії і творчості митця, ідентифікується з рідним та багатозначним для хлопця дерманським середовищем. Характерним є запис у щоденнику від 1 січня 1947 року, зроблений у таборі переміщених осіб в Корнталі біля Штутгарта: «Мої спогади розсіпані по світі, але їх концентрація все ще у Дермані, де пройшли роки хлоп'яцтва...» [2, с. 8].

Не менш вагомий внесок у процес формування творчості У. Самчука зробив Крем'янець – одним із найстаріших осередків культури на Волині, який представляв культуру провінційного містечка в соціальному розрізі. Вплив Крем'янця не обмежувався власне шкільними студіями, а органічно синтезував його селянську ментальність із багатовіковою історією міста. Молодий Самчук активно співпрацює в «Просвіті», де зазнає впливу Бориса Козубського, Михайла Черкавського та майбутнього посла до польського Сейму Семена Жука. Згодом письменник згадує: «Крем'янець був гідним місцем для мого юначого визрівання, так само, як і Дермань був щедрою колискою дитячих вражень. Ці місця сильно позначені печаттю Духа давньої творчої культури і творять той клімат, в якому найкраще може розвинутих неспокійний інтелект, який чогось шукає і до чогось прагне» (Улас Самчук «На коні вороному», 1974 р.) [3, с. 78].

У Празі народилася трилогія письменника «Волинь». У ній переплелися і гордість за могутній край, і оспівування духовної краси людей Волині, їхньої чесної праці, любові до землі.

Улас Самчук казав, що перша книга його трилогії «Волинь» має вимовну назву «Куди тече та річка». Річка долі, річка пізнання, річка життя. І йому хотілося сказати це устами самого життя, устами дітей, устами матері, батька, устами неба, землі, птахів, звірят...

Письменник знайомить нас із родиною Довбенків, які є справжніми волинянами. Матвій Довбенко – голова роду, батько великого сімейства, на якого всі орієнтуються, рівняються, якого навіть трохи бояться, але й люблять. Його син Володько – головний герой трилогії – душевно красивий і щедрий хлопчик.

Автор відразу дає портретну характеристику цього персонажа. «А оцята розумні, та полохливі, та такі глибокі – в кого воно таке вдалося, Господоньку, подай сили та хорони, Мати Пречиста, щоб здорове росло – люди будуть...» [6, с. 7].

Цей маленький селянин, незважаючи на те, що в нього був реальний прообраз, втілює в собі кращі риси українських дітей. Володько зізнається у любові до тварин, крім того, від дуже полює природу, життя якої спостерігає на вулицях та околицях свого села. «Перший сніг. Лапатий, густий, вогкуватий – вергає і вергає з низького, сірого неба. Володькові така погода подобається. Він на пригірку біля лісу... Довкола ні душі живої. Так тихо, що чути, як шерехтять сніжинки... Вигукнеш і звук всягає, ніби у вату. Паша все грубою і грубою дергою снігу вкривається. Володько стоїть, також непорушно, мов статуя, його обліплює снігом, йому від того приємно, він вслухається в далеке і близьке довкілля» [5, с. 95].

Рідний край для нього – «Це царство в якому колись царював Володько, той що ходив шукати місця, куди тече річка. Це ж Лебедщина. Це місце, де родились перші думки, де переживав перші пригоди життя, де знайомий кожний горбик, кожна долина, кожна верба... Він знає, куди тече річка» [3, с. 84].

Як колись малого Тараса Шевченка вабило на залізні стовпи, що підпирають небо, так і Володько вирішує дослідити, куди тече річка, бо дуже хочеться побачити йому, як вона впадає в море.

Хлопець дуже часто замислюється або мовчки милується самими звичайними явищами, що відбуваються у природі, і вважає все чимось надзвичайним: «Дивні думки тиснуться в дитячу голову, а не так думки, як почуття. Якось тут так радісно, так шириться маленька душа, стільки родиться щастя. Ні, він ніколи, ніколи не перестане любити життя. Болюче, розкішне, соковите!» [6, с. 146].

Володько ріс допитливим, добрим та невгамовним хлопцем. Дитяча цікавість Володьки дізнатися «куди тече та річка» завершується на «найнедоступнішій фортеці, захисниці всіх покривджених дітей – печі» [3, с. 84].

У свої шість років хлопчик мріє не про забавлянки, а про науку і, здається, готовий на все, аби здійснити свою маленьку мрію. «Я піду, мамо, на Різдво колядувати. До мельника, до побережника. А на третій рік піду до школи. Виросту, буду вчитися і зароблю грошей...» [6, с. 44]. За свою мрію він готовий віддати останні збереження – «навіть ті дві копійки що йому на Великдень дали тітка Зінька», бо «Володько мусить учитися, будь що будь, а мусить. Він мусить сам якось ті букви пізнати... Володько мусить знати багато більше букв, усі букви, мусить всі казки прочитати, книги великі, як та Біблія, читати...» [6, с. 91]. Як і його батько, хлопець переконаний, що необхідно вчитися...

Уже в такому маленькому віці головний герой відрізняється від інших дітей своїм гострим розумом і допитливою вдачею. Це помічають батько, мати та усі навколо. «О, так, – каже Матвій. – Він дуже малий понятливий!» [6, с. 112]. «Таке дивне видалось, дивиться, ще сопляк під носом, а виглядає ніби мудрець якийсь.» [6, с. 162].

Володько виховується в душі справжнього селянина, але він мало цікавиться господарством. «Його більше цікавлять книжки, та малюнки, та спів, та музика, та школа, та міста, та про всілякі розповіді про страшне, про не збагнуте та про Боже. Про це лише думає і мріє, забиває собі і іншим тим голову і не дає нікому спокою своїми вічними запитаннями, на які рідко дістає відповіді» [6, с. 105].

Крім того, головний герой був спостережливий, а спостерігаючи, обов'язково фантазував, вигадуючи щось приємне. «Він собі бавиться. Робить з ломачок будинок, кидає кашкет, щоб опісля ціляти в нього «палюгою» – шкандибає, значить... Аж тут раптом над ним хтось... Оглядається – царів син.» [6, с. 16]. Звичайно це все вигадка хлопчика-романтика, але він так свято вірить у свої видумки, що інколи забуває де реальність, а де фантазії.

У романі хлопчик постає перед нами кмітливим та непосидючим, який прагне справедливості і замислюється над проблемою національно-культурного розвитку України. Важко повірити, що семирічний хлопчик може замислюватись над питання «Як жити?», «Куди йти?», але, незважаючи на свій вік, Володько здатен на це. У кінці-кінців, він звертається до Бога «Господи! Візьми мене за руку і веди, і покажи сокровенні свої діла, твої таємниці, розкрий мені сили паростків, що витикаються з нічого і пнуться догори, покриваючись барвою, наповнюючись соками, насичуючись запахом сонця. Як радісно бути твоїм слугою, кохати творіння твоє, брати від нього малу частину сили і також жити» [6, с. 122]. Малий бешкетний знаходить свій шлях, своє покликання. Він прагне відкрити для себе світ і готовий відкритися йому.

Письменник за допомогою непрямой психологічної характеристики відтворює внутрішні почуття дітей, їхню захопленість, одивленість, здатність у найбуденніших, здавалося б, речах, бачити незвичайне і чарівне. У творі автор виявляє неабиякі здібності, мистецький такт, глибоке розуміння дитячої психології, вміння тонко й влучно передати кожний порух дитячої душі, її ніжність, доброту, щедрість і, зрештою, мужність і стійкість, навіть жертвність.

Напевно, усі помічали, як поступово змінюються люди. Ми тепер стали менш романтичними, ніж 20 років тому. Раніше жили заради якоїсь ідеї, багато хто був ладен піти на все, аби допомогти комусь. Подібне було не завжди, але усе ж таки було. Саме це ми простежуємо у романі «Куди тече та річка».

Багато що змінилося – і цю зміну у наших перевагах і принципах добре видно в мріях сучасних дітей та підлітків. Адже молоді покоління – це обличчя народу, його душа і майбутнє.

На прикладі Володьки ми помічаємо, що 100 років тому бажання дітей значно відрізнялись від прагнень сучасної дітвори. Вдивляючись у воду річки, хлопець мріє про речі звичайні й разом з тим незвичайні. Річка кликала кудись за собою, і хлопець докладає максимум дитячих зусиль, щоб його бажання здійснилося. Фантазія Володька не від нудьги, а від того, що він духовно багатий, емоційно вразливий. Від діда Лук'янчука хлопець дізнався про історію села Лебеді, яка його надзвичайно схвилювала. Його цікавить, чому це дійсно немає тих лебедів. І де ж вони ділися? І чого зміліла річка?

У результаті невпинного пізнання Володько духовно зростає.

Дитячі мрії... Великі й малі, досяжні й недосяжні... Це дуже добре, коли у маленької людини є мрія. Перші перемоги на шляху до неї дають упевненість у своїх силах, бажання йти далі до великої

мрії, долаючи перешкоди. На шляху до своєї мрії (подивитися, куди тече річка) герой виявив сміливість, спостережливість, уміння міркувати, здатність до ризику.

Саме тут постає проблема сучасних дітей. Здається, що зараз діти приділяють занадто багато уваги речам. Більш, ніж вони на те заслуговують. Де в кого вони стали майже метою життя. Чому це так? Цілком природно, що вони прагнуть одягатися гарно і модно виглядати. Але . Існує одне «але» – речі, гроші не повинні ніколи заслонити собою найцінніший скарб – душу дитини,. Головне – це їхній внутрішній світ, їхні інтереси, знання, вміння. А ще ставлення до людей, до навчання, до роботи, а також самооцінка, самоаналіз власних поступків.

У цьому Володько може бути прикладом для кожного своїм жагучим потягом до знань, інтересом до життя, прагненням рости духовно, чуйністю серця, що бере на себе всі болі, всі страждання рідної землі, невичерпним життєвим оптимізмом і самовідданістю у справі служіння Батьківщині.

Запам'ятовуються слова Матвія: «Але дітям своїм наказую: діти! Мусите перш, ніж торкнутися землі, пізнати себе. Вчитися мусите. Всі до одного. Чуєте?». Цей заповіт пізнати себе передбачає пізнання свого народу, його історії, культури, усвідомлення особистого життєвого покликання.

Зараз наші діти відрізняються від нас більше, ніж коли-небудь: за увесь відомий нам відрізок історії нічого подібного ще не траплялося. Сучасні діти розкутіші, вони не такі закомплексовані, як були ми... Це чудово. Але у шаленому сучасному світі спокус стало аж надто багато: дитина губиться перед масою пропозицій, які сиплються на неї звідусіль... Наші діти прийшли у світ, де життя без комп'ютера видається їм порожнім і нудним. Але якщо ми допоможемо їм подолати інерцію звичних пережованих розваг, то дитина повернеться до дуже простих і водночас дуже складних речей. Вона почне читати розумні, добрі й талановиті книжки і з них вчитиметься, як долати свої дитячі проблеми, про які ми просто забуваємо, коли виростаємо.

На нашу думку, сучасним дітям та підліткам варто прочитати роман «Куди тече та річка». Адже у ньому вони зможуть не тільки познайомитися з його героями, але й проникнути в їхній духовний світ, визначити, чим живуть письменник та його герої, про що мріють, чого прагнуть, у чому вбачають сенс життя і як розуміють щастя, яке місце в ієрархії почуттів займають обов'язок, честь, гідність, самоповага, патріотизм.

Роман «Куди тече та річка» – найсенсаційніший з усіх творів Уласа Самчука. Письменник згадує, що йому хотілося внести в нашу побутову літературу трохи філософської і проблемної тенденції, дати повніший і точніший образ нашого села, аніж це робилося до цього часу. Самчук написав твір великої життєвої, мистецької та художньої правди.

У цьому творі визначилась і художня манера письменника: зображення життя героя не лише з побутового, соціального, а й із психологічного боку. Молодий Самчук намагається проникнути у психологію дитини, змалює її поведінку, прагнення, почуття і переживання. Це не залишилось поза увагою його сучасників. Закоханий у природу, У. Самчук наділяє любов'ю до краси навколишнього світу і своїх маленьких персонажів, у чому ми вже переконались, проаналізувавши образ Володьки. Описана через світосприйняття Володьки, природа у творі допомагає глибше розкрити характер хлопчика, його енергійну, тонку і вразливу натуру.

Як відомо, діти молодшого шкільного віку (саме такого віку головний герой твору) легко піддаються навіюванню, наслідують не лише хороші, а й погані вчинки. На нашу думку, роман «Куди тече та річка» має стати авторитетом для них, а Володько – прикладом ідеальної української дитини. Адже, як вважав М. Коцюбинський, дитяча книга має бути «підручником життя», засобом пізнання дійсності.

Цей епічний роман за способом художнього зображення, розгортається в двох планах: з одного боку, у плані чисто людському, особистому, психологічному. Самчук зобразив людей з усіма властивими їм високими й низькими інстинктами, сильними та слабкими рисами характеру, добрими й поганими вчинками. З іншого – у плані соціальних, суспільних стосунків і подій, у колі яких людина проводить своє особисте життя. Подати в реальній мистецькій єдності ці два плани – це дуже складний художній процес для кожного автора. Улас Самчук, тоді ще зовсім молодий автор, успішно впорався із цим.

Таким чином, у творі «Куди тече та річка» Улас Самчук глибоко розкриває світ дитячої душі та життєвий і багатогранний характер героя.

Список використаних джерел

1. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 192 с.
2. Жив'юк А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості : громадсько-політичний портрет Уласа Самчука. Монографія / А. Жив'юк. – Рівне : Ліста – М, 2004. – 184 с.
3. Комінярська І. Улас Самчук : alter ego і alter idem : монографія / І. Комінярська. – Житомир : Вид. ПП «Рута», 2012. – 84 с.

4. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 1. – / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – Київ : ВЦ Академія, 2007. – Т. 1. – 608 с.
5. Пасічник О. Крем'янець у долі Уласа Самчука / О. Пасічник. – Кременець, 23–24 травня 2002. – С. 206–209.
6. Самчук У. Волинь. Роман у трьох частинах. Том перший / У. Самчук. – Київ : Вид. худ. літератури, «Дніпро», 1993. – 573 с.
7. Чернихівський Г. Улас Самчук : сторінки біографії. Монографія / Г. Чернихівський. – Тернопіль : Збруч, 2005. – 245 с.

УДК 821.161.2

Мокоїда Марія,
студентка 21-СП групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

«ДОРΟΣЛИЙ СВІТ» ОЧИМА ДИТИНИ В МАЛІЙ ПРОЗІ БОРИСА ХАРЧУКА

У статті висвітлюються особливості творів Бориса Харчука. Здійснено аналізу портретних та характерологічних рис дитячих образів у малій прозі письменника; з'ясовано зв'язок між функціонуванням дитячих образів та реалізацію ідейного задуму автора; визначено проблеми, які виявляються завдяки включенню образів дітей у сюжетну динаміку.

Ключові слова: дитина, світ, Борис Харчук.

Борис Микитович Харчук належав до когорти митців, які виробили свій власний світогляд, в основі якого – народ, суспільство, рід та совість. Як зазначала його донька Роксана Харчук, він вірив у відродження особистості – людського й людяного [9, с. 502].

За своє недовге життя він написав романи «Волинь» (у 4-ох томах, 1959–1965), «Місяць над майданом» (1970), «Хліб насущний» (1976), «Кривняки» (1984). Після смерті автора було опубліковано роман «Межі і безмежжя» (написаний 1966), повісті «Українські ночі» (1988) та «Мертвий час» (1987), начерк роману «Плач ненародженої душі» (1980-ті роки).

Перу Б. Харчука належить низка повістей та оповідань для дітей та молоді: «Йосип з гроша здачі», «З роздоріжжя» (1958), «Станція «Настуся» (1965), «Закам'янілий вогонь» (1966), «Зазимки і весни» (1976), «Неслава» (1968), «Горохове чудо» (1969), «Помста» (1970), «Материнська любов» (1972), «Школа» (1979), «Невловиме літо», «Облава» (1981), «Подорож до зубра» (1986).

Звичайно ж, не можна категорично стверджувати, що все, що написав Борис Харчук, – це книжки для дітей. Він був передовсім «дорослим» письменником. Однак без його повістей, оповідань і казок те, що ми називаємо власне дитячою літературою, просто й уявити не можна, бо посів Харчук і там особливе місце [4].

Мета статті полягає в аналізі створених автором дитячих образів, які допомагають візуалізувати складні соціальні та психологічні проблеми. Мета реалізується через вирішення наступних проблем:

- здійснення аналізу портретних та характерологічних рис дитячих образів у малій прозі Бориса Харчука;

- з'ясування зв'язку між функціонуванням дитячих образів та реалізацію ідейного задуму автора;

- визначення кола проблем, які виявляються завдяки включенню образів дітей у сюжетну динаміку.

Постань Бориса Харчука в літературному просторі є малодослідженою.

Творча спадщина Бориса Микитовича привертає увагу науковців своєю оригінальністю та відмінністю від інших. У літературознавстві життєвий і творчий шлях письменника досліджували такі науковці: О. Василюшин, К. Волинський, С. Гречанюк, Р. Гром'як, С. Полякова, І. Співак, Г. Чернихівський, зокрема, В. Маслова та Г. Сивокінь, М. Слабошпицький вивчали ідейно-змістові доміканти, проблематику повістей і романів.

Критик М. Слабошпицький у нарисі «Питома вага слова» визначив кілька прикметних ознак стильової манери цього прозаїка: «Він навчив нас пізнавати його прозу з перших же рядків чи не кожного твору. Лаконічна, описова фраза, повільна зав'язка – ніби автору нікуди поспішати, ніби і нього багато «території», на якій розгортатиметься довгий ланцюг подій із життя героїв. Стильова манера прозаїка трохи нагадує входження в річку з пологого берега, коли, забрівши в вводу вже по коліна, ніяк не можеш уявити, що попереду тебе чигає і несподівана глибина, і вир, і приховані в очеретах острівці, і драговиння... Це не те ефектне письмо, яке «вистрілює» відразу з першої фрази, інтригує, багато обіцяє і вкрите чи романтичним флером, чи детективним туманом. Тут усе зрозуміло, усе начебто аж надто просто» [3].

Літературознавець К. Волинський писав: «Гадаю, кожен, хто познайомиться з романами, повістями, оповіданнями Бориса Харчука, погодиться з тим, що про олімпійський спокій, нейтральну безсторонність при їх сприйнятті не може бути й мови, бо високого ступеня сягає їхня драматична напруга, і справді вражаючі життєві картини, явища, людські долі в них описані [4, с. 251].

Б. Харчук, є яскравим прикладом філософської течії в українському літературному процесі 60-80 років ХХ століття.

Його твори називають «літописом подій», складних суперечливих характерів та гострих конфліктів.

Аналіз портретних даних та характерологічних рис дитячих образів у малій прозі Бориса Харчука здійснювався на образах головних героїв таких творів, як «Горохове чудо», «Планетник» та «Світова верба».

Головним героєм в оповіданні «Горохове чудо» є Оксанка. Це маленька дівчинка, яка росте під опікою тата, поки її мама знаходиться в Празі на заробітках. Оксанка зростає допитливою та життєрадісною дівчинкою, яка дуже любить свого «татка» та з нетерпінням чекає приїзду мами, якої давно не бачила.

Б. Харчук цікаво подає роздуми маленької Оксанки. Розглянемо на прикладі її розмови з татом:

– Баба скоро вернеться?

– Скоро, – й лежу читаю на дивані.

– А де вона спатиме?

– Отут, ляже біля мене й спатиме.

– А хіба ти дід Іван, щоб вона з тобою спала? [3, с. 53]

Свою цікаву думку вона висловлює щодо сну:

– Ти чому не спиш?

– Я думаю: засну і вмру, і мене більше не буде.

– Малі діти в сні не вмирають. Малі діти в сні ростуть.

– Ростуть?... [3, с. 53]

Цікавий хід думок в Оксанки і в цьому діалозі:

– А чому у тебе нема машини?

– Бо я не вмію балакати басом. Басу мене ніяк не проріжеться.

– То купи собі гострого ножа, проріж, і ми не будемо ходити пішки.

– Їздити в машині шкідливо.

– Чого?

– Ноги всихають і виростає живіт.

– Тоді не купляй ножа [3, с. 67].

Своєрідно запам'ятала Оксанка й лікарню:

– Знаєш, знаєш, як мені в животик гірчичник залаіз, то мене сюди ввели. І баба з рота тут кістку виймала...

Наступним був проаналізований образ Планетника.

Планетник – це головний герой однойменної повісті Б. Харчука, який дуже любив природу, і прагнув «жити у згоді зі всім світом» [4, с. 120].

Планетник зображений маленьким хлопчиком, який ходив іще безштаньком, що «Закутаний у хустину, кінці якої пущено попід пахви, в сірячку із закасаними рукавами й довгими полами, в личаках, намотаних до колін, скидався на дівчину, а ще більше на якусь прояву, мовби він і не чоловічої статті. Оченята бистрі. Руки беручкі» [4, с. 97].

У нього були білі пасма волосся, які спадали на плечі, обрамляючи зігріте соромливістю та щирістю обличчя. «Його очі були сині, як озеро, і такі ж, як і воно, задумані».

У виразі обличчя Планетника вгадувалася чуйність, напружена увага, сторожкість до запахів і звуків. У душі хлопчика жили невтомна жадоба пізнання безмежного світу і велика цікавість до всього, що відбувалося навколо нього. Планетник з любов'ю і пошаною ставився до природи і людей: «Любив іноді посидіти на березі – просто так, вудки, хоч і вмів сплести її з кінської коси. Але він руками ловив рибу, і то не багато, а раки витягав ногою: вони чіплялися його за пальці. Розпрощавшись назавжди зі старим Капушем, інколи в очеретах немов бачив його бороду. Любив і ліс – у скрипці дерев і шелесті листя йому вчувався знайомий хрипкий голос і сміх» [4, с. 120].

«Краса... – промовив хлопчик і наче онімів, йому хотілося обняти всенький світ. Він відчував у собі таку силу, що перед нею не було нічого неймовірного».

«Як мені зберегти цю красу?» – думав він. – Як? Щоб ця краса не боялася ні грому, ні морозів? [4, с. 105].

Так, головний герой відзначився потягом до знань якими з ним ділився Капуш: «Йому хотілося вчитися, знати, як зв'язаний світ, проникнути у цю складність. Як у дріб'язку вгадати велике. Як у частинці побачити ціле?» [4, с. 109].

Зовсім іншими перед нами постають головні герої повісті «Світова верба. Безсирітська казка» –

Ганько, Таська, Марунька та їх мама Лариса.

Образ Ганька розкривається у двох планах:

- побутово-реалістичному;
- міфопоетичному.

У першому – переважають засоби зовнішнього розкриття характеру (портрет, опис поведінки героя, авторські характеристики тощо). Другий план будується навколо символіко-міфологічного засобу відтворення внутрішнього життя дитини – образу «світового древа». Він мотивує назву твору і є своєрідним ідейно-композиційним центром повісті [5].

Отже, Ганько – «чорноголовий, великовухий ...лобастий опецьок» (так його нам описує письменник). Він є старшим сином непутячої і питаючої Лариси, яка народила трьох дітей від трьох різних чоловіків. У його образі ми бачимо майже сформовану дорослу людину, яка ретельно зважає всі «за» і «проти», намагається не впасти у відчай у складних ситуаціях.

Хлопчик є тим рефлектуючим героєм, який шукає власну життєву істину, але приходиться до неї скоріше інтуїтивно.

Таська і Марунька – молодші сестри Ганька.

Лариса – їх мама. Б. Харчук описує її так: «Вона йшла асфальтовою доріжкою, а не тротуаром. Стукотіли стукалки, шурхотіли вишмуляні джинси – торс туго облягала біла поплямлена футболка з синім стілчастим написом «Prima» – на всі груди. Її обличчя спечене, прив'яле, але вона так радісно, так зманливо, так щасливо усміхалася, що цього не було видно. Очі блищали, сяяли. Ступала – каштанове підстрижене волосся ворухилося на голові. У вухах погойдувались сережки. Мама наближалась – до них ішла сама ласка» [5].

Як ми дізнались, вона є молодшою жінкою, на долю якої випало чимало потрясінь та випробувань. Лариса роботяща жінка, вона працює на декількох роботах, щоб забезпечити свою сім'ю.

Отже, опираючись на вище сказане, ми можемо з'ясувати зв'язок між функціонуванням дитячих образів та реалізацію ідейного задуму автора.

Завдяки, включенню образів дітей, відповідно до твору, у сюжетній динаміці можна визначити кола проблем, що виявляються. Можна сказати, що:

1. В оповіданні «Горохове чудо» Борис Харчук на прикладі оповідання, яке склала Оксанка показав одну з проблем суспільства:

– Знаєш, жив собі старий дід. У нього в хаті й на подвір'ї було дуже чисто. Він удень спав, а в ночі робив.

– Отакої? – перебиває її Дмитро Борисович. – Що ж то за дід?

– Усі люди працюють вдень, а вночі сплять.

– Ні, той дід вдень спав, а вночі робив.

– Чого?

– Він хотів працювати вдень. Вийде рубати дрова, а сусід побачить і каже: ти не так сокиру тримаєш, треба оттак, – і вона показує, як вчили діда тримати сокиру. – Він тільки замахнеться, а інший сусід каже: хіба ж так дрова рубають? Отак треба сокиру тримати. Цілий день дідові заважають. Він плюнув, удень спить, а вночі працює.

– Хто тобі розказав про діда й про сокиру? – питає Дмитро Борисович і дивиться на мене.

– Ніхто. Я візьмуся малювати, татко кричить: як олівця тримаєш? Тримаю, як татко каже, а Надя побачить і собі каже: хіба так малюють?

– То ти малюй уночі, коли ніхто не бачить.

– А я малюю на стіні.

– Нам весело, ми сміємося [3, с. 71].

2. У повісті «Планетник» актуалізовано такі проблеми:

- сенс людського життя;

- гармонійна взаємодія людини природи;

- стверджується необхідність гармонійної взаємодії людини з природою.

3. У повісті «Світова верба» Б. Харчук визначив «больові точки приватного життя: сирітство, самотню старість, відцурання дітей від матері, покинутих дітей, – ідучи від конкретних фактів, від побутописання до глибоких соціально-філософських узагальнень; письменник порушив проблему розпаду патріархального роду, у повісті «Світова верба» (вона увійшла до збірки «Подорож до зубра» разом із повістями «Соломонія» та «Коляда»).

Борис Харчук був наділений дорожочинним умінням дивитися на життя широким доглядом. У дусі «шістдесятницького» світогляду, він відзначився інтересом до «просто людини», де у центрі викладу стоять люди зовні абсолютно звичайні, «негероїчні», «непрестижні» (таким епітетом означив Соломонію В. Яворівський).

Міфопоетика в повістях Б. Харчука переважно підпорядкована психологічному розкриттю особливого типу героїв – носіїв родової пам'яті.

Художній світ таких персонажів повістей Б. Харчука підкреслено буденний, домашній, камерний. Вони «вписані» в картини рутинної праці на землі, хатньої роботи, «розчинені» в сільському пейзажі. Проте саме ці герої є охоронцями сімейного вогнища та справжніх людських цінностей, саме вони презентують життєві істини, часом гіркі й болючі. Привертає увагу їх схильність до рефлексії, самозаглиблення. Письменник вправно використав багату палітру засобів зображення внутрішнього світу людини (психологічний портрет, прийом психофізіологічного паралелізму, виразні флористичні та етнографічні деталі, внутрішній монолог), прагнучи відтворити цілісність психічного життя, розкрити всі нюанси стосунків героя з навколишнім світом, природою, з самим собою та Богом.

Його літературний психологізм зумовлений переважанням ідейно-моральної проблематики.

Розкриваючи означені проблеми, Б. Харчук презентував не стільки її суспільні, скільки внутрішні, психічні чинники. Увага прозаїка була зосереджена на змінах морально-ціннісних орієнтацій, появи людини-маргінала, яка вже встигла відірватися від батьківської хати і прилучитися до міського способу життя. Художнє дослідження процесу урбанізації й руйнування традиційного селянського світу поглибило психологізм повістей із сучасного життя.

Б. Харчук зберіг таку стильову доміную власного повістярства, як активне використання міфопоетики, народнопоетичної образності, творче переосмислення фольклорних жанрів (колядки, пісні, прислів'я, приказки). Це було зумовлено потребою віднайдення адекватної форми для відображення у психіці людини «родового».

Завдяки незвичайному образу головного героя Б. Харчуку вдалося нагадати нам при почуття поваги до людей, любов до природи та її краси, про обов'язок робити добрі справи і не вимагати за це винагороди. Ця незвичайна повість-притча сповнена мотивами уславлення працьовитості, щирості, чуйності, відповідальності за доручену справу, а також засудженням егоїзму, зла і жаги до багатства. Повість «Планетник» вчить кожного з нас бережливо ставитися до багатств та краси природи, з дитинства прищеплювати собі риси, які у майбутньому допоможуть стати гідною поваги людиною

Список використаної літератури

1. Волинський К. Літературне сьогодні. Літературно-критичні статті. / К. Волинський. – К. : Радянський письменник, 1982. – 280 с.
2. Гречанюк С. Борис Харчук : «Мораль – це і є душа» : (Аналіз творчості) / С. Гречанюк // На тлі ХХ століття. – К., 1990. – С. 243–268.
3. Слабошпицький М. Питома вага слова. Літературні профілі. Літературно-критичні нариси / М. Слабошпицький. – К. : Радянський письменник, 1984. – 310 с.
4. Слобошпицький М. Щоб люди не мізерніли / М. Слабошпицький [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/5863/1/17.pdf>
5. Співак І. Повісті Бориса Харчука. Проблеми поетики : Автореф. дис. ... кандидата філол. Наук : спеціальності 10.01.01 – українська література / І. Співак. – Херсон, 2007. – 20 с.
6. Харчук Б. Горохове чудо : Б. Харчук. – К. : Всеселка, 1968. – 112 с.
7. Харчук Б. Планетник / Р. Харчук // Укр. літ. / [за ред О. Міщенка]. – К. : Генеза, 2007. – 287 с.
8. Харчук Б. Світова верба / Б. Харчук // Прапор. – 1986. – № 9. – С. 13–117.
9. Харчук Р. Про батька / Р. Харчук // Українське слово. – 1995. – № 3. – С. 3–7.

УДК 82.161.2

Мороз Людмила,
студентка 21-ДПК групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О

ОБРАЗ ЖІНКИ У ЗБІРЦІ «ЗІВ'ЯЛЕ ЛИСТЯ» ІВАНА ФРАНКА

Статтю присвячено особливостям художньої репрезентації фемінності в поетичних текстах Івана Франка. Особливу увагу зосереджено на багатогранності образу жінки на прикладі різних «жмутків» збірки «Зів'яле листя».

Ключові слова: образ жінки, фемінність, «жмутки», ліричний герой, збірка «Зів'яле листя».

Ставлення до жінки у різні часи було різне (залежно від епохи, суспільного устрою). Наприклад, у Спарті дівчата виростали здоровими, енергійними і фізично розвиненими та мало в чому поступалися чоловікам. Спартанки мали також широкі юридичні права нарівні з чоловіками: право володіти землею і рабами, позичати гроші під процент тим, кому вважали за потрібне. Жінка отримала права у ХІХ столітті, включно з правом обирати та бути обраною. До ХІХ століття право жінок на голосування надавалося локально, воно, як правило, супроводжувалося додатковими обмеженнями. Епоха лицарства як естетичний і моральний ідеал Середніх віків залишається предметом захоплення

жінками та ідеалом поведінки чоловіків. Жінка була предметом натхнення для чоловіків у різних видах мистецтва. Це яскраво висвітлено в поезіях Петрарки, присвячених Лаурі. Важливі досягнення у різних видах мистецтва пов'язані з жінкою.

В українській літературі чимало поетів-ліриків. До них належить й Іван Франко, тому цікавим й актуальним із наукової точки зору буде розгляд місця жінки в його інтимній ліриці.

Метою статті є з'ясування художньо-стильових особливостей зображеного образу жінки у збірці «Зів'яле листя» І. Франка – найкращому зразку любовної лірики.

Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

1. Здійснення семантико-морфологічного аналізу «фемінної» лірики у збірці «Зів'яле листя» І. Франка.

2. Визначення психологічної основи поетичних творів, у яких жінка поставлена в центр художньої реальності.

3. З'ясування специфіки побудови іманентної бінарної опозицій «ліричний герой – жінка».

Модерне українське літературознавство намагається дослідити різні аспекти ліричної, епічної та драматичної спадщини Івана Франка. Основоположними у франкознавстві можна вважати праці А. Білецького, І. Денисюка, Н. Зборовської, О. Забужко, О. Корнійчука, Т. Гундорової, Т. Пастуха, Ю. Шереха, Ю. Клим'юка. Однак, попри всю вичерпність цих досліджень і значну кількість щорічних праць у галузі франкознавства, безліч аспектів різноманітної спадщини письменника (зокрема, образ жінки у збірці «Зів'яле листя») досі залишаються невисвітленими.

Провідна ідея «Зів'ялого листя» – це трагедія нерозділеного кохання. Відображення складних, розмаїтих переживань і становить основний зміст збірки. Проте «Зів'яле листя» – це не просто цикл віршів про любов, це, можна сказати, окремий твір, складений із трьох частин, кожна з яких відображає певний душевний стан ліричного героя.

Перший «жмуток» передає трагедію нерозділеного кохання, його беззахисність та вразливість («Так, ти одна правдивая любов» [9, с. 108]), ліричний герой не хоче приймати відмови коханої. Він то звинувачує в усьому обставини («Раз зішлися ми случайно» [9, с. 107]), то прагне здаватися збайдужілим («Я не надіюсь нічого...» [10, с. 40]).

У поезії «Не боюсь я ні Бога, ні біса» мелодійність поезії створюють пестливі слова – «дівчинко-зірничко», «крихітко», «усточка», «личко чудове», «розіскрені очі красітки». Дуже коротка поезія з двох строф побудована на порівняннях, де поет звертає увагу на очі як своєрідний місток між духовним і тілесним в людині:

Твої очі, як те море супокійне, світлене:

серця мого давнє горе, мов пилінка в них тоне.

Твої очі, моя криниця чиста на перловім дні,

а надія, мов зірниця, з них проблискує мені [10, с. 38].

Автор вдається до зіставлення, порівнюючи очі коханої з морем, пилінкою, криницею, горем. У першому жмутку переважає лірична сповідь, збагачена численними жанровими стереоефектами. Тон її напружений, нервовий, мінливий, пропорційний розвиткові любовних емоцій власної розлогої гами – від бурхливо-обнадійливих до холодних.

Ні, не тебе я так люблю,

Люблю я мрію!

За неї смерть собі зроблю,

Від неї одурію [10, с. 40].

Пісенні форми другого жмутку уповільнюють сюжетну інтригу і вирівнюють ритм почуттів. Якщо поезії першого жмутку звучать, як тихий сум і зітхання, то другого (їх 20) – як настрої туги та розпачу. Франкові поезії написані у народнопісенній манері, причиною своїх мук закоханий вважає «три недолі», що стали супутниками його життя. Перша недоля – «м'яке серце», друга – «хлопська роль», третя «горда душа».

Інтимні поезії Франка, за словами Коцюбинського, самі «просяться в музику», багато мають народнопісенну основу. «Твою красу я переллю в пісні», – промовляє поет устами свого героя [8, с. 57].

Третій жмуток – розв'язка драми: надії на кохання остаточно втрачені. Цей жмуток пронизано мотивами відчаю, марності життя з болем, бажанням закінчити життя своїм стражданням. Герой звертається до матері, просячи пробачення за гріх, що бажає зробити, але ніяк не може справитися зі смутком.

«Се такі легкі, ніжні вірші, з такою широкою гамою відчуття і розуміння душі людської, що, читаючи їх, не знаєш, кому оддати перевагу: чи поетові боротьби, чи поетові-лірикові, співцеві кохання і настроїв», – писав Михайло Коцюбинський [7, с. 15].

Образ жінки – центральний образ у збірці Івана Франка «Зів'яле листя». І, як і душа кожної жінки, образ цей глибокий, незбагнений, неясний и незрозумілий. Він нагадує саму матінку-природу – непостійну, мінливу: то лагідну, як весняний вітерець, то жорстоку і своєвільну, як буря. Ці природні явища грають з бідною душою ліричного героя, змушують її спочатку витати в небесах від щастя, а

потім падати на саме дно, розбиваючись об сіре каміння. Ліричний герой закоханий, він дивується тому, як різні якості характеру поєднуються в його коханій: уста – «тиха молитва», а слово – «гостре, як бритва». Дівчина горда, зрозуміти її і здобути прихильність – як дістати зернято із твердого горішка – дуже важко. Почуття любові ліричного героя таке сильне, що він ладен «згубити душу», вважає це і своєю радістю, і своїм горем. Значну естетичну функцію у вірші виконує пісенний паралелізм, лірична оповідь вибудована з риторичних запитань:

Ой ти, дівчино, з горіха зерня,
Чом твоє серденько – колюче терня?
Чом твої устоська – тиха молитва,
А твоє слово острє, як бритва? [10, с. 56]

Стилістично нейтральні слова «серденько», «слово» в контексті твору набувають нового смислового наповнення, асоціюються не з чарівною, а холодною дівчиною, якій байдужі глибокі почуття ліричного героя. При цьому врода коханої змальовується в річищі фольклорної поетики, а тому протиставляється її норувистій вдачі, її серцю «колючому», як голки терня, словам гострим, як бритва. Проте ці порівняння не свідчать про важкий характер дівчини. Просто вона не кохає юнака, який безтямно любить її, захоплюється красою очей, котрі «сяють тим чаром, / Що запалює серце пожегом», іменує милу «ясною зорею» [4, с. 108].

Душевні переживання ліричного героя зображуються через багату образну палітру, а також контрастні суб'єктивні оцінки:

І чом твій усміх – для мене скрута,
Серце бентежить, як буря люта?
Ой ти, дівчино, ясная зоре!
Ти мої радощі, ти моє горе! [10, с. 91]

Митець характеризує ліричного персонажа за допомогою антонімів, поєднання кількох значень слів, внаслідок чого поетичний образ звучить багатоголосо. Прекрасним є кохання, його істинна сутність, без осягнення якої людина морально гине. Це шлях у світ справжніх цінностей, у світ гармонії, до самого себе і коханої.

Іван Франко у збірці «Зів'яле листя» створює узагальнений і абстрактний образ жінки, дбаючи про цілісність, про єдиний портрет коханої. Таким чином, жінка володіє витонченістю, це добре простежується у вірші «Ой ти, дівчино, з горіха зерня» Врода коханої протиставляється характерові дівчини. А серце – «колюче терня» чи слово гостре «як бритва», не свідчить про жорстокість і черствість героїні. Суть в тому, що вона не любить. У вірші Франко вживає багато пестливих слів звернених до коханої: серденько, устоська. На перший погляд, дівчина невеличка, «з горіха зерня», але приносить юнакові великі страждання, бо, кохаючи її, ліричний герой губить свою душу. Він не засуджує її, навпаки, він захоплюється красою очей, «темніших ночі», її чаром, що захоплює серце пожегом. Таким чином, врода дівчини ззовні повністю протиставляється характерові.

Дуже переконливо І. Франко передав глибину страждань ліричного героя за допомогою численних запитань, виразних епітетів та влучних порівнянь, що мають здебільшого подвійне – психологічне навантаження, передаючи і чарівність образу коханої, і стриманість її ставлення до ліричного героя:

Чого являєшся мені
У сні?
Чого звертаєш ти до мене
Чудові очі ті ясні,
Сумні,
Немов криниці дно студене? [10, с. 64]

Однак бажання забути образ милої було хвилиним. За мить виразно лунає заклик-прохання: «О ні! Являйся, зіронько, мені хоч в сні», сповнений ніжності до коханої. Хай хоч уві сні закохане серце ліричного героя зазнає «дива золотого», «щастя молодого», «бажаного, страшного того гріха!» [7, с. 150].

Отже, фатальне кохання, яке опалило серце поета в сорокарічному віці, не принісши нічого, окрім страждання і мук, завершило тяжку втому. Душа вимагала спочинку. Можливо, «Зів'яле листя» поезії Франко прикладав до болючого серця, як колись мама прикладала подорожник до порізаного пальчика... Щоб рана зажила. Вірші були для нього ліками. Він виповів свій біль, щоб звільнити сили для подальшої праці. Але цього не зрозуміли ні друзі, ні вороги.

Виразним автобіографічним моментом позначена поезія із третього жмутку «Тричі мені являлася любов», де, знаємо, три любові: одна – «лілея біла», «невинна, як дитина» – друга – «гордая княгиня», «тиха та сумна», «мов святиня», третя – «жінщина чи звір», «сфінкс», «мара з гострими кігтями». Саме цими словами поет творить не три особи, а три силуети однієї і тієї ж постаті [2, с. 34].

У ліричних творах інших збірок Івана Франка ці три жіночі «стихії» – «лілея біла», «гордая княгиня», «жінщина чи звір» – з'являються переважно в образах далеких від автобіографізму,

оскільки вірші й цикли такого змісту несуть інформацію не стільки внутрішньо психологічну, скільки світоглядно-гностичну і часто виконують «рольові функції». Психологічні жіночі типи «лілеї білої», «гордої княгині», «жінка чи звіра» пов'язані із характером творення образів трьох богинь – Доль у вірші «Три доли» (1895 р.). Із «першої богині», що дає «талан яркий», «ум живий» та «зір палкий», І. Франко творить «жінку – лілею», психологічно сумісну із постаттю Ольги Рошкевич [5, с. 13].

Як стверджує Мар'яна Челецька, «із «другої богині», що вкладає в душу «багатий скарб чуття / бажала вільного життя», виникає образ «гордої княгині», у якої серце «горить огнем могутнім – гордість благородна». Іронія «третьої богині» – «злобної старушки» лежить в основі образу «жінки чи звіра», «жінки-сфінкса», яка знищує «заряд сили, що іскриться в тобі», і водночас у ній «на дні ворухиться солодке мелодійне» – «рай, добро єдине» [11, с. 150].

Не може не інтригувати «піраміда жіночих образів» І. Франка. Та ж Мар'яна Челецька зазначає: «Створюючи символічні жіночі образи у «Зів'ялому листі», І. Франко дотримується певної симетрії, згідно з якою жіночий ідеал одного рівня протиставляється відповідному типу фатальної жінки. Центральним образом у цій уявній «піраміді жіночих характерів» є ідеал жінки, вироблений фольклорною традицією. У «ліричній драмі» сконструйовано п'ять ідеальних типів жінки: ідеал-стандарт («красовиця»), поетичний ідеал («о зоре», «квітка»), психологічний ідеал гармонії душі і тіла («правдива любов»), дружньо-сімейний досяжний тип («о любя», «моя пташко», «квіточко моя» тощо) та дружньо-сімейний недосяжний, що залишається лише на рівні «невідступної мрії» («моє щастя»). Усі ці ідеальні типи жінок, окрім останнього, можна детермінувати крізь призму образу «лілеї білої» та її зміненої – «зів'ялої квітки» [11, с. 210].

Отже, кожен тип ідеальної жінки як об'єкта любові має свою протилежність чи, так би мовити, – фатальність, коли жінка стає предметом невідступної, а часто й нерозважної пристрасті чоловіка. В основі цих символічних ідей, що найповніше реалізовані у ліричній драмі «Зів'яле листя», лежить момент збереження таємничості жінки як психологічної й онтологічної загадки, «божественного голосу», який повинен взаємодоповнювати процес вираження жіночої емансипації, а не знищуватися (як у феміністичній літературі ХХ ст.) під впливом порушення проблем жіночого тілесного досвіду та «вивільнення» жіночої свідомості у життєвому та художньому дискурсі.

Як сказав О. Білецький, «все, що є в нашій мові найніжнішого, найголубливішого... вклав поет у ці хвилюючі, писані кров'ю серця рядки». У цьому «пожарі почуттів», як на жертвовному вогні, згоряє людина, але, згоряючи, переплавлюється, і натура її облагороджується [5, с. 35].

Отже, як свідчать використані автором художні прийоми, жінка в його поезії постає як щось вишукане, проте не є ідеалом, якому він присвятив у своєму житті багато часу та енергії. Цей образ, як правило, глибокий, незбагнений, часто навіть неясний і незрозумілий для самого ліричного героя. Своєю майстерністю митець створив не три особи, а три силуети однієї й тієї ж жіночої постаті, «три грані одного кристала». У створених образах передано безліч відтінків гордості і гіркоти, непорочності і звабливості, стриманої одержимості і прихованої іронії, що може стати предметом подальших наукових студій.

Список використаної літератури

1. Агеева В. Жіночий простір. Феміністичний дискурс українського модернізму. Монографія / Віра Агеева. – К. : Факт, 2003. – 320 с.
2. Амеліна О. О. Ритмомелодика поезій збірки І. Я. Франка «Зів'яле листя» : урок у 10 класі / О. О. Амеліна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2013. – № 12, квітень. – С. 7–13.
3. Гутиря С. «Більш ніж меч, і огонь...»: жінки в житті та інтимній ліриці І. Франка / С. Гутиря // Вітчизна. – 2005. – № 1–2. – С. 164–167.
4. Клим'юк Ю. «Всі прожиті радощі, всі прожиті муки...» (Художньо-стильове значення любовних віршів-присвят Івана Франка жінкам) / Ю. Клим'юк // Урок української. – 2001. – № 4. – С. 37–39.
5. Козіна Т. Ф. «Зів'яле листя» І. Франка. Поезія кохання : урок української літератури в 10 класі / Т. Ф. Козіна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 13 (269), травень. – С. 13–18.
6. Крайнікова Т. Образ жінки в інтимній ліриці І. Франка / Т. Крайнікова // Українська мова та література. – 2002. – № 17–19. – С. 74–76.
7. Лінкевич Л. Поетична збірка Івана Франка «Зів'яле листя» : урок / Л. Лінкевич // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 11. – С. 35–37.
8. Фіртич Л. І. Лірична драма Івана Франка «Зів'яле листя» : урок в 10 класі / Л. І. Фіртич // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2012. – № 25 (317). – С. 14–17.
9. Франко І. З вершин і низин : Вірші та поеми / І. Франко. – К. : Рад. шк., 1990. – 575 с.
10. Франко І. Я «Зів'яле листя» : Лірична драма / Іван Франко ; [передм. Д. Павличка]. – К. : Дніпро, 1985. – 102 с.
11. Челецька М. Номеносфера поезії Івана Франка : поетика заголовків, присвят, епіграфів / Мар'яна Челецька ; НАН України. Львівське відділення Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Львів, 2007. – 304 с.

12. Шеховцова О. Лірична драма Івана Франка «Зів'яле листя»: 10 клас / О. Шеховцова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 6, червень. – С. 34–37.

УДК 82.00

Омельчук Емма,
студентка 21-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.

ПРОБЛЕМА ЛЮДЯНОСТІ В НОВЕЛІ ФРАНЦА КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»

У статті піднімається проблема людяності в новелі Франца Кафки «Перевтілення». Акцентується на змінах у поведінці людей, близьких головному герою, що пов'язано з фізичними змінами Грегора Замзи. Стверджується, що оточуючі, забувши про людяність, шукають лише користь від присутності головного героя в сім'ї.

Ключові слова: Франц Кафка, новела «Перевтілення», Грегор Замза, сім'я, людяність, жорстокість, тиранізм.

У словнику української мови людяність трактується як «гуманізм, гуманність, людське ставлення до оточуючих. У загальному сенсі – система моральних і соціальних установок, що припускає необхідність прояву співчуття до людей, надання допомоги, не заподіяння страждань. Оскільки людина – соціальна істота, то людяність – це належна поведінка в соціумі. У більш вузькому сенсі людяність – протилежність дегуманізації, жорстокості» [3]. Саме таку жорстокість, навіть тиранізм, ще будучи дитиною, видатний австрійський письменник Франц Кафка відчував із боку рідного батька до себе та до своїх близьких. Із цього приводу митець слова писав: «Я живу у своїй родині більш чужим, аніж найчужішим». Письменник усе життя хотів довести батькові власну значущість. Тож одна з основних тем у творчості австрійського автора – це родинні стосунки. Вона стала відображенням у новелі «Перевтілення».

Автором перших рецензій на творчість Франца Кафки був угорський письменник Шандор Марай. Також його життя і творчість досліджували Вальтер Бенямін («Франц Кафка»), Моріс Бланшо («Від Кафки до Кафки»), Макс Брод («Франц Кафка. Біографія»), Джоел Мейоровіц та Роберт Крамб («Кафка для початківців»). Безліч критиків намагалися пояснити сенс творів Кафки, виходячи з положень тих або інших літературних шкіл – модернізму, «магічного реалізму» та ін. Деякі намагалися відшукати вплив марксизму на його сатиру над бюрократизмом в таких творах, як «У виправній колонії», «Процес» та «Замок». У той же час, інші розглядають його творчість через призму іудаїзму (оскільки він був євреєм і виявляв деяку цікавість до єврейської культури) [5].

На думку Дмитра Затонського, творчість Франца Кафки – «не що інше, як колосальний, відчайдушний і геніальний фрагмент, сколок із фрагментарного буття людства» [2]. Альбер Камю вважав, що «секрет Кафки в цій фундаментальній двозначності. Він завжди балансує між природним та незвичайним, особистим та універсальним, трагічним та повсякденним, абсурдом та логікою» [2]. Ежен Йонеско відкрив для себе творчість Франца Кафки доволі пізно. Він казав: «Перше, що я прочитав, – то було «Перевтілення», – вразило мене. Я тільки вгадував за цим щось жахливе – те, що може статися з кожним із нас, хоч воно й набуває тут цілком ірреального вигляду. Я зрозумів – це так, що кожен із нас може стати чудовиськом, що в кожному з нас криється така можливість. Чудовисько може показатися у будь-який момент. І тоді ми зазнаємо перевтілення. Інакше кажучи, чудовисько, що причаїлося всередині нас, здатне перемогти. Адже людська юрба, ба навіть цілі нації від часу до часу втрачають людську подобу: війни, повстання, погроми, різанина, колективні злочини, диктатури, репресії. І це – лише частина тих форм, яких прибирає наша потворність» [2].

Мета статті – показати вирішення проблеми людяності в новелі Франца Кафки «Перевтілення».

Головний герой твору «Перевтілення» – Грегор Замза. Він виріс у сім'ї, яку цікавили лише матеріальні статки. Батько витратив майже всі заощаджені гроші, то ж Грегор був вимушений служити одному з його кредиторів. Батько втратив роботу, мати хворіла на астму, сестра Грета була ще надто юною, щоб працювати. Тому головним покликанням Грегора було утримувати родину. Усі гроші, зароблені важкою працею, чоловік віддає батькам: «О Боже, – подумав він, – який важкий факх я собі вибрав! День у день дорога. І так доводиться хвилюватись набагато більше, ніж на тій самій роботі вдома, а тут ще ця жахлива їзда, морока з пересадками, нерегулярна, погана їжа, щораз нові, чужі, байдужі люди. А хай йому чорт!» [4]. Одного дощового ранку з Грегором сталося щось дивне: молодий чоловік перетворився на комаху! Вражений цією подією, він навіть не усвідомлює, що сталося, не розуміє, як йому повернути людську подобу: «Він лежав на твердій, схожій на панцир спині і, коли трохи підводив голову, бачив свій дугастий, рудий, поділений на кільця живіт, на якому ще ледь трималася ковдра, готова щомиті сповзти. Два рядки лапок, таких мізерних супроти звичайних ніг,

безпорадно метлялися йому перед очима». <...> Єдине, що його непокоїло – це думка, як його сім'я буде жити далі» [4]. Грегор лежав та розмірковував про своє подальше життя. На годиннику була чверть на сьому, як мати вже бігла до кімнати сина, аби той не запізнився на роботу. Жінка ніжним голосом спробувала пробудити Грегора, але у відповідь почула щось незрозуміле, хоч не надала цим змінам великого значення. Мати заспокоїлась і, човгаючи взуттям, спустилася на нижній поверх. Ця коротка розмова змусила звернути увагу родини на те, що Грегор ще вдома, то ж через деякий час у двері загремів і батько. Грета найбільше хвилювалася за брата. Вона все ближче і ближче підходила до дверей кімнати з проханням відчинити, проте Замза і гадки не мав, що йому робити. Тут ми бачимо, що рідні проявляють переживання щодо до сина, але насправді їх хвилює те, що він не встане на роботу та не отримає грошей, їх хвилює лише користь, яку приносить їм Грегор.

Спершу Замза хотів спокійно піднятися з ліжка, одягнутися, поснідати, а вже тоді розмірковувати, що робити далі. Він згадав, що вже не раз, прокидаючись вранці, відчував біль, проте не надавав цьому великого значення. Тому і сьогодні Грегор вірив у покращення самопочуття. А той факт, що його голос змінився, вважав лише загостренням простуди – фахової хвороби комівожерів: «Скинути ковдру було легко: трохи надувся, і вона впала сама. А вже далі пішло важче, надто через те, що він став такий неймовірно широкий. Щоб підвестися, потрібні були руки і ноги, а Грегор мав натомість лише багато лапок, які безперестанку рухались і з якими він узагалі не міг упоратись. Коли Грегор хотів якусь зігнути, вона випростовувалась, а як, нарешті, йому таки щастило домогтися свого, інші, полишені самі на себе, тим часом прудко, судомно ворушилися» [1].

Спочатку Грегор хотів спустити з ліжка нижні кінцівки свого тіла, проте він уявлення не мав, на що вони зараз схожі та як ними керувати. Декілька разів Грегор намагався обережно зіскочити, а коли нарешті розлютившись, з усієї сили нахилився вперед, то з розгону вдарився об бильце свого ліжка. Згодом він виявив, що нижня частина його тіла найчутливіша та найнерухоміша. Тоді Грегор спробував інший спосіб: вирішив почати зверху і обережно, висунувши голову до краю ліжка, почав сунути все своє важке та широке тіло вперед. Він злякався, що врешті впаде і поранить голову, тому боязко пересунувся назад. Грегор відчував себе безпорадним, весь час думки покликати на допомогу не покидали його голову, але як він боявся, що рідні не сприймуть його таким, яким він став.

Згодом Грегор, зібравши останні сили, остаточно вирішив, що не може більше залишатися у своїй кімнаті, тому він ладен був пожертвувати всім, аби піднятися з ліжка. Замза подумав, що краще все ще раз обдумати, ніж чинити щось зопалу. Грегор ще довго сидів на самоті і дивився у вікно. Через деякий час все ж таки вирішив виштовхнутись із ліжка: «...Грегор уже наполовину завис над краєм ліжка – новий спосіб був схожий скоріше на гру, ніж на обтяжливий труд, слід було тільки рвучко розгойдуватися, – він подумав, як би було все просто, коли б йому допомогли. Двох сильних чоловіків – він подумав про батька й слуг – було б достатньо; їм довелося б, тільки засунувши руки під випуклу спину, зняти його з ліжка, а потім, нагнувшись зі своєю ношею, зачекати, доки він обережно перевернеться на підлозі, де його ніжки отримали б, слід думати, якийсь смисл. Але навіть якби двері не були зачинені, невже б дійсно довелося покликати когось на допомогу? Незважаючи на свою біду, він усміхнувся при цій думці» [1].

Через деякий час почувся дзвінок у двері. Прийшов сам керуючий, який вже довго чекав, поки Грегор нарешті вийде на роботу: «Грегор з усіх сил рвонув із ліжка. Удар був голосним, але не оглушливим. Падіння дещо пом'якшив килим, та й спина виявилася еластичнішою, ніж думав Грегор, тому звук виявився глухим і не таким вже приголомшливим. Ось тільки голову він тримав недостатньо обережно й забив її, він потерся об килим, нарікаючи на біль» [4]. Почувши падіння, рідні швидко кинулися до кімнати Грегора, запідозривши щось погане. Пан керуючий почервонів від люті, не усвідомлюючи, що сталося. Він почав дорікати Замзі, що той зачинився у кімнаті та на поставленні питання відповідає дуже коротко, тим самим завдаючи батькам тяжких хвилювань. Більше того, звинуватив Грегора у невиконанні службових обов'язків. Пан керуючий сказав, що раніше Замза був спокійним та працьовитим чоловіком, але ранок показав, що той був здатний на чудернацькі вибрики. Керуючий припустив, що причиною Грегорового прогулу стала нещодавно довірена йому справа. Проте на той момент він не мав ніякого бажання заступитися за Замзу. Спочатку керуючий хотів поговорити з Грегором тет-а-тет, але потім подумав, що немає причин приховувати ці очевидні зміни від рідних. Він почав з того, що успіхи Грегора останнім часом були не зовсім задовільними. У той момент Замза розхвилювався, що може втратити роботу, тому пообіцяв вийти з кімнати: «Легке нездужання, приступ запаморочення не давали мені можливості підвестися. Я й зараз ще лежу в ліжку. Але я вже зовсім отямився. І вже підводжуся. Хвилиночку терпіння! Мені ще не так добре, як я думав. Але вже краще. Подумати тільки, що за напасть!» [4]. Можна простежити, що Пан керуючий теж не переймається проблемами та здоров'ям Замзи, він схвилюваний тим, що втраченому робітникові доведеться шукати заміну, що може привести до страшних збитків та проблем.

Грегор Замза боявся, що близькі йому люди злякаються та покинуть його, проте щиро надіявся на розуміння. Чоловік хотів, аби вони сприйняли все тихо, тому він зміг би зі спокійною душею відправитися на роботу: «Спочатку він декілька разів зіслизав з полірованої скрині, але нарешті, зробивши останній ривок, випрямився на весь зріст; на біль у нижній частині тулуба він уже не зважав,

хоча він був дуже сильним. Потім, навалившись на спинку стільця, що стояв поблизу, він зачепився за краї ніжками. Тепер він здобув владу над своїм тілом і вмовк» [1]. Рідним важко було зрозуміти мову Грегора тому, що вона не була такою, як завжди. Керуючий навіть припустив, що це був голос тварини. Замза чув, як страждає його сестра. Грета розуміла, що щось страшне сталося з братом. Вона боялася, що Грегор тяжко захворів, кричала, аби той пішов до лікаря. Але якби лише вона знала, що та біда, яка з ним сталася, була вже зовсім невинною. Спочатку можна побачити, що лише Грета проявила людяність та щиро хвилювалася за брата. На жаль, цього не можна сказати про матір, яку хвилювали лише матеріальні статки Замзи. Грегор готувався до майбутньої розмови, прокашлявся, аби надати своїй мові більшої ясності. Він повільно підійшов до дверей зі стільцем та сперся на них. На подушечках його лапок була клейка речовина, яка допомагала зафіксуватися на підлозі. Потім Грегор почав ротом повертати ключ у замку. У нього не було справжніх зубів, але щелепи виявилися дуже міцними, тому з їхньою допомогою було набагато простіше відчинити двері. Не все було так просто: цими діями Грегор спричинив собі шкоду, бо якась буре рідина виступила у нього з рота за потекла на підлогу.

І ось той момент, коли батьки побачили все те, що сталося з їхнім сином. Перед тим, як почути перші слова від рідних, Грегор сказав, що потрапив у біду, але пообіцяв знайти вихід, щоб повернутися до нормального життя, і попросив не погіршувати його становища. Замза лежав на підлозі неподалік від своєї матері. Жінка, здавалося, зовсім заціпеніла, скочила на ноги і почала благати про допомогу. Вона схилила голову так, ніби хотіла краще його роздивитися, проте злякалася і відбігла назад, зовсім забувши, що позаду стоїть накритий стіл. Вона всілася на нього і, здається, зовсім не помітила, як з кофейника виливалася на килим кава. Мати Замзи своїми хаотичними діями, завдавала страшного болю Грегору. У той момент йому як ніколи були потрібні розуміння, співчуття та милосердя з її боку, але все, що він отримав, – зневажливе ставлення та жорстокість.

Батьки та сестра були приголомшені тим, що сталося, але думки про те, де ж брати гроші, брали гору. Спершу мати та Грета жаліли Грегора-комаха, жили з надією, що скоро парубок зможе одужати. Дівчина приносила їжу йому до кімнати та навіть намагалася зрозуміти, що ж сталося з братом: «...це був запах чогось їстівного. Там стояла тарілка із солодким молоком, у котрому плавали скибочки білого хліба. Він ледь не засміявся від радощів, бо їсти йому хотілося ще сильніше, ніж уранці, і ледве не по очі занурив голову в молоко. Але скоро він розчаровано витягнув її звідти; мало того, що через поранений лівий бік їсти йому було важко, – а їсти він міг тільки широко розкриваючи рот і працюючи всім своїм тулубом, – молоко, яке завжди було його улюбленим напоєм і яке сестра, звичайно, тому й принесла, видалося йому тепер зовсім несмачним; він майже з відразом відвернувся від тарілки й поповз назад, на середину кімнати. <...> ...сестра, майже зовсім одягнена, відчинила двері із передпокою та, насторожена, зазирнула до нього в кімнату. Вона не відразу помітила Грегора, але, побачивши його під диваном – адже десь, о господи, він повинен був знаходитися, не міг же він полетіти! – злякалася так, що, не володіючи собою, зачинила двері ззовні. Але немов розкаюючись у своїй поведінці, вона відразу ж відчинила двері знову й навшпиньках, як до тяжкохворого чи навіть до стороннього, увійшла до кімнати. Грегор просунув голову до самого кінця дивана й почав стежити за сестрою. Чи помітить вона що він залишив молоко, причому зовсім не тому, що не був голодний, і чи принесе вона якусь іншу їжу, яка зараз підійде йому більше? Якби вона не зробила цього сама, він скоріше помер би з голоду, аніж звернув на це її увагу, хоч його так і підбивало вискочити з-під дивана, кинутися до ніг сестри і попросити в неї якоїсь хорошої їжі. Але відразу ж зі здивуванням, помітивши повну ще тарілку, з якої тільки ледь-ледь розхлюпалося молоко, сестра негайно підняла її, правда, не просто руками, а з допомогою ганчірки, і винесла геть. Грегору було дуже цікаво, що вона принесе натомість, і він став будувати всілякі здогади щодо цього. Та він ніяк не додумався б до того, що сестра, із доброти своєї, дійсно зробила. Щоб узнати його смак, вона принесла йому цілий вибір страв, розклавши увесь цей харч на старій газеті. Тут були залежані пригніті овочі; кістки, що залишилися від вечері, покриті білим застиглим соусом; трохи родзинок і мигдалю; шматок сиру, який Грегор два дні тому оголосив неїстівним; скибка сухого хліба, намазаного маслом і посипаного сіллю. До всього цього вона поставила йому ту ж, раз і назавжди, очевидно, виділену для Грегора тарілку, наливши в неї води. Потім вона із делікатності, знаючи, що при ній Грегор не буде їсти, поспішила вийти й навіть повернула ключ у дверях, щоб показати Грегору, що він може облаштовуватися, як йому буде зручніше» [1]. Спочатку Грета справді піклувалася про брата, вона намагалася дізнатися його смаки в їжі, переживала, чи комфортно йому, але згодом ця опіка переросла у вимушене ув'язнення, з якого вже не було виходу. Згодом це заняття їй набридло, і Грета перестала приховувати свою відразу до брата-комахи: «...ногою швидко заштовхувала до кімнати будь-яку їжу, а ввечері, байдуже чи він ту їжу тільки покуштував, чи навіть не торкався до неї, вимітала одним помахом мітли» [4].

Рідний батько ще від самого початку Грегорового перевтілення намагався фізично завдати болю синові, хоча чоловік називав жорстокість тирана «найбільшою сировістю». Першого дня, коли з Грегором сталася біда, батько «...добре турнув ззаду, і Грегор, стікаючи кров'ю, упав аж серед кімнати» [1]. Наступного разу тиран почав кидати в сина гнилими яблуками, одне з яких застрягло у

спині. Страшенні болі тривожили Грегора після того випадку. А яблуко ніхто не наважувався вийняти, тому воно так і залишилося пам'яткою на тілі комах. Важко усвідомити, що сім'я Грегора проявляла таке нелюдське ставлення до нього, тим більше, що в цьому «перевтіленні» не було його вини.

Через свою рану Грегор назавжди втратив колишню рухливість, тому йому з труднощами вдавалося перетнути кімнату. Проте біль не заважав Замзі кожного вечора тихенько відчиняти двері своєї кімнати, звідки він міг спостерігати за вітальнею, де довгими вечорами сиділи його рідні. Йому так хотілося слухати їхні розмови, проте все вже не було так, як раніше.

Залишаючись на самоті, Грегор-комах важко усвідомлював свою самотність не тільки в родині, а й поміж людей, які або боялися його, або відчували до нього огиду. Зір його погіршився, і Грегор почував себе ще гірше, ніж раніше: «...насправді ж усі які б то не були віддалені предмети він бачив з дня на день усе гірше й гірше; лікарню навпроти, котру він раніше проклинав, – так вона надокучила йому, – Грегор узагалі більше не розрізняв, і не знай він доконечно, що мешкає на тихій, але повністю міській вулиці Шарлоттен-штрассе, він міг би подумати, що дивиться зі свого вікна на пустелю, у котру нероздільно злилися сіра земля й сіре небо» [4]. Грегор усе більше і більше відчував свою непотрібність у батьківському домі, тому це відчуття самотності робило його все слабшим. Останньою краплею були слова Грети, яку він так любив: «Нам треба здихатися його...». Грегор зрозумів, що в цілому світі він тепер нікому не потрібен: «Він тепер був ще більше, ніж сестра, переконаний, що мусить зникнути. Так він лежав, аж поки дзиґарі на вежі пробіли третю годину ранку, і думки його були чисті й лагідні» [1]. І в останні хвилини свого життя Грегор Замза думав про свою сім'ю.

Отже, проаналізувавши новелу Франца Кафки «Перевтілення», можна стверджувати, що головним у творі виступає не процес перевтілення Замзи в комаху, а ставлення людей до цих змін. Так, спершу рідні були стурбовані тим, що Грегор не виходить з кімнати, проте, побачивши його нову потворну зовнішність, вони забували про те, що все життя він утримував їх та піклувався про добробут у сім'ї. Близькі люди, від яких слід було б очікувати підтримки, починають відсторонюватися від Грегора-комах, тим самим завдаючи йому нестерпного болю.

За своє життя Грегор зробив по-можливості все, аби його рідні жили у злагоді та в достатку. Йому здавалося, що в його домі панує мир, затишок та сімейна підтримка, але він помилявся. Важко навіть уявити, що рідний батько намагався всіяко нашкодити сину, мати боялася подивитися на Замзу, почала відсторонюватися від нього, але це все ніщо, порівняно з тим ставленням, яке проявляла до Грегора його сестра, яку він любив усім серцем.

Сім'я та навіть і сам Грегор Замза не замислювалися над істинною причиною «перевтілення». Усі змирилися з тим, що сталося, сприймали ці зміни як норму життя, надіючись на терпіння та покращення становища. Франц Кафка вдало вималював життя Грегора Замзи у повсякденності, насичуючи новелу деталями із буденності. Він вдало показав, що світ людей надзвичайно жорстокий, там немає співчуття та добра. Автор довів, що лихо трапляється навіть тоді, коли цього не очікуєш, але головними у вирішенні усіх життєвих проблем виступають підтримка, людяність та доброта. Вважаємо, що світ, який описав Франц Кафка у новелі «Перевтілення», позбавлений моральності, духовності та етичності, він приречений на загибель, бо у ньому гине Людина.

Список використаної літератури

1. Попович Є. «Перевтілення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// argo-unf-in.at.ua](http://argo-unf-in.at.ua).
2. Волощук Є. В. Світова література : хрестоматія-посібник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Є. В. Волощук. – К. : Літера ЛТД, 2011. – С. 73–74.
3. Словник української мови онлайн. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// znaimo.com.ua](http://znaimo.com.ua).
4. Франц Кафка Перевтілення / Франц Кафка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// javalibre.com.ua](http://javalibre.com.ua).
5. Франц Кафка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : goo.gl/h9QmRm.

УДК 82.00

*Слободенюк Тетяна,
студентка 21-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.*

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена аналізу образів учителів у творах світової літератури, зокрема, Уласа Самчука, Чингіза Айтматова та Василя Бикова. Акцентується на сміливості та мужності, чесному служінню справі виховання дітей героїв оповідань українського, киргизького та

білоруського митців слова. Стверджується, що тема вчитель та його учні завжди була присутня у творах світової літератури.

Ключові слова: Улас Самчук, Чингіз Айтматов, Василь Биков, «Юність Василя Шеремети», «Перший вчитель», «Обеліск», учитель, учні.

Засобами мистецтва слова художня література допомагає формувати і збагачувати внутрішній світ дитини, позитивно на неї впливати, спрямовувати морально-етичний потенціал маленького громадянина в позитивне річище, розвивати інтелект, естетичний смак і креативні здібності малечі.

Красне письменництво формує і передає загальнолюдські та національні цінності від покоління до покоління. Важлива роль у цьому процесі належить творам, у яких виведено образ учителя. За словами видатного педагога К. Д. Ушинського, учитель відіграє в навчанні та вихованні вирішальну роль, його особистість впливає на дитячу свідомість. Для вчителя важливо дотримуватися педагогічного етикету, знати психологію дітей, вміти індивідуально підійти в навчанні та вихованні до кожної дитини. Саме на ці питання звертають увагу вчені і педагоги. У центрі уваги вони також й у творах художньої літератури.

Образ учителя в українській літературі XIX століття виводять на сторінках своїх оповідань і повістей Б. Грінченко («Брат на брата», «Екзамен», «Непокірний»), Г. Тютюнник («На згарищі»), І. Франко («Гірчичне зерно», «Дзвоник», «Ониць-гуморист»). У XX столітті з'явився твір українського письменника-емігранта, «Гомера XX століття» Уласа Самчука «Юність Василя Шеремети», де виведено образи вчителів Кременецької української приватної гімназії імені І. Стешенка.

До теми «вчитель-учень» зверталися А. Алексін («Божевільна Євдокія»), Ч. Айтматов («Перший вчитель»), В. Биков («Обеліск»), А. Ліханов («Добрі наміри»), Г. Полонський («Ключ без права передачі»), В. Распутін («Уроки французької») та інші. Ця тема, а також образ учителя завжди, протягом усієї історії літератури були в центрі уваги митців слова.

Мета статті – проаналізувати образи вчителів у творах Уласа Самчука, Чингіза Айтматова та Василя Бикова.

Український письменник-емігрант Улас Самчук у 1943 році пише роман «Юність Василя Шеремети», який за актуальність був відзначений на конкурсі «Українського видавництва» 1944 року у Львові. У 1947 році роман надрукований у двох книгах у Німеччині. Перед читачами постають незабутні роки навчання української сільської молоді у Кременецькій українській приватній гімназії в 20-х роках XX століття. «Ця школа, – пише Улас Самчук, – не дає дипломів на посади, на теплі місця. Вона скорше їх заперечує. Вона дає тільки голі істини, сухі й абстрактні поняття, вишукану філософію, мудрість, якою живуть мрійники і Дон-Кіхоти; це діра, крізь яку раби і парії шукають виходу у світ, де серед пісків пустель людської глупоти і забобонів, можливо, знайдеться шматок того, що становить справжній сенс життя...» [3, с. 39]. Саме в цій школі-гімназії закладалися підвалини українського духу, відбувалося становлення майбутньої української інтелігенції, формування учасників національно-визвольних змагань. Провідна роль у цьому належала вчителям Кременецької приватної гімназії.

Улас Самчук у подробицях розповідає про кожного з них, про їхню зовнішність, манеру поведінки, про рівень їхньої педагогічної майстерності: «Входять директор, учителі і учительки. Округла, масивна, з голеною головою, на якій спереду стирчать два вусики, постать директора Петра Михайловича Струка. Невеличка, елегантна його жінка Варвара Сергіївна – французженка. Тонкий, худий і високий Семен Іванович Пилипенко – хімік і математик. Україніст та латиніст – незграбний і закислий Річицький. Виструнчений, «з вусиками а ля Вільгельм II» – історик та географ Їжакевич» [3, с. 40]. Школярі вчать, мріють, закохуються, відвідують театральні вистави і «Просвіту», багато читають і дискутують, беруть участь у літературно-творчому об'єднанні «Юнацтво» і виборчій кампанії. На сторінках автобіографічного роману «Юність Василя Шеремети» Улас Самчук документально та художньо відтворює еволюцію їхніх характерів. Становленню нового покоління української інтелігенції, української еліти в міжвоєнний період сприяли вчителі-патріоти, зокрема, Кременецької української приватної гімназії ім. І. Стешенка, в якій навчався в 20-х роках минулого століття і автор роману «Юність Василя Шеремети» Улас Самчук.

Інший автор твору про вчителя та його учнів – Чингіз Айтматов. Киргизький митець слова довго, завзято шукав свої теми, своїх героїв, власну манеру оповіді. Героями Айтматова стали рядові трудівники, люди чисті й чесні, у взаєминах з іншими – прямі та відверті. Саме таким був перший учитель з однойменної повісті, написаної 1961 року. На початку 1924 року в глухий аїл приїхав Дюйшен. Він організовує першу сільську школу, щоб учить дітей. Згадує про це й розповідає читачеві колишня учениця Дюйшена: «Думаю я зараз про це й диву даюсь, як цей малограмотний хлопець, який сам ледве читав по складах, який не мав під рукою жодного підручника, навіть самого звичайного букваря, як він міг відважитись на таке по-правді велике діло! Хіба це жарт, вчити дітей, чиї діди і прадіди до сьомого коліна були неграмотні. І, звичайно ж, Дюйшен не мав жодного уявлення про програму і методику викладання. Скоріш за все, він навіть не підозрював про існування таких речей.

Дюйшен учив нас так, як умів, як міг, як здавалося йому за потрібне, можна сказати натхненно. Але я більш ніж упевнена, що його щиросердний ентузіазм, із яким він взявся за справу, не пропав марно.

Сам того не знаючи, він здійснив подвиг. Так, це був саме подвиг, оскільки в ті дні нам, киргизьким дітям, які не бували ніде за межами айлу, в школі, якщо можна так назвати ту саму мазанку із зяючими щілинами, крізь які завжди було видно засніжені вершини гір, раптом відкрився новий, нечуваний і небачений раніше світ...» (переклад – Т. С.) [1, с. 41–42].

Сільському вчителю повірили мешканці айлу: школу почали відвідувати діти різного віку. Коли було холодно, він переносив маленьких школярів через гірську річку на руках, турбувався про кожного учня. Дюйшен врятував від раннього заміжжя сироту Алтинай, котра вивчилася і стала академіком Сулаймановою: «Мабуть, не раз у своєму житті Алтинай Сулеймановна була на урочистих зборах, і зустрічали її, мабуть, завжди з радістю і з почестями, але тут, у звичайній сільській школі, привітність земляків дуже зворушила її, схвилювала, і вона все намагалася приховати непрохані сльози» (переклад – Т. С.) [1, с. 28].

Через багато років учні Дюйшена зібралися разом. Вони із вдячністю згадували першого вчителя, його сміливість і високу людяність, пишалися тим, що майже всі мають середню освіту, а в айлі відкрита нова середня школа. Високо піднялися тополі, які посадив Дюйшен: вони стали символом справи, якій чесно й мужньо служив Учитель.

Про таке ж саме чесне й мужнє служіння справі розповідає в повісті «Обеліск» білоруський митець слова Василь Биков. У центрі розповіді В. Бикова – сільський учитель Алесь Іванович Мороз та його вихованці-учні. Події, пов'язані з ними, відбуваються до початку Другої світової війни і під час окупації Білорусі німецько-фашистськими загарбниками. Мороз – справжній друг і вихователь, наставник для молоді. Одного разу він урятував від в'язниці школяра Миколу Бородинця: «...після цього не лише школярі в Сельці, але й селяни з усіх околиць почали дивитися на Мороза як на якогось свого заступника. У кого з чим були проблеми чи турботи, всі йшли до нього в школу. Справжній консультаційний пункт відкрив із різних питань. І не лише роз'яснював і давав поради, але й у самого турбот було сила-силенна. Кожну вільну хвилину – то в район, то в Гродно. Ось по цій самій дорозі – на фурманках або попутних, рідкісних тоді, машинах, а то й пішки. І це все кульгавий чоловік з тростиною! І не за гроші, не з обов'язку – просто так. За покликанням сільського вчителя» (переклад – Т. С.) [2, с. 34–35].

Коли почалася війна та в село прийшли німці, Алесь Іванович продовжив з дозволу нової влади вчити дітей: «Якщо ви маєте на увазі моє теперішнє учителювання, то залиште ваші сумніви. Я поганому не навчу, а школа необхідна. Не будемо вчити ми – будуть отуплювати вони. Я не для того два роки робив з них людей, щоб їх зробили нелюдьми. Я за них ще поборюсь. Скільки зможу, звісно» (переклад – Т. С.) [2, с. 41].

Мороз мав зв'язок із білоруськими партизанами, допомагає їм, а виховані ним школярі здійснюють невдалий напад на поліцаїв. Школярі заарештовані, але поруч з ними вчитель Мороз: «Напевно, це все-таки мало їх втішало. Але те, що поруч був їх учитель, їхній звичний Алесь Іванович, якось полегшувало їхні незavidні долі. Хоча, звичайно, вони би багато, мабуть, віддали, щоб він якимось чином врятувався» (переклад – Т. С.) [2, с. 67].

Дивом залишився в живих один Миклашевич. Завдяки його намаганням на обеліску в пам'ять про п'ятьох страчених фашистами учнів з'явилося ім'я справжнього Вчителя – Алеся Івановича Мороза.

Отже, тема «вчитель та його учні» завжди була присутня у творах світової літератури. Митці слова Чингіз Айтматов і Василь Биков наділили образи сільських учителів Дюйшена і Мороза найкращими рисами: добротою і людяністю, сміливістю й мужністю. Їхні вихованці в усьому намагалися наслідувати своїх наставників, ставали справжніми громадянами.

В образі Василя Шеремети, головного героя роману «Юність Василя Шеремети», читач впізнає самого автора твору Уласа Самчука, який розповідає про етапи своєї еволюції в національному та літературному житті. Цій еволюції сприяли, зокрема, й учителі Кременецької приватної української гімназії.

Список використаної літератури

1. Айтматов Ч. Первый учитель. Повести / Ч. Айтматов. – К. : Веселка, 1976. – 350 с.
2. Быков В. В. Обелиск (пер. с белорус. Г. Куреновой) : Повести / В. В. Биков, – М. : Мол. гвардия, 1985. – 235 с.
3. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Роман / У. Самчук. – Рівне : Волинські обереги. – 2005. – 328 с.

УЛАС САМЧУК І ОКСАНА ЛЯТУРИНСЬКА: ГРАНІ ЖИТТЄПИСУ І ТАЛАНТУ

Стаття присвячена проблемі письменницького таланту Уласа Самчука і Оксани Лятуринської. У статті аналізується життєвий і творчий шлях Уласа Самчука та Оксани Лятуринської. Зосереджено увагу на літературній спадщині обох митців.

Ключові слова: Улас Самчук, Оксана Лятуринська, життєпис, письменник, поетка.

Улас Самчук – письменник, який завжди відчував свій обов'язок перед українським народом. Перо, яке Бог вложив у його руки, митець використав для доброго, для потрібного. Обставини життя Самчука склалися так, що він ще з юнацьких років опинився на чужині, але письменник ніколи не поривав тісного зв'язку з рідною землею. Він раз і назавжди поставив перед собою завдання бути «літописцем українського простору», щоб слід народу не затерся на землі і національний «дух не розвіявся в часі і просторі».

Улас Самчук упродовж усього свого життя був «у вічному вигнанні», але ніколи не відчував себе відірваним від рідної землі. Він вболівав за долю України, цікавився подіями, які відбувалися на Батьківщині. Будь-який документ, свідчення, які доходили до нього, письменник вдумливо аналізував, намагаючись з'ясувати правду про життя народу. Йому не давали спокою питання, як кермо правління потрапило до рук ледачих, бідних духом людей, чому рідна земля не родить сильну особистість, як знайти вихід зі складного становища.

Уласа Самчука справедливо називають «Гомером ХХ сторіччя» за те, що він створив панораму історичної епохи, показав динаміку подій, які відбувалися в світі і в Україні. У його творах розкривається психологія українського народу, його прагнення до волі, свободи, його боротьба за своє місце серед народів світу.

Серед українських письменників ХХ століття Оксана Лятуринська виглядає жрицею «чистого» мистецтва, майстром із багатогранним талантом, високою культурою образу і унікальним умінням «вживатися» у духовні світи – чи то романтичної історії, чи то народної філософії, чи то всесвітньої символіки... Натура тонка й артистична, вона мала покликання жити у світі мистецтва, наснажуватись.

Оксана Лятуринська – найвидатніша жіноча постать у українській поезії. Її ім'я ставлять поряд з іменами Лесі Українки та Ліни Костенко.

Дослідженням життя і творчості Уласа Самчука займаються багато науковців, серед них І. Руснак, П. Кралюк, О. Пасічник, Н. Приймас, І. Комінярська та інші. Дослідженням життя і творчості Оксани Лятуринської займалися Ю. Шевельов, Г. Чернихівський, Н. Анісімова, М. Ульяніна та інші.

Мета даної публікації: здійснити компаративний аналіз життєвої долі та письменницького таланту відомих митців літератури українського зарубіжжя – Уласа Самчука та Оксани Лятуринської.

Улас Самчук народився 20 лютого 1905 року в селі Дермань (тепер Здолбунівський район) Рівненської області. Помер 9 липня 1987 року в Торонто. Оксана Лятуринська народилась 1 лютого 1902 року на хуторі Ліски (Волинь). Померла 13 червня 1970 року, Міннеаполіс, штат Міннесота. Обоє митців були уродженцями Волині. Навчалися у Кременецькій гімназії імені І.Стешенка (1921–1925 рр.), тоді в поважному навчальному закладі із гарними традиціями. Свою згадку про Крем'янецьку гімназію залишив Улас Самчук: «...наша вбога, – згадує він, – Українська мішана приватна ім. Івана Стешенка гімназія з її імпазантним директором Сергієм Уліяновичем Міляшкевичем» [1, с. 8].

Український дух, що панував у закладі, визначив життєву долю багатьох його вихованців, про що Улас Самчук пише так: «Однаке та школа із скромними можливостями праці в дуже скромному приміщенні була для мене величезним форумом і доброю лабораторією для вияву і розбудови мого інтелекту» [1, с. 9].

У 20-ті роки обох доля закинула до Праги, де вони відігравали значну роль серед української еміграції. Саме тут, у Празі, Улас Самчук ще більше здружився зі своєю землячкою Оксаною Лятуринською і став для неї і захисником, і радником упродовж усього життя. У своїх спогадах Улас Самчук напише: «Пригадую серафимичну дівчину Оксану Лятуринську – поетка слова, барви і матерій з її невтомною тугою по минувшині і жадобою знайти місце і справжнє слово «не такого» вислову» [1, с. 11]. Вони часто вели розмови, сперечалися, страждали за покинутою рідною Україною і мріяли повернутися на отчу землю, щоб будувати її державність.

Як краянин, ще й вихованець Кременецької української гімназії, У.Самчук всіляко підтримував О. Лятуринську, був для неї захисником і радником у скрутні хвилини. Вона ж у складних життєвих ситуаціях якось розгублювалася, замикалась у собі зі своїм горем – глухотою, котра наступила після зимової втечі з батьківського хутора через вимушене і невдале заміжжя. Вона почала сторонитись людей, бо не дочувала їх мови. Це надто гнітило її.

Важкі випробування лягли на плечі цієї жінки у роки Другої світової війни. Вона довідалась, що радянська тоталітарна система знищила її рідню, сплюндрувала хутір. Саме у цей час вона знову шукала підтримки в Уласа Самчука. Він у липні 1941 р. у похідних групах повернувся із Оленою Телігою до Рівного, очолив редакцію загальноукраїнської газети «Волинь», став тут помітною фігурою. Оксана Михайлівна написала йому кілька листів, сповнених тривогою за долю рідних і свого хутора.

Про трагедію родини Оксана Михайлівна писала зі смутком. Вона була до краю обурена злочинною політикою більшовиків, тим беззаконням, яке творила репресивна машина НКВС. Сьомого липня 1942 р. вона надіслала Уласові Самчукові листа, в якому просила допомогти їй повернутися на Україну. «Духом я вже давно не в Празі, – писала схвильовано вона, – вию вовчицею на згарищі Лятуринщини» [1, с. 14].

У 1946 р. доля закинула О. Лятуринську у табори Ді-Пі. Три роки довелося поетесі й митцеві боротися за життя. Вона перебувала у таборі в місті Ашаффенбург. Улас Самчук із дружиною Тетяною Чорною був деякий час неподалік в Оффенбасі. Про життя скитальців-українців письменник детально оповів у книзі «Планета Ді-Пі»

Книга спогадів «Планета Ді-Пі» побачила світ у Торонто 1979 року. Твір розповідає про трагічні будні Уласа Самчука і його дружини Тетяни Прахової. Оповідь було розпочато 9 серпня 1945 р., а завершено – 23 серпня 1948 р. Досить цікавою виявилась і побудова твору. Події трактуються за трьома ознаками: рік, назва міста перебування Уласа Самчука, місяць. Будуючи свої спогади за просторово-часовим принципом, автор максимально використовує всі свої знання людей і подій, пов'язаних із цими місцями, подає, часто за допомогою історичних ремінісценцій, повну картину минулого.

Перед читачем постають 40-і роки : 1945, 1946, 1947, 1948. Також разом із героями можна було відвідати Оффенбах, Ашаффенбург, Майнц-Кастель, Ульм над Дунаєм, Корнталь біля Штуттгарту, Цуффенгаузен біля Штуттгарту. Літо змінювала осінь, осінь – зима, зиму – весна, весну – літо...День за днем письменник пунктуально занотовує побачене, почуте, пережите і вистраждане, фіксує плин подій. Невипадково, Улас Самчук епіграфом до книги обрав вислів Гомера з «Одісеї»:

Тож не шкодуй і не жалуй мене,
Й не пом'якшуй нічого,
А розкажи все докладно, що бачить
Тобі довелося [2, с. 4].

1945 року у місті Фюрт недалеко від Нюрнберга за ініціативою комітету, до якого входили Іван Багряний, Віктор Петров, Юрій Косач, Ігор Костецький, Іван Майстренко та Юрій Шерех виникає Мистецький Український Рух (МУР). Це була організація українських письменників, які проживали в таборах для переміщених осіб у німецькій еміграції в 40-і роки ХХ ст. Організація об'єднувала письменників із різними поглядами на долю української літератури. Велика частина діяльності МУРу полягала в дискусіях про модернізацію української культури і наближення її до світової. МУР проіснував приблизно до кінця 1948 р. За цей час було проведено три з'їзди (1945, 1947 та 1948) та декілька теоретичних конференцій. Головою організації за весь час її існування був Улас Самчук. На запрошення голови до складу МУРу увійшла і Оксана Лятуринська.

Улас Самчук не раз навідувався до Оксани Михайлівни, всіляко прагнучи допомогти. Через недоїдання, холод стан її здоров'я погіршувався. Усе ж завдяки підтримці Уласа Олексійовича вона брала участь у Першому з'їзді МУРу. Збереглося фото, на якому О. Лятуринська – єдина жінка – в оточенні найбільш активних МУРівців: Івана Багряного, Василя Барки, Юрія Шевельова, Григорія Костюка, Ігоря Костецького і, безперечно, лідера організації Уласа Самчука. Він же, виступаючи із доповіддю «Велика література», кинув гасло: «Ми не емігранти, а народ в поході» [1, с. 16].

Оксана Лятуринська увійшла до Виборчої комісії організації, головою якої був обраний Улас Самчук. Підтримана прозаїком та іншими митцями, вона плідно працювала не тільки в царині поезії, а й на ниві мистецтва.

Літературним доробком письменниці цікавився Улас Самчук, як і вона проявляла інтерес до його романів. Кілька десятиліть вона пильно слідкувала за виходом його книг, була добре обізнана з різними виданнями Самчукової трилогії «Волинь», іншими творами.

Улас Самчук згадував, що вони могли годинами говорити і про містерію надсвіту, і про м'яту чи лепеху з рідної Волині, запах яких ніби виповнював кімнату, а вони, як діти, раділи, бо все уособлювало їм Батьківщину, отчу землю, звідки вони пішли у чужий світ. Зворушують його рядки про небуденність цієї жінки: «Коли я дивився в її пивні очі, іронічно примружені, було видно, що їй не легко розстатися з Перунами, волхвами, мечами, чаклунами. І світ десь там далеко і коли вона опісля намагалася писати «прозою», то замість родинної епопеї вийшла збірка віршів, писаних під прозу, розміром 55 сторінок, з назвою «Материнки»... Це була поетка зі справжньої Божої ласки, призначеної лише вибранцям» [1, с. 21].

З Німеччини Оксана Лятуринська вирушала за океан і на початок 50-х років поселялася в Міннеаполісі (США). Тут ще деякий час вона енергійно бралася до кераміки, відтворюючи в керамічних малюнках на візрях посуду й оздоб численні пам'ятки скіфських і княжих часів. Одночасно малювала

і писала. У цей час брала активну участь у роботі Об'єднання українських письменників, працювала кореспондентом збірника «Слово».

Щоб знайти гроші на існування і лікування, Лятуринська скерувала усю свою творчу енергію на створення писанок та різних декоративних фігурок. Ці твори два десятиліття років користувалися надзвичайною популярністю і розійшлися по всіх закутках поселень українців у США та в Канаді. Звернення до писанок було відповіддю на поклики душі відобразити народний дух від його найпервісніших до найсучасніших форм, від прадідівства до раціонального сприйняття світу. Як стверджувала сама авторка, «писанка – то наш предківський скарб, мов жива, конче мусить промовляти, як із давен-давна, до кожного з нас про весну, про онову, про перемогу добра і світла» [1, с. 23].

Востаннє Улас Самчук бачив Оксану Лятуринську у грудні 1955 р., коли приїжджав до Міннеаполісу на запрошення Олександра Неприцького-Грановського для зустрічі з українцями США. Прозаїк із сумом згадував побачені побутові незручності, тісноту її помешкання, невиразну постать на канапі з грілкою. Вражають рядки: «Це вже не була «панна Печеніг», ані мадам Помпадур, а Оксана Лятуринська, трубадурка хроматичної збірки виспівів про «Княжу емаль»... забута, поражена фізичною глухотою та відчуттям зайвості» [1, с. 22].

У літературній творчості Самчук був літописцем змагань українського народу протягом сучасного йому півстоліття. Своє перше оповідання – «На старих стежках» – опублікував у 1926 році у варшавському журналі «Наша бесіда». Також Улас Самчук автор творів «Марія» (1933), «Кулак» (1932), трилогії «Волинь» («Куди тече річка» (1932), «Війна і революція» (1936), «Батько і син» (1937)), роману «Юність Василя Шеремети» (1946-1947), трилогії «Ост»: «Морозів хутір» (1948), «Темнота» (1957) і «Втеча від себе» (1982); книг спогадів і репортажів «П'ять по дванадцятій» (1954), «На твердій землі» (1967), «На білому коні» (1956), «На коні вороному» (1979), «Плянета Ді-Пі» (1979), «Слідами піонерів» (1980).

Феномен літератора й публіциста Уласа Самчука досі загадковий. Його розуму, мисленню, знанню світової літератури можуть позаздрити навіть випускники Сорбонни та американських університетів. Кожну науку Улас Самчук опановував без учителів, самотужки. Він володів бездоганно німецькою, польською, чеською, російською, менше французькою мовами. Самчука називають одним із найвизначніших письменників сучасності, українським «Гомером ХХ століття». У своїх творах-романах, повістях, оповіданнях, картинах він глибоко зобразив багатогранну українську національну історію, створивши першокласні зразки високохудожньої прози.

Улас Самчук явив усьому світові невичерпні потенційні можливості українського образного слова. Його твори друкувались у різних країнах, де живуть українці, крім рідної України, бо були впродовж десятиліть під забороною. І тільки тепер ми пізнаємо красу і силу його слова. Тільки тепер нам стало відомо, що Улас Самчук за довгі роки свого життя створив цілу бібліотеку блискучої української прози. В українській літературі письменник відомий насамперед як романіст, автор епопеї «Волинь» і роману «Марія».

Улас Самчук – письменник-традиціоналіст, реаліст та епік. Він за допомогою художнього слова проникав у внутрішній світ героя, передаючи його емоції, думки та переживання.

Оксана Лятуринська працювала малярем і скульптором, створила погруддя Т. Шевченка та С. Петлюри. У Празі вийшли її збірки «Гусла» (1938), «Княжа емаль» (1941). У роки війни пережила загибель частини своїх творів. Друге видання «Княжої емалі» (1956) включало також збірку «Веселка». Для дітей видала збірку новел «Материнки» (1946) і збірку віршів «Бедрик» (1956).

Оксана Лятуринська відома всьому світові не лише як письменниця і перекладач (знала сім мов), але і як скульптор, художниця-портретистка, писанкарка. Її навіть титулюють «княгинею української духовності», маючи на увазі не лише самотність творчої особистості, а й тернистий життєвий шлях – чи не обов'язковий атрибут кожного талановитого митця. Громадська діячка більшу частину свого життя провела поза межами рідної України. Лише за часів незалежності вона повернулася до отчого краю своїми творами. Найвлучніше і найпереконливіше про видатну поетку, скульпторку та малярку О. Лятуринську визначив дослідник її творчості П. Лопата, що ця жінка була надзвичайно обдарованою особистістю, ім'я її як художниці вписано в історію українського мистецтва.

Список використаної літератури

1. Лятуринська Оксана (1902 – 1970) : Життєписно-бібліографічна студія / Оксана Лятуринська. – Луцьк : Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 92 с.
2. Самчук У. Плянета Ді-Пі : Нотатки й листи / У. Самчук. – Вінніпег, 1979. – 355 с.
3. Талант з Волині : До 110-річчя від дня народження У. О. Самчука (1905 – 1987) // Календар знаменних і пам'ятних дат : № 1, 2015. – К., 2014. – С. 39 – 47.
4. Хопта С. Гомер української літератури ХХ століття [Текст] : творчий експеримент / С. Хопта // Дніпро. – 2010. – № 2. – С. 131–133.

5. Чернихівський Г. І. Самчук Улас : сторінки біографії [Текст] : монографія / Г. І. Чернихівський. – Тернопіль : Збруч, 2005. – 246 с.

УДК 82.00

Сиротюк Аліна,
студентка 21-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.

РАЛЬФ УОЛДО ЕМЕРСОН – МАЙСТЕР ЖАНРУ ЕСЕ

Стаття присвячена аналізу есе відомого американського письменника Ральфа Уолдо Емерсона. Стверджується, що лектор і поет Емерсон був майстром цього жанру літератури. Проведено аналіз окремих есе американського митця слова.

Ключові слова: Ральф Уолдо Емерсон, есе, «Довіра до себе», «Відшкодування», філософія, лекція, науковий трактат.

Есе (фр. *essai* – спроба, нарис, начерк) – «невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми» [5]. Есе характеризується логічністю викладу, що надає йому певної спорідненості з науковою літературою. Як правило, есе виражає новаторську думку про щось і носить історико-біографічний, літературно-критичний, філософський, науково-популярний, публіцистичний чи чисто белетристичний характер. Надзвичайно наближеними до цього жанру є поезія в прозі та науковий нарис або трактат.

«Як самостійний жанр у літературі есе з'явився наприкінці XVI ст. Його появу пов'язують з ім'ям французького письменника і філософа М. Монтеня і його «Дослідами» («*Essai*», 1580 р.), у яких автор розмірковує про майбутнє людства. Есеїстом вважається й англієць Ф. Бекон, автор праці «*Essays*» (1597). Жанр есе стає провідним з XVII ст. в англійській, XVIII ст. – у французькій, XIX ст. – в американській літературах» [5].

Одним із майстрів жанру есе в американській літературі XIX ст. був Ральф Уолдо Емерсон. Окрім цього Уолдо Емерсон – лектор і поет, котрий очолив трансценденталістський рух середини XIX століття. Він поширював свої думки через десятки опублікованих статей та понад 1500 публічних лекцій по всій території Сполучених Штатів Америки. Лекції він редагував для друку, і в подальшому світ побачив їх у вигляді есе. Перші дві збірки Емерсона «Есе: Перша серія» (1841) і «Есе: Друга серія» (1844) ставлять основу його мислення, включають в себе добре відомі есе «Про довіру до себе», «Надмірна Душа», «Кола», «Поет» і «Досвід». У своїх роботах автор писав про низку предметів та ніколи не закріплював філософські принципи, але розвивав деякі ідеї, такі, як індивідуальність, свобода, здатність людства реалізуватись, відносини між душею і навколишнім світом. Його найвідоміше есе «Природа» було більш філософським, ніж натуралістичним:

«Філософськи вважається, що Всесвіт складається з природи і душі» [6].

Ральф Уолдо Емерсон залишається одним із стержнів американського романтичного руху, а його праці справили величезний вплив на мислителів, письменників і поетів, його послідовників. Автор стверджував, що його центральна доктрина була «нескінченністю приватної людини».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Творчість видатного американського митця слова Ральфа Уолдо Емерсона була і залишається предметом зацікавленості багатьох наукових дослідників. Зокрема, аналізували його важке, сповнене пригод життя митці: М. Деніел Конвей, Дентон Снайдер, Ральф Л. Раск, Гей Вілсон Аллен, Альберт Дж. фон Франк. Кожен із них дослідив всю багатогранність життя Ральфа Уолдо Емерсона. Також Роберт І. Букхолдер та Маерсон виділили Емерсона не лише як неперевершеного лектора та письменника, але й засновника трансцендентальського клубу. Однак, незважаючи на появу публікацій про нього, значна частина його праць, а саме есе, перебувають поза увагою, зокрема, українських літературознавців. Проте життя і творчість Ральфа Емерсона настільки визначні, що заслуговують на спеціальні дослідження.

Мета нашої статті – проаналізувати окремі есе Ральфа Уолдо Емерсона та довести їхню наукову цінність.

Виклад основного матеріалу. Ральф Уолдо Емерсон народився в Бостоні, штат Массачусетс. У 9 років він розпочав своє навчання в латинській школі. Вже в 14 років спромігся вступити до Гарвардського коледжу та стати молодшим меседжером ректора. Після закінчення Гарвардського університету Ральф Емерсон став священиком. Але разом із тим він взяв на себе й інші церковні обов'язки: Емерсон був капеланом Массачусетської законодавчої влади і членом шкільного комітету Бостона. Після смерті дружини він почав не погоджуватися з поглядами та методами церкви. Емерсон стверджував: «Щоб бути хорошим священиком, необхідно полишити духівництво. Ця професія є

застарілою. У старшому віці ми поклоняємося нашим мертвим предкам», «ця манера прославляння Христа не підходить для мене. Це вагома причина, чому я мушу відмовитися від цього». Як стверджував Уолт Емерсон, він відрікся від сану не тому що став атеїстом, а тому, що вчення церкви заважало йому, зв'язувало його у філософських і моральних пошуках. Пізнання світу через призму духовенства стало першим кроком до подальшого написання його праць.

Найвідомішою з них є есе «Природа», написане та анонімно опубліковане 9 вересня 1836 року. Воно складається з декількох частин, які в поєднанні розкривають суть і значення природи. Розпочинається воно докором до тогочасного американського суспільства за його нездатність та небажання творити: «Почему же и нам не обрести истонной связи со вселенной? Почему бы и нам не создать поэзию и философию, основывающиеся на вдохновении, а не на традиции, почему бы и нам не постигать веру через откровение, а не через историю религиозных идей прошлого?» [4]. Емерсон стверджував, що люди не можуть віднайти зв'язок із природою, тому що дивляться, але не бачать. А насправді вона у всьому, у зірках, повітрі й сонці. Лише діти, необтяжені буденною рутиною, здатні помітити її: «Говоря откровенно, лишь немногие взрослые люди способны видеть природу. Большинство из них не замечает и солнца. Во всяком случае, взгляд их очень поверхностен. Солнце лишь касается глаз взрослого, но проникает в глаза и в сердце ребенка. Природу любит тот, чьи обращенные вовне и внутрь чувства по-прежнему подлинно соответствуют друг другу; тот, кто и в зрелом возрасте сохранил дух детства» [6]. Майже в кожному новому реченні він подавав нове визначення природі, описував її багатогранність і безмежність: «Природа – это море форм по самому своему принципу сходных и даже единообразных», «вот что такое Искусство – природа, прошедшая сквозь человеческую призму», «природа – это двигатель мысли, двигатель в первой, второй и третьей степени», «...природа – это дисциплина», «природа – это наука, способствующая пониманию вопросов, относящихся к духовной истине» [4].

Есе «Природа» поділене з метою виділити і пояснити кожен із елементів призначення нашого світу. Кожен із цих елементів може бути віднесений до класів, які автор класифікує: «Все они могут, однако, быть отнесены к одному из следующих классов: Удобство; Красота; Язык; Дисциплина» [4]. Кожен із цих класів, у свою чергу, поділяється на підпункти, які допомагають нам глибше розібратись у сутності природи, тому що всі дані елементи автор класифікує як природу.

Зокрема, хотілося б виділити такий простий, на перший погляд, елемент – «Красу». Автор розділяє її ще на три категорії. Першою з них є краса як сприйняття природних форм. Людині властиве тяжіння до прекрасного. Хтось у цьому знаходить натхнення, хтось – спокій, тобто краса необхідна для життя. Вона впливає на нас, на наше життя, навіть якщо ми цього не підозрюємо, вийшовши на прогулянку теплим днем, наш настрій підноситься в незалежності від наших внутрішніх переживань: «Для тела и души, увядших от вредной работы или общения с дурными людьми, природа целительна; она возвращает им утраченный настрой. Торговец, стряпчий, вырвавшись из утомительной городской суеты и увидев небо и леса, вновь становится человеком. Они обретают себя среди их векового покоя. Видимо, здоровое зрение требует, чтобы ему постоянно был открыт горизонт. Мы не ведаем усталости, пока способны видеть достаточно далеко» [4]. Наступною складовою краси є духовність. Нерідко ми називаємо добрих людей красивими, не маючи на увазі фізичну оболонку, а внутрішній стан людини. Тобто благородний вчинок теж можна вважати красивим, кожна людина чиста серцем, допомагаючи комусь, теж красива, а красить її духовність. Тому що краса – це не гарний одяг і доглянуте лице, це щось більше, це те, що знаходиться глибоко всередині: «Высокая, божественная красота, любит которую можно без слезливости, – та, которая проступает в единстве с человеческой волей. Красота – это печать бога на добродетели» [4]. І останнім її елементом є краса, яка є предметом для роздумів. Аналізувати ми можемо лише те, що справило на нас враження. Для передачі цих вражень ми творимо красу, а це, в свою чергу, є мистецтвом. Автор сверджує, що ніщо не буває красивим, якщо воно ізольоване, предмет є настільки красивим, наскільки він може передати і доповнити красу того, що його оточує: «Ничто не обладает совершенной красотой изолированно; все прекрасно только в целостности. Отдельно взятый предмет прекрасен лишь в той мере, в какой он дает ощутить эту всеобщую красоту. Поэт, живописец, скульптор, музыкант, архитектор – все они жаждут сосредоточить лучистую красоту мира в чем-то одном и в различных своих созданиях удовлетворить чувство любви к красоте, побуждающее их к творчеству. Вот что такое Искусство – природа, прошедшая сквозь человеческую призму» [4].

Есе Ральфа Емерсона «Природа» є важким для сприйняття, воно формує враження, що все відоме людству про світ міститься на цих сторінках. Образи в ньому багатозначні, і дуже легко втратити ланку змісту, але якщо дійсно зрозуміти його, то можна відкрити для себе всю красу природи.

Другим за популярністю є есе «Про довіру до себе». Протягом життя філософ вважав, що людина від природи є доброю та щирою. Він закликав людей довіряти собі, шукати правильних шляхів до цілей, не здаватися і не підкорятися суспільній думці, а жити власним життям. В есе Емерсон глибоко засуджує суспільство, він називає його акціонерною кампанією, де люди заради шматка хліба погодилися пожертвувати свободою і культурою. Лише тоді людина є людиною, коли вона володіє своїм духом, який є самостійним, тобто не підкоряється загальноприйнятим законам життя, а йде

своєю дорогою, навіть якщо цей шлях зовсім не такий, як у інших людей. Автор вважав внутрішній духовний світ людини найціннішим надбанням: «В конечном счете священо лишь одно – неповторимость твоего собственного духовного мира» [2]. В есе «Про довіру до себе» Емерсон писав, що людина має бути в пошані не через свої статки, а за особисті якості: «Поэтому доверие к Собственности, в том числе и доверие к правительству, стоящему на ее страже, тоже говорит о недостатке доверия к себе. Их мнение друг о друге определяется не тем, что человек собой представляет, а тем, чем он располагает. Но человеку просветленному стыдно своей собственности, поскольку он проникается уважением к своей природе. Богатство особенно угнетает его, если он понимает, что оно досталось ему случайно, что он получил его по завещанию, или в качестве дара, или совершив низкий поступок, и тогда он начинает постигать, что, в сущности, это богатство ему не принадлежит, что он не владеет им, ибо не привязан к нему своими корнями, и оно просто хранится у него, пока не произойдет какой-нибудь общественный переворот или в дом его не ворвется грабитель» [2].

Але, незважаючи на всю глибину змісту, це есе має певний недолік: у ньому прослідковується подвійна мораль. А саме, цей твір виправдовує прояви індивідуалізму – неврахування громадської думки. У міру свого радикалізму Ван Бік Брукс про есе Емерсона писав: «Действительно, двусмысленный индивидуализм Эмерсона, с одной стороны, утверждал и доверие к духу, а с другой стороны, оправдывал частную выгоду бизнесмена» [1].

Тобто з цієї роботи Емерсона люди з нестійкою моральністю можуть почерпнути «натхнення» для власного егоїзму, сприйняти настанови мудрої людини не для великої мети, а для власної дрібної вигоди і виправдовувати свої ниці вчинки словами великого філософа. Але зміст есе вказує на протилежне.

Автор не боявся говорити і бути почутим, особливо в цьому есе він закликав висловлювати свої думки, якими вони б не були, тому що, якщо думка лине від душі, вона не може бути неправильною. Також він не боявся суперечити собі, говорити не сумніваючись те, що думаєш сьогодні, а завтра без сумнівів говорити те, що будеш думати в той день, навіть якщо це будуть зовсім протилежні думки: «Глупое старание не впасть в противоречие с самим собой – предмет самых больших забот для ничтожных душ, ничтожных политиков, философов, богословов» [2].

І слова Ральфа Емерсона були почуті: його учень Генрі Торо, прочитавши роботи свого наставника, став першим екопоселенцем, пішовши жити в ліси. Він прислухався до слів автора і зрозумів, що людське життя нище, а основною причиною тому є те, що люди соромляться себе та своєї природи. Філософ стверджував про духовну сутність людини, про її прагнення до прекрасного: «Человек – существо боязливое, вечно оправдывающееся; он больше не умеет быть гордым, не осмеливается сказать «я думаю» и «я убежден», но прикрывается авторитетом какого-нибудь святого или знаменитого мудреца. Ему должно быть стыдно при виде побега травы или розы в цвету. Вот эти розы, растущие у меня под окном, не оправдывают свое существование ни тем, что до них здесь тоже росли розы, ни тем, что бывают и более красивые экземпляры; они то, что они есть, они живут сегодня и живут вместе с Богом. Для них не существует времени. Существует просто роза, и она совершенна во всякий момент своей жизни» [2].

В есе «Відшкодування» («Compensation») Емерсон описував теорію компенсації, а саме те, що з точки зору Вічності, у світі панує рівновага та справедливість. Усе, що ти віддав, повернеться до тебе, усе, що ти забрав, віднімуть у багатократному розмірі, чим більше ти віддаєш, тим більше отримуваш. Ще з раннього віку його цікавила ця тема. Емерсон вважав, що саме відшкодуванням навчає нас життя, це маленький місток між нами і Всевишнім, через який Він вчить нас жити правильно: «Еще с самого детства мне хотелось написать кое-что о возмездии; до того мне всегда казалось, что насчет этого предмета жизнь поучает нас лучше, нежели богословие, и что простой народ знаком с ним более, нежели проповедник. Мне казалось, кажется и теперь, что верование в возмездие могло бы указать людям один из лучей Божества: вездесущее присутствие Мироправителя, и что такое верование могло бы наполнить душу человека морем любви и приблизить его к достойному общению с Тем, Который был, есть и будет» [3].

Кожен наш вчинок має на меті результат, і в самому результаті криється покарання, яке ми обов'язково маємо прийняти і пережити. Кожен крок несе наслідок, за який рано чи пізно ми будемо відповідати: «Проступок и кара растут на одном стебле. Кара – это плод, который, сам того не зная, срывает виновный в одно время с цветком наслаждения, прикрывающим плод. Причина и следствие, семя и плод – ничто из этого не может быть разрознено одно с другим, потому что следствие уже содержится в причине, а плод в семени» [3]. І краще для нас розплатитися за скоїні проступки перед людьми, не затягувати з цим, тому що у Неба інші «тарифи»: «Вы служите господину неблагодарному, – служите ему как можно долее, вселите в самого Бога участие к себе, и вы через него получите, что вам следует. Чем долее медлили платою, тем лучше для вас, потому что небесное правосудие имеет обыкновением увеличивать капитал приращением процентов на проценты и выплачивать всю сумму сполна» [3].

Емерсон згадував і про тих, чії гріхи, на перший погляд, залишилися непоміченими. Хоча не помічені вони лише людьми, а в світі є інші сили, які спостерігають, винагороджують й карають, перед якими людство безсиле: «Тайны обнаруживаются, преступление наказуется, добродетель вознаграждается, кривды выпрямляются; иногда неслышимо и невидимо, но непременно – всегда» [3].

Те саме можна сказати й про відносини між людьми, а саме дотримання закону любові і справедливості. Покаранням за таке порушення є страх. Тобто, спілкуючись з людиною невимушено, ти даруєш їй свою увагу і любов. Але коли ти порушуєш простоту спілкування, інша людина це відчуває і відвертається від тебе. Як наслідок починається ворожнеча: людина тебе не любить, а ти її боїшся: «Страх похож на ворона или на другую хищную птицу; если они начнут носиться над каким-нибудь местом, вы можете быть уверены, что там завелась мертвечина. Пугливы наши обладания, пугливы наши законы, пугливы наши высшие сословия; страх, уже в течение нескольких столетий размножает знамения и провозвестия в среде правительств и собственников. Эта нечистая птица угнездилась меж ними не даром; она обозначает большие провинности, которые должны быть поправлены» [3].

Розумівши, що трактування цього есе також може бути нечітким, автор висловлює твердження: «Прочитав такое замечание, люди поверхностные могут возразить мне: какая-де польза поступать хорошо? Между добром и злом есть соотношение: приобрету я добро – я должен буду за него заплатиться; потеряю на хорошем и вместо него найду другое – не все ли равно, что ни делать?». Але у своїй роботі він і дає відповідь на гіпотетичні запитання, стверджуючи що все таки в світі є речі, за які ми не розплачуємося, це певна істина, яка не несе в собі нічого, за що люди можуть бути покарані, і лише це є правильним: «Не положена пеня за добро и его действия; не положена пеня за мудрость: добро и мудрость – не что иное, как придасток вечного Естества к отдельному естеству человека» [3].

В усіх досліджених есе Емерсона також простежуються й думки людини священика, тобто його фах залишив відбиток у свідомості митця. Тим не менш кожна його робота вражає глибиною змісту та сміливістю викладених думок.

Отже, життя Ральфа Уолдо Емерсона дивує насиченими подіями, життєвими випадками, які сформували його як особистість. У свою чергу, вони мають безпосередній вплив і на мистецьку долю філософа. Його роботи надихають читача змінювати себе і світ, відкривають друге дихання для нових звершень. Кожне есе Емерсона бере початок із лекцій, які він читав протягом усього свого життя. У загальній кількості було біля 1500 творів. Ця кількість може розказати багато, а саме те, що його думки були не лише сформованими, але й сприйнятими. Тобто багато людей хотіли пізнати його філософські погляди про людину, суспільство та життя в цілому. Тому всі есе письменника переповнені мудрістю, якою збагачується кожен читач. Було зауважено, що деякі з робіт Емерсона містять подвійну мораль, але автор ніколи не переймався цим, тому що був упевненим, що кожна думка правильна, якщо йде від щирого серця. І саме таким чином, тобто з відкритою душею і творив Ральф Уолдо Емерсон – майстер жанру есе.

Список використаної літератури

1. Самохвалов Н. И. Американская литература XIX века (очерк развития критического реализма) / Н. И. Самохвалов. – М. : Высшая школа, 1964. – С. 50–58.
2. Тугужева М. Писатели США о литературе Том 1 [Перевод с английского : ред. М. Тугужева]. – М. : Прогрес, 1982.
3. Ральф Уолдо Емерсон «Возмещение» / Ральф Уолдо Емерсон [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://krotov.info/library/26_ae/me/rson_01.htm.
4. Ральф Уолдо Емерсон «Природа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wotstudio.ru/>.
5. Словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/ese/>.
6. Ralph Waldo Emerson «Nature» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ebooks.adelaide.edu.au/e/emerson/ralph_waldo/e53na/introduction.html.

УДК 82.00

Стрелецький Максим,
студент 21-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.

АВТОБІОГРАФІЗМ ТВОРЧОСТІ АМЕРИКАНСЬКОГО ПИСЬМЕННИКА-РОМАНТИКА ЕДГАРА АЛЛАНА ПО

У статті розглянуто основні події з життя американського митця слова Е. А. По, які вплинули на творчість письменника-романтика. Стверджується, що майже всі твори По сповнені печаллю та смутком.

Ключові слова: Едгар Аллан По, «Ворон», «Вбивства на вулиці Море», американський романтизм.

Американський письменник-романтик Едгар Аллан По – засновник логічної та детективної літератури. Тим самим він зробив певний внесок в історію світової літератури. Життя письменника покрито таємницями та містикою. Зокрема, один із перших перекладачів По у Франції Шарль Бодлер писав: «Поговоріть про По з американцем. Він, можливо, виризнає його геніальність, може, навіть буде пишатися ним, проте з надмірним тоном позитивної людини буде розказувати про непристойне життя поета, про його алкогольну залежність, бродяче нещасне життя. Він скаже, що це було безпорадне й химерне створіння, ніби планета, що зійшла зі своєї орбіти. Скаже те, що По безупинно блукав...» [2].

Велике значення для розвитку американського романтизму і реалізму мала творча діяльність Едгара Аллана По. Він справедливо вважається одним із засновників і розробників американської новели як жанру літератури. Питаннями вивчення життєпису і творчості По, зокрема, займалися такі дослідники, як: Є. Брандіс, А. Вулс, В. Гаків, Є. Герцик, Т. Кестхейні, Ю. Ковальов та інші.

Мета статті – розглянути й проаналізувати основні події в житті Едгара Аллана По та їхній вплив на його літературну творчість.

Едгар По прожив досить важке життя. Коли він був ще зовсім дитиною, загинули його батьки. Мати померла від туберкульозу, а через два тижні після її смерті згоріла будівля театру, де вона досить часто виступала. Існувала версія, ніби батьки По згоріли заживо в тому театрі. Проте це була лише легенда, одна з численних, яка оточувала ранні роки життя письменника. Сам поет був узятий на виховання до будинку заможного торговця Джона Аллана в Річмонді. Пізніше Едгар присвоїв собі його прізвище як друге ім'я, проте рідко коли використовував. Але так Едгар По став Едгаром Алланом По. У новелі «Чорний кіт» автор згадує про себе: «Змалку я був навдивовижу слухняний і лагідний на вдачу. І так вирізнявся цим з-поміж ровесників, що вони навіть кепкували з мене» [1].

У 1824 р. Едгар По вступив до Вірджинського університету. Поет приділяв величезну кількість часу лекціям з античної та сучасної літератури, займався перекладом із грецької та латинської мов, а весь вільний час присвячував самому собі. Пізніше Едгар згадував Арістотеля у своєму «Листі до Містера Б.», де підкреслював значимість поезії у світовій літературі словами відомого мислителя: «Арістотель, з особливою впевненістю, заявив, що поезія є найбільш філософською з усіх писань» [7].

Проте через десять місяців навчання Едгар покинув університет і, посварившись зі своїм прийомним батьком, поїхав до Бостона. Існує версія, що під час навчання поет захоплювався грою в карти і вліз у борги, які не в змозі був оплатити. Тому звернувся за допомогою до вітчима, котрий поставив свої умови: покора та слухняність. Але запальний Едгар не прислухається до Джона. І таким чином, у 18 років він опинився в чужому місті без жодних коштів. Пізніше у вірші «Духи мертвих», пригадуючи ці події, митець писав про відчуття самотності та відчуженості:

«Thy soul shall find itself alone
'Mid dark thoughts of the grey tomb-stone –
Not one, of all the crowd, to pry
Into thine hour of secrecy.
Be silent in that solitude,
Which is not loneliness – for then
The spirits of the dead who stood
In life before thee are again In death around
thee – and their will
Shall overshadow thee: be still»[9].

«И будет дух твой одинок.
Под серым камнем сон глубок, –
И никого – из всех из нас,
Кто б разгадал твой тайный час.
Пусть дух молчанье хранит:
Ты одинок, но не забыт,
Те Духи Смерти, что с тобой
Витали в жизни, – и теперь
Витают в смерти. Смутный строй
Тебя хранит; их власти верь!» [3].

У той час, коли друкувалася перша збірка віршів, яка стала зараз найбільшою рідкістю, за яку готові платити великі гроші, Едгар По записувався до армії Сполучених Штатів, проте не через відчуття патріотизму чи боргу перед країною, а через голод та матеріальні потреби. Страх перед кредиторами змусив його назватися Едгаром А. Перрі.

Пізніше По відправив до Балтимора, де проживали родичі його батька. Там вийшла у світ друга книга віршів Едгара – «Аль Аарааф, Тамерлан і дрібні вірші», зав'язали перші літературні знайомства. Поема «Аль Аарааф» пройшла так само ніким не помічена, як і «Тамерлан». У поемі Едгар По згадував про дім, де його вважали чужим та нерідним:

«I reach'd my home – my home no more
For all had flown who made it so.
I pass'd from out its mossy door,
And, tho' my tread was soft and low,
A voice came from the threshold stone
Of one whom I had earlier known –
O, I defy thee, Hell, to show
On beds of fire that burn below,

A humbler heart – a deeper woe» [11].

«Я в дом родной вернулся, – но
Чужим, пустым он стал давно.
Вошел я тихо в сени дома,
Дверь мшистую толкнув, поник
У входа, – и во тьме возник
Там голос, прежде столь знакомый!

О, я клянусь тебе, старик!

В аду, в огне и вечной ночи,

Нет, нет отчаянья жесточе» [3].

Вступаючи до академії, поет сподівався на матеріальну підтримку вітчима та збільшення вільного часу для роботи з поезією. Проте невдовзі виявилось, що фінансова допомога Аллана була надзвичайно мізерною, тому Едгар не бачив більше сенсу перебувати в академії й намагався усілякими способами добитися виключення, щоб повністю віддатися улюбленій поезії. По припинив відвідувати заняття, паради та перевірки. Його передали військовому суду й назавжди виключили із армії Сполучених Штатів. Після такого Аллан зовсім відвертається від свого вихованця, а невдовзі помер, навіть не згадавши Едгара в заповіті.

Навесні 1831 р. у Нью-Йорку вийшла третя збірка віршів По. Із попередніх сюди потрапили «Тамерлан», «Аль Аарааф» та «Сонет про науку». Саме в цьому проявляється суворий авторський відбір і відмова від низки небездоганих віршів попередніх збірок. Проте нова книжка не привернула до себе уваги ні критиків, ні читачів. Занепавши духом, Едгар узявся за написання прози.

Перший прозовий твір По – критика «Лист до містера Б.» – був опублікований у 1831 р, де поет передав свої погляди на сучасну поезію, засуджуючи деяких поетів за «невірний характер» поезії. Едгар намагався донести, що мета поезії – передати красу через слово, а не просто римування строф, пише про це так: «У такому разі я не бачу причини, чому наші метафізичні поети так прикрашають свої дешеві роботи, тільки якщо вони, звичайно, не відносяться до постулату; в такому випадку щира повага до їхнього благочестя не дозволила б мені висловити свою думку щодо їх тверджень; ту думку тяжко було б приховати, оскільки їхні твори можуть бути зрозумілі тільки меншості, а більшість таки потребує допомоги» (переклад – С. М.). («I see no reason, then, why our metaphysical poets should plume themselves so much on the utility of their works, unless indeed they refer to instruction with eternity in view; in which case, sincere respect for their piety would not allow me to express my contempt for their judgment; contempt which it would be difficult to conceal, since their writings are professedly to be understood by the few, and it is the many who stand in need of salvation») [8].

З 1831 р. По жив в Балтиморі й повністю віддався літературі, проте це не принесло йому ніяких коштів. Але він не покинув улюбленого заняття й продовжив працювати з книжками Байрона, Кітса, Колріджа, Мура та Шеллі.

Восени 1831 р. філадельфійський журнал «Сетері кур'єр» оголосив конкурс на найкращу розповідь. Едгар надіслав аж п'ять творів, проте грошової винагороди не отримав. Протягом 1832 р. розповіді були анонімно надруковані в якості заохочення. Далі По брав участь у конкурсі на найкращий вірш, проте і тут зазнав невдачі. Винагороду отримав редактор журналу, який і був організатором компетенції (змагання), що викликало надзвичайне обурення По. Проте розповідь «Рукопис, знайдений у пляшці» отримав нагороду й був опублікований у жовтні 1833 року. Саме цей твір вважається першим кроком до світової слави Едгара По.

Тоді поет зав'язав дружні стосунки із Джоном Кеннеді, котрий був відомим письменником на той час. Він допоміг Едгару увійти в літературу. Про те, що По потребував допомоги, свідчить один із листів, в якому йдеться, що поет не зможе прийти на обід «через надзвичайно плачевний стан свого одягу»: Ви можете зрозуміти, з якими гіркими почуттями я вимушений Вам признатися в цьому, але іншого виходу в мене немає» [2].

Заручившись підтримкою Кеннеді, влітку 1835 р. По отримав місце редактора в журналі Річмонда «Сатерн літерері месенджер». Відтоді Едгар почав змінювати характер видання, популярність якого почала різко збільшуватися. Він створив новий тип журналу, де опубліковував власні розповіді та вірші. Також на шпальтах журналу з'явилися перші рецензії По. Він критикував книжки Ірвінга, Купера, Сіммса; романи Діккенса, Бульвера.

У 1837 р. в журналі почали з'являтися «Повідомлення Артура Гордона Піма». Проте критики не прийняли книгу й засуджували автора за перебільшення і неймовірність описаного.

З липня 1839 р. По займався редагуванням журналу «Бертонс джентелменз мегезін», де друкували одні з найкращих його творів: «Падіння Будинку Ашерів», «Вільям Вільсон», «Людина натовпу». Але найбільшою подією для По був вихід двотомної збірки розповідей «Гротески та арабески», куди потрапили 25 новел, та вони не принесли авторові ні слави, ні грошей. У ті часи в Америці не існувало авторських прав, і більшість редакторів надавали перевагу тому, щоб передрукувати деякі відомі твори, такі, як Діккенса чи Байрона, аніж випускати збірки невідомих поетів, які б не принесли доходу. Звісно, видавництва погоджувалися надрукувати розповіді По, але не мали жодних намірів заплатити авторові.

На початку 1841 р. По узявся за редагування ще одного журналу – «Гренхемс мегезін», де він надрукував першу у світі детективну розповідь «Вбивства на вулиці Морґ» (The Murders in the Rue Morgue).

По започаткував жанр детективної розповіді в європейській та американській літературах. Під його вплив потрапили Конан-Дойл, Стівенсон, Уеллс, Жюль Верн та ін. Досить багато письменників намагалися відтворити майстерність Едгара. Проте сам По ніколи не говорив про цей жанр як про

щось математичне, надзвичайно логічне. Адже По був романтиком, а не філософом чи психологом, як Кафка чи Беккет, з якими Едгара досить часто порівнюють.

У 1841 р. Едгар По намагався випустити нову збірку розповідей, проте видавці відхилили його прохання. Але через кілька років він таки здійснив свій задум й опублікував тонесеньку книгу на сорок вісім сторінок, куди потрапили дві розповіді – «Вбивства на вулиці Морґ» та «Людина, яку порубали на шматки».

То були найщасливіші роки життя Едгара По. Він увіковічнив образ своєї коханої у кращих віршах, написаних у 1840-х роках. Однією з таких пам'яток став вірш «Аннабель Лі», одне з найвитонченіших творів лірики По:

«For the moon never beams, without bringing me
dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
And the stars never rise, but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling – my darling – my life and my bride,
In her sepulchre there by the sea» [9].

«И всегда луч луны навеваает мне сны
О пленительной Аннабель Ли:
И зажжется ль звезда, вижу очи всегда
Обольтительной Аннабель Ли;
И в мерцаньи ночей я все с ней, я все с ней,
С незабвенной – с невестой – с любовью моей-
Рядом с ней распростерт я вдали,
В саркофаге приморской земли» [3].

Яскраво автобіографічний характер має поезія По. Його вірші представляють ліричну історію життя поета. Він не писав філософських поем, проте його твори сповнені страждань та переживань автора, пов'язаних із його трагічною долею. Про це читаємо у вірші «Один» (Alone):

«From childhood's hour I have not been
As others were – I have not seen
As others saw – I could not bring
My passions from a common spring –
From the same source I have not taken
My sorrow – I could not awaken
My heart to joy at the same tone –

And all I lov'd – I lov'd alone»[9].
«Я с детства меж людей чужак,
Я видел мир вокруг не так,
Как все. И веянье весны
Не пробуждало страсти сны.
Ни в радости своей, ни в горе
Мой голос не был в общем хоре.
И если что-то я любил,
В любви своей один я был» [4].

Настрій віршів По передається надзвичайно похмурими асоціаціями, сумними спогадами та думками. Неважко побачити поміж рядків внутрішній біль та страждання душі поета. Його власний світ, де не існує щастя, затягує та змушує забути про світлі дні. Журба за щастям проявляється не тільки в поезії Едгара, але й яскраво виражена в його прозі та творчості взагалі. Читаючи твори По, ми ніби опиняємося в зовсім іншому світі – темному, похмурому, печальному. Так, у новелі «Острів Феї» він описує сутінки: «Темні, сумні дерева печально хилилися, набираючи величних, примарних і покручених обрисів, що навіювали думки про смертельну тугу і передчасну смерть. Трава була темна, мов кипарис, її стеблини поникли; де-не-де видніли низенькі й вузьенькі, не дуже довгі горбики: ніби й могили, а проте ні, дарма що на них розрослися рута і розмарин. Деревва важкою тінню падали на воду і, здавалося, ховали її в річці, сповнюючи смутком глибини. Мені ввижалося, немов тінь, йдучи за сонцем, що спускалось дедалі нижче, понуро відділялася від стовбура, що породив її, і тонула в потоці, тоді як інші тіні тут же виходили з дерев, займаючи місце похованих попередників» [1].

Ясність манери оповіді, раціоналізм (По був талановитим математиком) поєднуються у прозі та поезії автора із драматизмом і трагедійністю переживання, з атмосферою кошмарів і жахів; чіткість деталей – із зовнішньо неправдоподібним й страхітливим; аналітичність роботи думки – з естетизацією страждань і смерті. Естетизація смерті займає центральне місце в новелі «Маска Червоної смерті», яка стверджує жорстокість і необхідність тиснучого фатуму. Люди намагаються втекти від чуми, запобігти смерті, влаштовуючи бенкет у розкішному палаці. Під час середньовічної європейської чуми подібні бенкети насправді рятували через перенасичення організму алкоголем. Але не так у По. У нього люди мруть, мруть масово, і письменник, із задоволенням деталізуючи, малює жахливі картини: «Давно вже спустошувала країну Червона Смерть. Жодна пошесть не була досі така огидна й не сіяла стільки згуби. Кров була її знаком і тавром – жаска багрянця крові. Колючі болі, раптове запаморочення, а далі кров пирсне з усіх пор – і прощай, білий світе. Криваво-червоні плями на тілі, а надто на обличчі – ознака зарази, і годі тоді її жертві сподіватися на допомогу чи то співчуття своїх ближніх. Недуга була скоробіжна: від перших спазмів до смертних корчів минало не більш як півгодини» [2].

Останній період творчості письменника – це час створення «Ворона», віршів та розповідей, які зробили По відомим на весь світ. Вірш «Ворон» надзвичайно вразив сучасників, критиків та звичайних читачів:

«But the Raven still beguiling all my fancy into smiling,
Straight I wheeled a cushioned seat in front of bird, and
bust and door;
Then upon the velvet sinking, I betook myself to linking

Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of
yore –
What this grim, ungainly, ghastly, gaunt and ominous
bird of yore

Meant in croaking «Nevermore»» [9].

«Отвлекаясь от печали, улыбнувшись, как вначале,
Сдвинув кресло до порога, где сидел на бюсте
Ворон,

Опустился я в раздумьях на подушки, чтоб
обдумать
В размышлениях мятежных образ птицы, что всегда
Изможденная и злая, предвещала в те года
Хриплым криком «Никогда»».
(Переклад Сергія Муратова)

Він поширився по всьому світу, його передруковували в десятках газет і журналів. Успіх «Ворона» був беззаперечним. Цей вірш розійшовся Європою. Особливо під вплив потрапила Франція, де захоплювалися майстерністю й хворобливими тенденціями По: «Men have called me mad; but the question is not yet settled, whether madness is or is not the loftiest intelligence – whether much that is glorious – whether all that is profound – does not spring from disease of thought – from moods of mind exalted at the expense of the general intellect.» from «Eleonora» [9]. («Мене називали божевільним, але хто його зна, може, божевілья – це вищий розум і майже всі славетні діяння і кожна глибока думка породжені хворобливим станом – певним настроєм духу, що піднісся коштом божевілья») [1].

Так Едгар пише про божевілья у творі «Елеонора». Багато відомих людей впевнені, що Едгар По страждав саме через тодішнє суспільство. Бернард Шоу якось сказав: «Був час, коли Америка, країна вільних, Батьківщина Вашингтона, могла вважатися рідним домом для По. Але в наші дні це незбагненно; молоді люди, коли читають твори По, недовіриливо запитуються «невже цей поет свободи міг жити і творити на такій каторзі?» [10].

У 1845 р. По опублікував нову збірку «Ворон та інші вірші» – першу, яка принесла національну славу поету. Проте Едгар все ще потребував грошей. Про це читаємо в листі поета до Френсіса Томаса: «Останні три чи чотири місяці я працював по 14–15 годин в день без будь-якого відпочинку. Тільки зараз я зрозумів, що таке рабство. Та все ж, Томасе, грошей в мене не прибавилось. Зараз я не багатший, ніж у найскрутніші мої часи. Хіба що надіями, але тих в оборот не пустиш» [6].

У 1847 р. померла Вірджинія, його дружина. І це стало найбільшою трагедією для поета. Зникло його єдине щастя і розрада в цьому світі. Можна відшукати багато рядків, наповнених сумом та журбою за коханою, серед віршів Едгара:

«The sickness – the pause –
The pitiless pain –
Have ceased, with the fever
That maddened my brain –
With the fever called «Living»
That burned in my brain» [9].

«Дурнотные пытки
Безжалостных чар
Исчезли с горячкой,
Развевая угар,
С горячкою «Жизнью»,
Что жжет, как пожар» [5].

У 1848 р. опубліковують «Єврику» – останню з його книг, яку видали за життя письменника.

Історія останніх днів життя По до сих пір залишається загадкою для всього світу. Літо 1849 р. він провів у Філадельфії та Річмонді, виступаючи з читанням віршів та лекцій. Уранці 27 вересня він морем відправився з Річмонда до Балтімора, де 3 жовтня його підібрали на вулиці непритомного. Сьомого жовтня Едгар По помер у госпіталі.

Подібно до всіх американських поетів По відправився на пошуки чогось кращого, проживши своє життя, мов «Сон вві сні»:

«Take this kiss upon the brow!
And, in parting from you now,
Thus much let me avow –
You are not wrong, who deem
That my days have been a dream;»[9].

«Пусть останется с тобой
Поцелуй прощальный мой!
От тебя я ухожу,
И тебе теперь скажу:
Не ошиблась ты в одном, –
Жизнь моя была лишь сном» [5].

Отже, життя Едгара Аллана По дуже яскраво відображається в його творчості. Можна простежити зв'язок між тим, що відбувалося, і тим, про що митець слова писав. Його смуток і страх передаються в поезіях та новелах. Також можемо бачити, що почуття кохання відоме По. Він писав про жінок, яких не лише кохав, але й втрачав. Можливо, Едгар По вів не взірцевий спосіб життя, проте його твори сьогодні надихають та вражають мільйони читачів.

Список використаної літератури

1. По Едгар Аллан Оповідання / Едгар По [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ae-lib.org.ua/texts/poe_stories_ua.htm.
2. По Эдгар : Малое собрание сочинений. [перевод: Березина Э., Бернштейн И., Богословская М.]. / Едгар По. – Азбука. – 2015. – С. 7–37.
3. По Эдгар Аллан Стихи и поэмы / Едгар По [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sbornik-stihov.ru/po.html>.
4. По Э. «Alone» / Едгар По [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://winner.blogspot.com/2011/11/alone.html>.

5. По Эдгар Произведения / Эдгар По [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.stihi.ru/avtor/edgaralanpo1>.
6. По Эдгар Аллан Письма / Эдгар По [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lib.ru/INOFAANT/POE/poe_letters.txt.
7. Poe Edgar Allan «The Works of Edgar Allan Poe» / Edgar Poe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://etc.usf.edu/lit2go/147/the-works-of-edgar-allan-poe/5359/introduction-to-poems-letter-to-mr-b-/>.
8. Poe E. A. (1903). The Works of Edgar Allan Poe, The Raven Edition, Volume 5. New York: P. F. Collier and Son.
9. Poetry by Edgar Allan Poe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://poestories.com/poetry.php>.
10. Shaw B. Pen Portraits and reviews / B. Shaw. – London : Constable, 1949. –220 p.
11. Tamerlane – Poem by Edgar Allan Poe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.poemhunter.com/poem/tamerlane/>.

УДК 821.161.2

Фількевич Тетяна,
студентка 12-ТОС групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.

ХУДОЖНЯ ВІЗІЯ ПРАЦІ В ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

У статті здійснено аналіз лексики, пов'язаної з концептосферою «праця», використаної Т. Г. Шевченком у поетичних творах різних періодів його мистецького зростання. Здійснено класифікацію відповідних лексем.

Ключові слова: праця; хутір; село; земля; «українська мрія».

В історії кожного народу є постаті, що увібрали в себе живодайну силу душі етносу, втілили у власному житті та творчому доробку світоглядні, морально-етичні та виховні ідеали, що навіть з плином часу залишаються актуальними й активно впроваджуються у процесі навчання та виховання підростаючого покоління, слугують дороговказом для самоідентифікації юних громадян незалежної держави. Такою знаковою постаттю для українського народу став усесвітньо відомий поет, основоположник нової української літератури Тарас Григорович Шевченко.

Великий Кобзар ще за життя користувався повагою та любов'ю рідного народу. Як зазначав Панас Мирний, «огненне слово його наскрізь проймало серце не тільки тих, кому близьке було народне горе, а й тих, кому й байдуже було до того. Всі дивувалися красі та силі тієї простої мови, «...» а на Вкраїні вірші приймали як благовісне, пророче слово» [4, с. 312].

Із плином часу суспільство все більше уваги приділяє вивченню життєвого та творчого шляху митця. Постать Шевченка цікавить дослідників, перекладачів, митців, критиків не лише в Україні, а й за її межами.

Постать Тараса Шевченка, беззаперечно, належить до вузького кола геніальних митців світового масштабу. Кожне нове покоління прагне по-новому осягнути його творчість, заглиблюючись у рядки його поетичних витворів, шукаючи там щось нове, дивовижне, сучасне. Перепрочитанням літературних шедеврів Кобзаря займається велика когорта літературознавців. Поезія Т. Шевченка широко досліджувалась науковцями впродовж багатьох десятиріч років у розвідках різного типу:

– працях загального характеру (І. Дзюба «Тарас Шевченко», Б. Лепкий «Про життя і твори Т. Шевченка», Г. Неділько «Т. Шевченко. Життя і творчість», П. Федченко «Тарас Григорович Шевченко», Є. Шабліовський «Народ і слово Шевченка» та ін.);

– дослідженнях, присвячених окремим важливим проблемам Шевченкової творчості, його художнього методу і поетики (М. Коцюбинська «Етюди про поетику Шевченка», П. Приходько «Шевченко й український романтизм», М. Рильський «Поетика Шевченка», В. Смілянська «Стиль поезії Шевченка»); віршування (Г. Сидоренко «Ритміка Шевченка», Н. Чамата «Ритміка Т. Г. Шевченка»); роботи Шевченка над текстами своїх поезій та їх творчої історії (праці Л. Большакова, В. Бородіна, Ю. Івакіна, Г. Клочка, Є. Ненадкевича, В. Просалової, В. Шевчука та ін.);

– розвідках про творчість окремих періодів (Ю. Івакін «Поезія Т. Г. Шевченка періоду заслання», Є. Ненадкєвич «Творчість Т. Г. Шевченка після заслання (1857–1861 рр.)» та «З творчої лабораторії Шевченка: Редакційна робота над творами 1847–1858 рр.» та ін.);

– студіях із питань вивчення біографії поета (Г. В'язовський, І. Дузь, В. Недзвідський, М. Левченко «Т. Г. Шевченко. Біографія», Є. Кирилюк, Є. Шабліовський «Т. Шевченко. Біографія» та ін.)

З'являється чимало нових праць, які здебільшого руйнують застарілі стереотипи, відкривають нове або по-сучасному осмислене в українському шевченкознавстві, часом викликають і дискусії. Мова йде про дослідження О. Забужко «Шевченків міф України», Г. Грабовича «Поет як міфотворець. Семантика символів у творчості Тараса Шевченка» і «Шевченко, якого не знаємо. З проблематики символічної автобіографії та

сучасної рецепції поета», Г. Клочека «Поезія Т. Шевченка: сучасна інтерпретація», В. Смілянської та Н. Чамати «Структура і смисл: спроба наукової інтерпретації поетичних текстів Тараса Шевченка», Л. Плюща «Екзод Тараса Шевченка: Навколо «Москалевої криниці»: Дванадцять статтів», І. Дзюби «Тарас Шевченко», Є. Нахліка «Доля – Los – Судьба: Шевченко і польські та російські романтики», П. Іванишина «Вульгарний «неоміфологізм»: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка», Ю. Барабаша «Вибрані студії. Сковорода. Гоголь. Шевченко», Є. Прісовського «Дороговказ на віки» (літературно-критичні статті «Поліфонічність першого Шевченкового «Кобзаря», «Про типологічну спорідненість поем Т. Шевченка «Сон», «Кавказ» та А. Міцкевича «Поминки», Г. Гейне «Німеччина», «Заперечення, сумнів, роздум на шляхах пізнання істини в ліриці Т. Шевченка» та багатьох інших.

Сучасне шевченкознавство настільки багатоаспектне, що полемічність наукових і художніх розвідок цілком закономірна. Проте практично не зустрічається опис праці у творчості відомого Кобзаря. Тому мета дослідження – розкрити мовні засоби репрезентації процесу праці у поезіях Кобзаря.

Мета конкретизується через вирішення наступних завдань:

- 1) виконання лінгвостилістичного аналізу поетичних творів у яких зображено процес праці;
- 2) виявлення художніх домінант ідіостилію Т. Шевченка при показі праці;
- 3) здійснення порівняльної характеристики зображення кріпацької праці та праці для забезпечення добробуту родини.

Споконвіку наші предки керувалися святим правилом: «Шість днів люди працюють, а на сьомий день відпочивають». Український народ уславляє працю в піснях, легендах, переказах. З особливим пієтетом змальовують письменники людей праці, оспівують землю, хліб. Праця формує духовний і матеріальний світ людини, є першоосновою життя кожного. «З давніх-давен вважалося, що навіть у найбільшому горі очищає, зціляє душу, повертає до життя саме праця», – наголошує М. Стельмахович [6, с. 130].

Українські мислителі у своїх надбаннях приділяють значну увагу праці, осмислюючи її не лише як першооснову життя, а як могутню життєтворчу силу, не лише як фізичну діяльність, скеровану на вироблення матеріальних благ, але також як розумову, духовну діяльність. Праця возвеличує людину, збагачує її духовно, пов'язує її із Землею – праматір'ю всього сущого, традиційною обрядовістю предків, багатими традиціями пращурів. Тільки та людина, яка знає жагу та насагу до праці, не боїться важкої самовідданої роботи.

В українській ментальній свідомості праця завжди асоціювалася із землею, а земля – із селом чи хутором. Тому закономірно, що селянська тема була наскрізною і постійною (хоч, звісно, не єдиною) в національній літературі. Сільські образи постають перед читачем у конкретних витончених деталях. Їхня різбленість, скульптурність в окремих випадках набирає ознак монументальності, підноситься до рівня узагальнень і символів.

Т. Г. Шевченко усією своєю багатогранною творчістю возвеличує українське село, часто ідеалізує його, надає йому ознак святості, чистоти, і говорить, що тільки в селі можна пізнати всю красу природи, насолодитися її величчю, відпочити серцем і душею: «Село! І серце одпочине. / Село на нашій Україні – / неначе писанка, село... / А кругом широколисті тополі, / а там і ліс, і ліс, і поле, / і сині гори за Дніпром. / Сам Бог витає над селом» [8, с. 328].

Не залишається поза увагою відомого Кобзаря і праця. У Шевченковій творчості вона постає у двох іпостасях:

1) праця під гнітом панщини, яка зводить людей у могилу: «Робота тяжкая, ніколи / І помолитись не дають. / Там матір добрую мою / Ще молодую – у могилу / Нужда та праця положила» [8, с. 491];

2) рушійна сила, яка приносить достаток, радість та повноцінне життя: «Ідуть дівчата в поле жати / Та, знай, співають ідучи» [8, с. 9]; «Плугатарі з плугами йдуть, / Співають ідучи дівчата, / А матері вечерять ждуть» [8, с. 322].

У візії Шевченка обрана Богом земля, обітована земля, ідеальне місце у світі для працюючого народу – це Україна: «Меж горами старий Дніпро, / Неначе в молоці дитина, / Красується, любить / На всю Україну. / А понад ним зеленіють / Широкі села, / А у селах у веселих / І люде веселі [8, с. 410]. Міфопоетичний образ Дніпра тут згуртовує Україну в цілість, яка набуває принципового в Шевченка виміру олюдненості – через локус села («веселого»), а відтак і «людей веселих». Далі ідилічна картина обривається згадкою про «панський слід», який стає на перешкоді омріяної Шевченком української ідилії.

Найвизначальнішою рисою українців є їх особливий зв'язок із землею. Землю, як основу основ, як найбільшу цінність, вони поетизували й обожнювали, і не дивно, що в народних піснях сам Господь засіває ниву житом-пшеницею.

Великий Кобзар теж передусім змальовував українців як хліборобів, бо ж праця на землі була найбільшою цінністю його народу. У нього, як і в народній творчості, сам «Господь за плугом ходить, а Марія їсти носить». Зображення найсвятіших у такій невластивій для них іпостасі обумовлюється тим, що поет, як і його народ, розцінював хліборобську працю як святу, бо ж завдяки цій праці існує рід людський.

Т. Шевченко – талановита людина. У його творчості порушено багато злободенних тем. Червоною ниткою через усю творчість проходить тема страждання покріпаченої України, уярмленого, поневоленого рідного народу. Кріпацька неволя – це і доля поета.

Тарас Григорович Шевченко був сином кріпака, народився й виріс в українському селі, пізнав злидні, голод, зневагу. Про це він розповідає у своїх творах, зокрема в автобіографічній поезії «Мені тринадцятий минало...», яка була написана в далекій Орській фортеці, де поет перебував на засланні: «Мені тринадцятий минало, / Я пас ягнята за селом...» [9, с. 286].

Головний герой твору – тринадцятирічний хлопець-пастух, кріпак і сирота. Природа зігріває його ясним сонечком, напуває пахощами трав, вносить у душу малого сироти відчуття спокою й тихої радості. Хлопчик молиться Богові, дякуючи за сонце, теплий день, життя... Раптом герой усвідомлює, що він кріпак, і це боляче ранило серце підлітка: «Не дав мені Бог нічого!.. / І хлинули сльози, / Тяжкі сльози...» [9, с. 286].

Життя дітей, що народилися кріпаками, не могло бути безтурботним: змалку вони працювали поруч із дорослими, рано втрачали батьків, що помирали від хвороб та непосильної праці. Тому головна думка поезії – зображення тяжкої долі сироти-кріпака, який змушений з 13 років працювати, щоб заробляти на прожиття, хлопчини, який так відчуває природу, відчуває нерозривний зв'язок з нею.

Взірцем автобіографічної лірики можна назвати вірш «Якби ви знали, паничі...». Уже з перших рядків ми розуміємо, що вірш присвячено темі кріпаччини та важкій долі кріпаків. Шевченко народився у сім'ї кріпака, тому знає про таке життя дуже багато і не з розмов. Знає, яке воно важке, безрадісне: «Я в хаті мучився колись / Мої там сльози пролились» [9, с. 418].

Поет бачить людей, які стали «чорніше чорної землі»; садочки, які повсихали; біленькі хати, які повалились, погнили. Все це викликає обурення за Україну, якій судилося терпіти наругу і страждати: «скрізь на славній Україні / Людей у ярма запрягли / Пани лукаві» [9, с. 418].

У Вірші «На панщині пшеницю жала...» (друга назва «Сон»). Шевченко розповідає про долю селянки, яка уві сні бачить свого малого сина вже дорослим, щасливим, бо він уже вільний, одружений, має діточок. Мати від усього серця радіє за сина, але саме ця радість примушує її прокинутись, повернутися у сьогоднішня. Але уже нема з чого радіти. Тут мале дитя на руках, якого треба годувати, треба відробляти панщину на полі «На панщині пшеницю жала, / Втомила; не спочивать / Пішла в снопи, пошкандибала / Івана сина годувать. «...» І сниться їй той син Іван / І уродливий, і багатий, / Не одинокий, а жонатий / На вольній, бачиться, бо й сам / Уже не панський, а на волі...» [9, с. 463].

Сумно усвідомлювати таку долю жінки. Вона могла б радіти життю разом зі своїм синочком, пестити його, бачити, як він дорослішає. Замість цього вона важко працює. У цьому вірші Шевченко показав досить типову долю матерів-кріпачок. Проте за мету він ставив дещо інше, ніж викликати жаль до жінки, як це можна зрозуміти після першого прочитання. Поет хотів змусити сильніше любити та поважати матерів.

Для Кобзаря нещасна доля жінки-кріпачки була не лише суспільною, а й особистою трагедією. Його матір «ще молодую у могилу, нужда та праця положила», рідні сестри – Катря, Ярина, Марія, які повірилися на панщині «у наймах виросли», та в яких «у наймах коси побіліли»; це доля всіх нещасних жінок, що «німі на панщину ідуть» [7, с. 10].

Життя жінки у кріпосничому суспільстві було нестерпним. На панщині її шмагав канчуками осавула, вдома вона виконувала всю хатню роботу і терпіла сімейний гніт, а на панщині рацювала без відпочинку [1, с. 20].

Самопожертва – це риса, яка притаманна багатьом жінкам-матерям у творчості Кобзаря. Згадаймо хоча б поему «Наймичка». Ганна, мати-одиначка, розуміючи, що з нею син буде приречений на злиденне життя, сповнене приниження й страждань, вирішує підкинути його бездітним літнім людям, а сама наймається до них служницею, аби хоч так бути ближчою до сина, нехай навіть не маючи права назвати його власною дитиною й не чути від нього найсоліднішого слова – «мамо»... Мати-вдова тяжко працює, аби її дитина не залишалася неписьменною, як вона сама (поема «Сова»): «І день, і ніч працювала, / Подушне платила, / Щоб і воно, удовине, / До школи ходило» [8, с. 258]. Та, на жаль, матері не судилося побачити щасливої долі своєї дитини: син виріс, і його забирають у солдати. Нещасна жінка, залишившись сама, божеволіє з горя, голосить, мов сова, образ якої стає тут синонімом горя.

У 1849 р. автор створив соціально-побутову поему з баладними мотивами та інтонаціями «Якби тобі довелося», що стала органічним продовженням теми [2, с. 18].

Гармонійна і добре продумана композиція твору складається зі вступу і двох сюжетних малюнків, що взаємодоповнюються. Авторська позиція оприявлена вже в полемічному вступі, побудованому у формі діалогу-суперечки поета і «пана-брата». Перебуваючи на чужині, автор не раз чув про випадки панського знущання, насилля тому представив їх у поемі.

Твір «Якби тобі довелося» починається з опису буденного літнього дня, коли «Дівчата на луці гребли / А парубки копиці клали» [8, с. 362]. Спекотного дня немилосердно пече сонце, тому дівчата аби втомити спрагу та хоч трохи відпочити, вчашали до криниці: «Найкращая з всього села / Давненько вже у яр пішла». Однак «Лукавий лановий» став пильно стежити за роботою кріпаків, не шукає красуні бо очевидно щось знає....

Автор показує згубний вплив аморального суспільства на людей, котрі мовчазно співчують дівочій біді, але не вдаються до захисту.

Т. Г. Шевченко ніби зібрав воєдино всі страждання закріпачених жінок і на весь голос розказав про них цілому світові. Проте не всі історії про тяжке життя жінок-кріпачок, свідком яких був козачок Тарас, увійшли в його твори.

Однак Кобзар мріяв про те, що українці будуть вільними і не буде кріпацтва. Підтвердженням цьому стає написана поезія у 1847 році «Садок вишневий коло хати...». Знаходячись під слідством в камері-одиночці Петропавлівської фортеці, він загадував мальовничі картини рідної України. Поет не знав, чи побачить він ще землю свого дитинства, тому у цьому життєрадісному вірші, який увійшов до збірки «В казематі», описує чудову природу, мирних, працьовитих, доброзичливих мешканців: «Садок вишневий коло хати, / Хрущі над вишнями гудуть, / Плугатарі з плугами йдуть, / Співають ідучи дівчата, / А матері вечерять ждуть...» [9, с. 272].

Вірш містить опис мальовничої краси весняного надвечір'я в Україні. У поезії перед нами, наче наочно, постає вечір в українському селі. Поет змальовує ідилічну картину простої, небагатої, але щасливої селянської родини за вечерею. Поет зображує її з такою зворушливістю та майстерністю, що зорові та слухові образи стають майже живими для читача. Основна думка твору – це мрія Т. Шевченка про щасливе життя українського народу, коли праця для нього буде насолодою, задоволенням, а не гнобленням, приниженням, тиранією.

Отже, у творчості Т. Шевченка праця – це одна з найважливіших здатностей людини, бо лише людина свідомо ставить перед собою мету і впливає на природу. Труд нерозривно пов'язаний із землею, він створює гармонію людини з природою та підносить людину до Бога. У баченні письменника праця на землі – сенс життя, а простір, де людина може черпати фізичні й духовні сили, – це хутір і село (коріння роду). Тарас Григорович Шевченко мріяв жити у вільній, процвітаючій Україні, бачити свій народ заможним, щасливим, вільним, таким, зможе працювати на своїй, не панській землі.

Невмирущі Шевченкові рядки: «І на оновленій землі / Врага не буде супостата, А буде син, і буде мати, І будуть люде на землі» стали своєрідним символом віри для багатьох поколінь справжніх, щирих українців» [9, с. 88].

Список використаної літератури

1. Вильчинська О. В. Жіноча доля у творчості Т. Г. Шевченка / О. В. Васильчинко. – Позакласний час. – № 3–4. – 2009. – С. 19–22.
2. Єременко О. Варіативність розв'язок одно мотивних баладних творів Т. Шевченка «Із за гаю сонце сходить» і Якби тобі довелося» / О. Єременко. – Українська література в загальноосвітній школі. – № 3. – 2014. – С. 9–12.
3. Куліш П. Вибрані твори / Пантелеймон Куліш ; [упорядкув. текстів, передм. та прим. І. М. Андрусяка]. – Харків : Веста : Ранок, 2004. – 320 с.
4. Мирний Панас Зібрання творів : у 7-и т. / Панас Мирний // Київ : Наукова думка, 1971. – 663 с.
5. Самчук У. Кулак. Месники. Віднайдений рай : [роман, оповідання, новели] / Улас Самчук – Дрогобич : Відродження, 2009. – 488 с.
6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1985. – 349 с.
7. Феценко О. В. Тема жіночої долі у творчості Тараса Шевченка / О. В. Феценко. // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2016. – № 6 (442). – С. 9–12.
8. Шевченко Т. Кобзар / Т. Шевченко. – К. : Дніпро, 1974. – 623 с.
9. Шевченко Т. Кобзар / Т. Шевченко. – Х. : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2009. – 720 с. : іл.

УДК 821.112.2

Цалай Любова,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.

РОМАН «ТРИУМФАЛЬНА АРКА» ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЧИТАННЯ ОБРАЗУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ РАВІКА

Стаття присвячена проблемі людяності особистості, прояву її найкращих чеснот. Для аналізу обрано твір «Триумфальна арка» Еріха Марії Ремарка. Акцентовується на постатях прямих, чесних, благородних, надзвичайно мужніх людей, які завжди готові пожертвувати собою заради інших. Стверджується, що матеріальні цінності не важливі, тому що герої віддають перевагу любові, дружбі, справедливості, чесності.

Ключові слова: Еріх Марія Ремарк, роман «Триумфальна арка», Равік, війна, кохання, ненависть, помста, жертвовність, справедливість, життєві цінності.

Еріх Марія Ремарк – один із найвизначніших німецькомовних письменників ХХ століття, творчість якого є перлиною світової літератури. Еріх Марія Ремарк став популярним ще за життя. Видатний письменник

належить до «втраченої генерації», є представником літератури втраченого покоління. Головна тема творчості – показ життєвої долі молодих людей, які стали жертвами безглуздої Першої світової війни, «втраченою генерацією» для людства [1]. Ремарк – унікальна особистість, людина з великим серцем і світлою душею. Його біографія – це відображення історії XX століття. «Лицар честі і пера» – так називали митця у літературних колах та поза їх межами.

Майбутній письменник народився 22 червня 1898 року в провінційному містечку Оснабрюці в Нижній Саксонії в сім'ї палітурника. Вихованням сина займалася матір, яка прищепила йому любов до всього прекрасного. Дитинство майбутнього письменника було сповнене безтурботності. Однак пізніше, згадуючи дитячі та юнацькі роки, Ремарк говорив: «Мої мрії не розуміли ні вдома, ні в школі, не знайшлося і мудрого порадики, який би зумів мене зорієнтувати у світі книг. Немоżliво було уявити себе в майбутньому ніким іншим, як учителем чи аптекарем» [1].

Війна внесла свої корективи в життя митця. У 1916 році 18-річний юнак йде добровільно захищати німецьку землю, що вважалося священним обов'язком. Повернувшись додому, у перше повоєнне десятиліття Ремарк працював учителем, бухгалтером, репортером. Побачене та пережите вплинуло на письменника як на особистість, що визначило його життєву позицію, принципи, та на його творчість.

Герої Ремарка залишаються людьми у складних ситуаціях, де проявляють героїзм, патріотизм, творять добро. У першу чергу, це стосується роману «Тріумфальна арка». Твір досить складний для розуміння, порушує багато актуальних питань, зокрема, й проблеми людяності, гуманізму, миру, кохання. Він став предметом наукових розвідок дослідників.

Д. Затонський присвятив чимало своїх праць роману «Тріумфальна арка». У статті «Эрих Мария Ремарк, или Двадцать лет спустя» він описує сюжетну лінію твору, дає характеристику головним героям, вивчає символіку роману. Затонський пише: «Все это, взятое вместе, и создает «Триумфальную арку» – ее атмосферу, ее колорит, ее тональность. Книга вышла сдержанной, суховатой, рассказываемой порой как бы со сцепленными зубами, и одновременно какой-то приподнятой. Не случайно она так названа, не просто потому, что Равик квартирует недалеко от Триумфальной арки, что часто мимо нее проходит. Название намекает на некий внутренний его триумф, на победы чисто человеческие. Горькие и значительные» [2].

Окремі розвідки життю і творчості Е. М. Ремарка присвятили науковці Т. Денисова, І. Журавська, О. Олексієнко, Т. Хом'як та інші.

Мета нашого дослідження полягає в розгляді почуття людяності та жертвовності як рушійної сили, яка здатна вплинути на життя людини, кардинально його змінити у романі «Тріумфальна арка» Еріха Марії Ремарка.

Париж – місто романтики та побачень, де панує атмосфера любові з ароматом запашної кави та свіжим круасаном. Проте зовсім іншим вона постає у творі. «Тріумфальна арка» Передвоєнний Париж – це місто, де разом співіснують люди різних соціальних класів: повії, біженці, євреї, корінні містяни. Це місто тих, хто хоче забути, хто не хоче згадувати минуле і думати про майбутнє, місто зневірених людей, які стомлені війною та життям. Тут зустрічаються двоє, щоб подарувати одне одному хвилини радості та безмежного щастя.

Головний герой твору – кваліфікований хірург Равік, людина з великою душею та щирим серцем. Війна змінює його звичайний стиль життя, проте він не втрачає головних людських цінностей: співчуття, допомоги, доброти. На початку твору Равік постає перед читачем у стані духовної кризи, відчаю. Любов і ненависть – дві сили, що пробуджують Равіка, відроджують у ньому життєву енергію.

Життя Равіка сповнене страждань, розчарувань, відчаю, втрати найдорожчих людей. Равік – німецький біженець, який за непокору владі потрапляє до гестапо, де переживає фізичне знущання, смерть коханої дівчини Сибіли, висилку в концентраційний табір. Та саме втеча з останнього дає можливість повернутися до звичного життя, де він активно займається професійною діяльністю – багато оперує замість некваліфікованих французьких лікарів. На початку роману перед нами постає втомлений життям Равік, який не чекає від життя нічого позитивного, єдиною його втіхою є улюблена робота. У такій метушні минає п'ять років. Та в один момент життя Равіка зазнає кардинальних змін.

Зустріч головного героя із Жоан Маду є значною подією в їхньому житті, яка надає нового сенсу їх існуванню. Равік, який незважаючи на всі поневіряння в житті, проявляє найкращі риси характеру, допомагає незнайомці у важку хвилину. Він вирішує її проблеми з померлим коханцем, з переїздом у готель, пошуком нової роботи. Равік є яскравим прикладом прояву гуманізму та вияву найкращих людських чеснот: «Ви пожаліли мене, і я вдячна вам. Ви мене витягли з готелю й поговорили зі мною. Це для мене багато важить, бо я за ці всі дні майже ні з ким словом не перемовилася. Ви зробили для мене більше, ніж досить. І це робите. Що б зі мною було без вас!» [3, с. 60].

Жоан Маду непомітно входить у життя доктора. Спочатку Равік не надає значення проведеної з нею ночі: він не бачить особи Жоан, не запам'ятовує її зовнішність – для нього вона просто жінка, з якою можна задовольнити свої фізичні потреби, щоб забути на час, отримати «частинку чужого життя», наповнивши своє безрадісне існування «краплею чужого тепла»[5].

Равік і Жоан мають багато спільного. Жоан була самотньою в цьому світі, вона не мала ні друзів, ні сім'ї, ні роботи. «Коли я цілими днями не мала з ким перемовитися словом, а в ночі тинялася по місту і скрізь бачила людей, які йшли кудись, у яких була мета, була домівка... Тільки в мене нічого не було. Тоді все

поступово втрачало реальність, ніби я втонула і брела під водою по чужому місту» [4]. Але кохання змінює її життя, розпочинаючи новий відлік часу.

Зустріч Жоан із Равіком подарувала миті щастя і радості. «Я відчуваю, що знов живу, відчуваю всім своїм єством... Я інакше дихаю, мій сон тепер не такий, як був, мої суглоби знов стали чутливі і руки вже не порожні. І мені байдуже, що ти про це подумаєш і що скажеш. Я кидаюся бігти, кидаюся летіти, кидаюся додолу – і ні на мить не замислююся. Я щаслива і без остороги, без страху кажу про це, якщо навіть ти смієшся і глузуєш із мене...» [3, с. 134].

Равік подібно Жоан відчував свою самотність і всю безглуздість життя, наповненого простими фізичними діями – наприклад, щоденним одяганням і роздяганням, в якому головний герой бачить «прокляту покірність, що роз'їдає душу» [5].

Історія кохання головних героїв динамічна, сповнена страждань, жертвності, розчарувань. На початку, Равік намагається дати раду своїм почуттям, але згодом усвідомлює, що все марно – він по-справжньому закоханий: «Щось закралося в нього, і він вчасно не помітив. Невже воно знов ворухнулося йому? Знов ожило? Коли це почалося?... Він уже не хотів цього. Не хотів володіти ним. Не хотів, щоб його пойняв шал...» [3, с. 123]. Він не хотів обнадіювати Жоан, оскільки розумів, що не може забезпечити їй сімейного затишку, подарувати надію на світле майбутнє, і рано чи пізно кохана піде від нього: «Я тебе ніколи не кину. Але прийде час, і ти кинеш мене. Напевне кинеш. Ти скажеш, що я тебе кинув. І наведеш багато доказів цьому. І сама повіриш у них...» [3, с. 158]. Так і стається.

Цей період життя – розрив відносин із коханою – Равік переживає болісно і довго. Він не хоче ділити її з іншими чоловіками, але водночас не може відмовитися від своїх почуттів, які змушують його бігти на допомогу Жоан у будь-який момент. Готовність пожертвувати своїми інтересами, навіть почуттями – ось що яскраво втілено в образі Равіка.

Тільки перед лицем смерті Равік розуміє, наскільки сильна була його прихильність до цієї жінки, що була для нього чимось набагато більшим, ніж просто любов – Жоан стала для головного героя життям: «Равік стояв на дощі, що шмагав його, мов кулеметний вогонь із неба. Стояв і сам був дощем, бурею, водою, землею, в ньому схрещувалися блискавки, що шугали з хмар, він був просто істотою, часткою стихії. Ніщо вже не мало назви, що вирізняла його, все злилося в одне – кохання, шалена злива, бляклі спалахи над дахами, розмокла, ніби набубнявіла, земля. Стерлися межі, він злився з усім цим, а щастя й нещастя були тепер ніби вистріляні гільзи, які відкинуло вбік могутнє бажання жити й відчувати, що ти живеш» [4].

Якщо любов воскресила Равіка, подарувала віру і надію на краще, додавала впевненості, сміливості, то ненависть допомогла йому подолати тяжку пам'ять про минуле. Під час перебування у Франції, Равік виношує ідею помсти: «Я вже вбив надто багато людей. Як аматор і як фахівець. Як солдат і як лікар. Це породжує в людині зневагу, байдужість і пошану до життя. Убивством нічого не досягнеш. Хто часто вбивав, той уже не вбиватиме кохання. Бо тоді смерть стане чимось смішним і дріб'язковим. А смерть ніколи не смішна й не дріб'язкова» [4].

Проте вбивство гестапівця Хааке головний герой сприймає як необхідність, яка допоможе відновити справедливість: «Глянь на це літо. Літо тисяча дев'ястсот тридцять дев'ятого року. Воно тхне порохом. Троянди вже тепер здаються снігом, який узимку покриє братські могили. Зате ми всі веселі, правда? Хай живе сторіччя невтручання! Сторіччя закам'янілих людських душ! Цієї ночі багатьох уб'ють, Борисе. І кожної ночі вбивають. Багатьох. Горять міста, десь голосять євреї, чехи гинуть по лісах, китайці горять, облиті японським газоліном, у концентраційних таборах шаленіє смерть, то невже ми будемо по-жіночому проливати сльози, коли треба знищити вбивцю? Ми до нього доберемося, відправимо його на той світ, раз і каюк» [4].

Равік переконаний, що знищує не людину, а звіра. Він не забирає життя, а дає його десяткам, якщо не сотням, невинних людей, чиє існування опиняється під загрозою через таких, як Хааке. Друг Равіка – виходець із Росії, Борис Морозов – допомагає йому вистежувати і розробляти план вбивства гестапівця. Швейцар «Шахерезади» ось вже як двадцять років живе в очікуванні помсти вбивцям свого батька і повністю підтримує лікаря в його бажанні розквитатися з ворогом. Равік вбиває Хааке незадовго до оголошення війни. Історична обстановка служить додатковим виправдувальним фоном для вчинку головного героя [5].

Вбивство Хааке – кульмінаційний епізод роману, повний глибокого значення. Саме він надає визначеність і завершеність ідейному розвитку героя. Б. Сучків в повній згоді з Ремарком пише: «Утверджуючись у думці вбити Хааке, герой розглядає свій вчинок «набагато більш значимим, ніж просто особиста помста», вважаючи, що він виконує свій обов'язок» [6].

Цей жажливий, нелюдський вчинок Равік пов'язує з відповідальністю кожної людини за долю світу і людства: «Равік раптово зупинився. Саме так! У голові зненацька проясніло. Саме так! Вони тому й розперезалися, що люди стомилися, хотіли забути, що кожен думав: «Навіщо воно мені?» Саме так!...» Йому здалося, що коли він не зробить цього, то спричиниться до якогось страхітливого злочину, що світ назавжди втратить щось, коли він залишиться бездіяльним [3, с. 339].

Життя Равіка в Парижі проходить в оточенні біженців і звичайних французів. Перші ховаються від властей і мріють втекти від Гітлера в Америку; другі воліють закривати очі на продажність своїх політиків і вперто не хочуть вірити в те, що насувається війна. У той час як по міських вулицях марширують колони маніфестантів, одна з пацієнок Равіка, хвора на рак Кет Хегстром, захоплює його на щорічний костюмований бал до Монфором. Грандіозне свято руйнує сильна злива, що є в романі символічним. Дощ іде під час ночей,

проведених Равіком з Жоан; під час дощу він розуміє, що любов відродила його до життя. Ще один символічний образ «Тріумфальної арки» – ніч – пов'язана з двома прикордонними константами: любов'ю (знайомство і зустрічі головних героїв проходять в темний час доби) і війною (Равік вбиває Хааке до настання світанку, після вторгнення німецьких військ у Польщу Париж затемнюється напередодні повітряних атак) [5].

Хто ж такий Равік: жорстокий вбивця чи борець за правду? Більше позитивного чи негативного у цьому образі? Безсумніву, образ головного героя є досить складним та суперечливим. У фіналі Равік охоплений незрозумілим приступом фаталізму. Він не хоче покидати Париж, у якому вже розпочалася війна: «Усе було добре. І те, що минуло, й те, що буде. Все його влаштовувало. А часом би настав кінець, то теж добре. Одну людину він кохав і втратив. А другу ненавидів і вбив. Обидві вони звільнили його: одна знов збудила його почуття, а друга погасила пам'ять про минуле. Не залишилося нічого незавершеного. Не було ніяких бажань, не було кого ненавидіти, не було на що нарікати. Якщо має початися щось нове, то нехай починається, хоч очікування, яке зміцнює і проганяє всі сумніви, вже не буде. Згарище розчищено, змертвілі місця ожили, цинізм обернувся в силу. Це добре» [4].

Дослідники творчості Ремарка вважають, що такий кінець є типовим для автора: нехай усе продовжує існувати, а герой уже зреалізував себе, виконав життєву місію.

«Тріумфальна арка» – твір не про війну, а про людину з її проблемами, стражданнями, почуттями. Це – один із небагатьох романів, де головною сюжетною лінією є не кохання, а переживання героїв. Це робить твір складним для сприйняття, але незабутнім після прочитання.

Еріх Марія Ремарк – письменник особливий. Його твори змушують замислитися, переосмислити життя, змінити погляди на буденність, а також залишають у читача багато питань. Саме таким і є роман «Тріумфальна арка».

Список використаної літератури

1. Життєвий і творчий шлях Е. М. Ремарка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/20080215/literatura/zhittyeviy_tvorchiy_shlyah_e-m_remarka.
2. Затонский Д. «Эрих Мария Ремарк, или Двадцать лет спустя» [Електронний ресурс] / Д. Затонський. – Режим доступу : <http://www.em-remarque.ru/library/erich-remark-ili-dvadsat-let-spustya.html>.
3. Ремарк Е. М. Твори в двох томах / Е. М. Ремарк ; [пер. з нім. Є. Попович]. – К. : Дніпро, 1986. – 768 с.
4. «Тріумфальна арка», художній аналіз роману Ремарка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.shpargalochka.net/triumfalna-arka-hudozhnij-analiz-romanu-remarka/>.
5. Ремарк Е. М. «Тріумфальна арка» [Електронний ресурс] / Е. М. Ремарк. – Режим доступу : <http://www.javallibre.com.ua/java-book/book/2923706>.
6. Фрадкін І. «Ремарк і спори о нем» [Електронний ресурс] / І. Фрадкін. – Режим доступу : https://iriy.io.ua/s216161/i._fradkin._r_emark_i_sporu_o_nem-

ДК 8889.3(09) УДК 82.00

Яковчук Софія,
студентка 21-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Пасічник О.В.

ГУМОР ТА САТИРА В КОМЕДІЯХ АРІСТОФАНА

Стаття присвячена «батьковій комедії», античному драматургові Арістофану, творчість якого відзначається гнівною соціально-політичною сатирою, сповненою громадянською мужністю й пристрастю. У статті аналізуються елементи сатири та гумору в деяких комедіях драматурга та співвіднесення їх із реальними людьми та подіями.

Ключові слова: гумор, сатира, Арістофан, драматург, комедіограф, політика.

Арістофан – відомий античний драматург, перу якого належить 44 комедії. Сюжети для творів він брав не з міфології, як це робили більшість комедіографів, а створював сам, використовуючи казки, пісні, народні жарти та пародії. Для гротескного відтворення сучасної йому дійсності Арістофан використовує гумор та сатиру.

Гумор – це «доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, спрямоване на викриття недоліків; уміння подати, зобразити щось у комічному вигляді» [1].

Сатира – це «художній прийом у творах літератури або мистецтва, заснований на різкому, дошкульному висміюванні пороків, хиб, негативних явищ дійсності» [1].

Обставини життя Арістофана майже невідомі. З'ясувати їх допомагають особисті вислови поета та натяки, розсипані в його комедіях.

Перші спроби перекладу та наукової оцінки спадщини Арістофана в Україні належать І. Франкові, котрий переклав уривки з п'єс «Хмари» (1877–1883) та «Жаби» (1914), дав характеристику його комедії в

дослідженні «До історії українського вертепу XVIII ст.» (1906). Згодом творчість Арістофана досліджував О. Білецький. У 1956 р. в перекладі Бориса Тена вийшли друком «Комедії» Арістофана, куди увійшли «Хмари», «Лісістрата» й «Жаби». У збірці «Комедії» (1980), окрім названих п'єс, вміщено «Мир» і «Ахарняни» в перекладі А. Содомори, «Оси» в перекладі В. Свідзинського [7, с. 50].

Мета статті – довести, що комедії Арістофана в історії літератури – це неповторне явище, а їх автор – видатний майстер карикатури і, безперечно, найталановитіший комедіограф усіх часів.

Вище ми констатували факт, що біографічні дані про найбільшого античного комедіографа Арістофана, надзвичайно обмежені. Відомо, що він був громадянином Афін. Великий вплив на творчість Арістофана справила успадкована земля, яку його батько Філіп, придбав на о. Егіна і яку так часто відвідував майбутній драматург. Адже саме через це поет все життя любив природу і прекрасно її знав, високо цінував працю селянина та розбирався в сільському господарстві. Хоча в античності заперечували афінське походження Арістофана, значну частину свого життя він провів саме в Афінах. Тому і не дивно, що він прекрасно знав щоденну політичну ситуацію і всі міські чутки про відомих суспільних діячів, правила судової процедури та побут своїх співгромадян.

Творчість Арістофана відзначається гнівною соціально-політичною сатирою, сповненою громадянською пристрасстю та мужністю. Адже саме арістофанівська сатира й гумор зроблять його таким популярним серед його нащадків та сучасників, а його уїдлива критика стане відомою в усіх куточках світу. Напевно, Арістофан ще на початку своєї літературної діяльності чітко визначив свій поетичний шлях – викривати неправду й пороки та все інше, що погіршує життя його співгромадян. Тому і не дивно, що М. Добролюбов справедливо вбачав а Арістофані «захисника бідних». І саме тому прибулі з даниною різних еллінських полісів передусім хочуть бачити і говорити з ним, підтвердження чому ми знаходимо в його першій комедії «Ахарняни» (425 р. до н. е.):

« ...не терпиться бачити їм
найславнішого в світі поета,
Що афінянам зважився правду гірку
прямо в очі відверто сказати.
І далеко світами та слава пішла
про нечувану сміливість поета,
Так що перський володар спартанських послів
у своєму приймаючи царстві,
Їх докладно випитував спершу про те,
хто на морі хазяїн між греків,
А потому – кого серед греків поет
найчастіше корить і картає» [6, с. 347–348].

Читаючи дану комедію, вкотре розумієш, що Арістофан – дійсно майстер сміливих перебільшень та гіперболи. «Ахарняни» – приклад найчистішої комедії, адже комедіограф використовує гумор, зображуючи відомого драматурга Евріпіда. Тому і пародія на нього виглядає дотепною, але незлобливою, в чому і полягає особливість гумору:

« Дікеополь
...Гей, Евріпіде, Евріпідоньку!
Якщо ти смертних слухав, то й мене почуй.
З Холлід я, Дікеополь, тебе кличу тут.
Евріпід
(ізсередини)
Не маю часу.
Дікеополь
Спустися.
Евріпід
Ні, не можу.
Дікеополь
Ну, а все-таки.
Евріпід
Ну що ж, хіба спущуся – сходить ніколи.
За допомогою театральної машини повертається декорація,
і видно кімнату, де, лежачи на постелі, складає трагедію Евріпід.
Довкола – театральні маски, одяг, усяке начиння.
Дікеополь
Гей, Евріпіде!
Евріпід
Що там?
Дікеополь
Хоч на ноги стань,

Як твориш. Хай один хоч, не кульгаючи,
Герой твій ходить. Дай мені з трагедії
Якоїсь лахманини. Ти ж дідів одних
У світ пускаєш. Глянь, прошу навколішках –
Лахміття дай із драми найстарішої:
Промова довга перед хором жде мене,
Скажу якусь дурницю – голова злетить...» [3].

Ці рядки відкривають серію глузливих виступів проти Евріпіда, що завершуються в комедії Арістофана «Жаби».

Війна стала лихом для багатьох еллінських держав, і Арістофан добре це розумів. Тому він і присвятив саме війні свою найгострішу в політичному плані комедію «Вершники» (424 р. до н. е.). Її можна визначити як нещадний сатиричний памфлет, спрямований проти вождя радикального крила афінської демократії Клеона, який відстоював продовження війни. Відомо, що ніхто з акторів не схотів грати роль Пафлагонця-Шкіряника, тобто Клеона, і тоді її зіграв сам Арістофан. І глядачі отримали додаткову розвагу в той день, адже розлючений Клеон наказав відлупцювати драматурга прямо на сцені. Цілий стан в Афінах називався вершниками, адже це були не просто кіннотники, а заможні люди, які хотіли, щоб Афіни були мирною сільськогосподарською державою. Оскільки Арістофан найбільше хотів миру, він і зробив вершників хором своєї гостросатиричної комедії:

«Предводитель первого полухория
Бейте, бейте негодя, коневредного слепня,
Ненасытную харибду, живоглота-паука!
Негодя, негодя! Дважды, трижды повторю:
Ведь не просто негодяй он, – дважды, трижды негодяй.
Ну, так бей его, преследуй, колоти, гони, лупи!
Плюй, как мы плюем, и с криком нападай на подлеца!
Да смотри, чтоб не удрал он! Он ведь ловок удирать,
Как Евкрат когда-то с Пникса с головой нырнул в лабаз.
Всадники преследуют Клеона.
Клеон
(бежит)
О старейшины, о судьи! Трехгрошовые друзья!
Я ли правдой и неправдой не растил вас, не кормил?
Помогите, избивают заговорщики меня!
Предводитель второго полухория
(загораживает своим отрядом дорогу Клеону)
И за дело! Ты ведь общий жрешь без жеребьевки пай!
Ты ведь щупаешь, как смоквы, у ответчиков бока,
Что, созрели уж для взятки или пусть еще растут.
Ты ведь ищешь среди граждан побогаче дурачков,
Почестнее, поглупее выбираешь простака,
С херсонесского надела [16] вызываешь и в суде
Мигом скрутишь, на лопатки опрокинешь и с сумой
Пустишь по миру скитаться. Всем давно ты омерзел!
Клеон
Как, и вы меня тесните? Из-за вас меня ведь бьют!
Все за то, что уж давно я собирался предложить
Монументом достославным ваше мужество почтить» [2].

Читаючи слова, хору можемо зрозуміти, що за допомогою вершників драматург зумів гостро висміяти політика, використовуючи при цьому влучну сатиру. Вони виступали двома напівхорами, і, щоб було веселіше, вони скакали на маленьких дерев'яних конячках. А перед ними розгорталася неймовірна пародія на афінське політичне життя [6, с. 348–349].

Господарем держави в комедії є нерозумний та старий Народ, а демагоги (політичні діячі) улещують і догоджають йому як тільки можуть. Арістофан зобразив чотирьох таких демагогів: Нікія, Демосфена (вони були афінськими полководцями), Ковбасника (був вигаданий драматургом) та Шкіряник (той самий Клеон, який так активно виступав проти миру). Ось саме Клеона так гостро висміяв комедіограф:

«Колбасник
Уж очень на Народ ты полагаешься!
Клеон
Его кормлю я, нянчу и баюкаю.
Колбасник
И, точно нянька, кормишь отвратительно.
Пока жуешь кусок, три добрых четверти

Проглотишь сам, – ребенку лишь объедки дашь.

Клеон

Клянусь богами, в этом так искусен я,

Что вверх и вниз Народом, как хочу, верчу» [2].

Із даних рядків ми можемо зрозуміти, як гостро висміює політика Арістофан, показуючи, що він зовсім не думав про народ, задовольняючи перш за все свої потреби. Елементи сатири ми знаходимо і в наступних рядках: «О Народ! Как же может другой гражданин тебя жарче любить и сильнее? Ведь с тех пор, как сижу я в Совете, казну я деньгами наполнил доверху. Я одних заморил, а других задушил, запугал, обобрал и опутал, никого не жалел я из граждан, тебе одному угодить помышляя» [2].

Та найвлучніше висміяв Арістофан Клеона словами Демосфена:

«Демосфен

Итак, начну!

(Зрителям.)

Хозяин с ним один у нас,

Бобов грызун, сварливый, привередливый,

Народ афинский, старикашка глухонький.

На рынке прошлом он себе раба купил,

Кожевника, рождением пафлагонца. Тот,

Пройдоха страшный, негодяй отъявленный,

Нрав старика тотчас же раскусить сумел,

Кожевник наш, и стал ему поддакивать,

Подкармливать словечками лукавыми,

Подмасливать и льстить: «О государь Народ!

Одной довольно тяжбы, отдохни теперь!

Поешь, попей, а вот тебе три грошика!

Сварить прикажешь ужин?» Дерзко вихватив

Еду, что мы хозяину состряпали,

Ему он преподносит. Вот недавно так

Крутую кашу заварил я в Пилосе,

Лаконскую. Негодник подскочил, схватил

И господину всю мою стряпню поднес.

Нам не дает прислуживать, всех гонит прочь,

А сам овчину держит над хозяином,

Как опахало, чтобы ей отмахивать

Ораторов. И все поет пророчества.

Старик совсем помешан. Остепел совсем.

А тот и рад. Всех нас оклеветал кругом.

Под розги подведет, а после бегаёт

По дворне и орет, и взятку требует:

«Видали вы, как Гила нынче высекали

Из-за меня? Послушными не будете –

Помрете все!» И мы даем, и как не дать!

Не то такого влепит подзатыльника.

Хозяин, что в овчинку свет покажется» [2].

Читаючи слова Демосфена, можемо прийти до думки, що комедіограф зовсім не боявся кари за свою зухвалість, але водначас і правдивість. Користуючись в'їдливими епітетами та гіперболою, драматург влучно висміював Клеона, доводячи глядачів до дикого сміху. То був дуже важкий час для миру. Нікий та Демосфен взяли в оточення велике спартанське військо біля міста Пилос, проте не були спроможними розбити його, тому і вирішили укласти вигідний мир. Але Шкіряник (Клеон) був проти такого рішення, і йому запропонували самому прийняти командування, так як всі надіялися, що він програє у цій війні. Проте, на подив усім, Клеон виграв бій і веде спартанських бранців у Афіни. Саме тут і розпочинається найцікавіше – той, хто хотів заперечити щось Клеонові чув: «А Пилос?...» і вмовкав... Метою Арістофана було змусити людей сміялися з його жартів, а не згадувати Клеонову перемогу. Не лякаючись покарання за свою мужню сатиру, драматург показав реальні події в жартах, змушуючи глядачів реготати з політичного діяча Афін, який в той же час дивився на свою пародію.

Повсякденне життя Афін за часів Арістофана перебувало в моральній та політичній кризі. Саме це віддзеркалює комедія драматурга «Хмари» (423 р. до н. е.), в якій молодий нахаба висміює зрілого філософа Сократа (469–399 рр. до н. е.). Звичайно, він грав не живого філософа, який приходив у театр лише для того, щоб подивитися трагедії свого друга Евріпіда, а актора під комічною маскою, яку Арістотель описує як «щось бридке й спотворене, але без болю». Тема комедії – сутичка «старого» і «нового» світоглядів, зокрема, старих і нових засад виховання й моралі. У цій комедії Арістофан скерував свою сатиру проти нового, тобто проти нової раціоналістичної філософії, індивідуалістичної етики та раціоналістичної педагогіки [5, с. 59].

Фіддіпід, головний герой комедії, був посланий до школи Сократа його батьком Стрепсіадом, який хотів за допомогою сина позбутися кредиторів. Навчання в тій школі вели софісти, яких драматург називав «хитрунами» та «кляузниками». Арістофан помилково вважав, що Сократ був їхнім наставником та вождем, хоча насправді великий давньогрецький філософ не мав ніякого відношення до софістів. Зі слів Фіддіпіда можна побачити, з яким презирством ставиться комедіограф до Сократа: «Це хвальки оті, дурисвіти, бліда ота босота, злидні зморені, Сократ безтямний, та і Херефонт із ним...» [3].

Словами Сократа: «Хай Правий і Неправий тут навчать його...» Арістофан хотів сказати, що в тій школі вчили, як за допомогою вміння користуватися словами можна вийти невинним із будь-якої ситуації [4]. На превелику радість Стрепсіада, син повертається зі школи і переконує кредиторів батька, що він не повинен повертати їм, колись позичені, гроші. Проте під час бенкету, влаштованого на честь позбавлення кредиторів, між батьком та сином виникає велика суперечка. Кульмінація досягає найвищої точки тоді, коли Фіддіпід говорить батькові: «Поб'ю я матір, як тебе». Зрозумівши, що ставши софістом син навчився різних дурниць, Стрепсіад вирішує спалити «Мудрильню», ту саму школу, в яку сам колись відправив юнака. Варто зазначити, що Сократ зображений Арістофаном у комедії «Хмари» має дуже мало спільного з історичним Сократом. Відомо, що комедія «Хмари» була поставлена на Великих Діонісіях (свято на честь бога Діоніса) 423 року до нашої ери і зайняла третє місце.

Отже, Арістофана справедливо називають «батьком комедії», а його сатиричними засобами широко користувалися письменники нового часу. Наприклад, комедія Ж. Расіна «Сутяги» написана під помітним арістофанівським впливом. Його комедії є дісно унікальним скарбом, який дійшов до нас із давніх часів, адже там можна прочитати прямі відгуки на найважливіші для народу актуальні питання тогочасного суспільного життя. В. Белінський захоплювався висотою морального почуття комедій драматурга, а М. Добролюбов справедливо вбачав в Арістофанові «захисника бідних», підтвердження чому можна знайти в деяких його комедіях.

Список використаної літератури

1. Академічний тлумачний словник української мови онлайн. [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua>.
2. Електронна книга Арістофана «Всадники». [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://librebook.ru/vsadniki_1.
3. Арістофан «Ахарняни» [пер. Андрія Содомори]. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aelib.org.ua/texts/aristophanes__acharnians__ua.htm.
4. Арістофан «Хмари». [пер. Бориса Тена]. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aelib.org.ua/texts/aristophanes__clouds__ua.htm.
5. Звиняцьковський В. Я. Зарубіжна література : Хрестоматія-посібник для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Я. Звиняцьковський, Є. В. Волощук, Б. Я. Бігун. – К. : Бліц, 2004. – 480 с. : іл.
6. Пащенко В. І. Антична література. : підручник. – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь / В. І. Пащенко, Н. І. Пащенко, 2004. – 718 с.
7. Прокаєв Ф. І. Зарубіжна література ранніх епох. Античність. Середні віки. Відродження : навч посіб. / Ф. І. Прокаєв, Б. В. Кучинський, Ю. Л. Булаховська, І. В. Долганов. – К. : Вища шк. 1994 . – 146 с.

РОЗДІЛ VIII. СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ

УДК 81'367.7

Бевсюк Ірина,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

ЗДОБУТКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНЬСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті розглянуто поняття «термін» і його ознаки, описано способи творення і джерела виникнення, окреслено здобутки та найважливіші проблеми сучасної української термінології.

Ключові слова: термінологія, мова, термін, українська термінологія, розвиток.

Українська мова, як і більшість мов світу, невпинно розвивається, а це вимагає постійного дослідження її лексики, правопису, граматичної парадигматики. З іншого боку, фахівці, які належать до різних наукових шкіл, поколінь чи регіонів, нерідко мають відмінні погляди на те чи інше наукове поняття та його словесне позначення. Ці об'єктивні та суб'єктивні причини зумовлюють актуальність такої роботи.

Здобутки сучасної української термінографії описані у дослідженнях таких учених: Т. Панько [2], І. Кочан [3], Р. Рожанківського [4], С. Шевчук [5], Н. Дюканової [6], А. Д'якова [7].

Мета статті – підсумувати здобутки сучасної української термінології.

Особливістю нашого часу є те, що нарешті після багатьох років поневірянь та утисків українська мова знову зайняла своє достойне місце в усіх сферах життєдіяльності, і зокрема у науковій галузі. Поступово на державну мову перейшла освіта і переходить наука. Як писав колись І. Огієнко, «українська мова здатна бути мовою науки, як і всі інші мови...» [7, с. 198].

Національна термінологія як складова частина наукової мови перебуває на порозі свого другого національного відродження. На запити середньої і вищої освіти упродовж 1990-х років з'явилася низка термінологічних словників, які в тією чи іншою мірою заповнювали прогалину спеціальних назв і понять. Звичайно, не всі лексикографічні праці відповідали духові та завданням часу, але кожна з них по краплинці додавала сили нашій науковій мові, пробуджувала її від десятилітньої сонливості, змусила запрацювати на рівні найпрестижніших європейських мов.

За останні десять років з'явилося близько сотні різноманітних термінографічних праць різного статусу і ґатунку, які виходили у різних містах України. Крім словників, написано чимало роздумів із приводу термінологічної справи, які друкувалися як на сторінках періодики, так і на сторінках спеціальних журналів. Вийшло кілька підручників, посібників, монографій. Уся ця продукція є наслідком живого діалогу між фахівцями-ученими, спеціалістами різних сфер і філологами, що відбувається постійно на внутрішньовузівських і міжвузівських семінарах, термінологічних нарадах і конференціях як регіонального, державного, так і міжнародного рівнів.

Можна вважати вже доведеним і загальноновизнаним, що упорядкування, унормування, кодифікація та уніфікація української термінології належить до державотворчих процесів, бо очевидним є те, що безповоротний процес українського державотворення диктує такі потреби національного життя, які сприяли б утвердженню його престижу в усьому світі. До такої ділянки належить і наукова мова, у тому числі розвиток термінології.

Жодне суспільство не може існувати без мови: всі народи і кожна окрема людина живуть у мовній сфері. Рівень розвитку наукової мови впливає на інтелектуальний поступ суспільства, свідчить про стан мовного самовиявлення народу.

Формування наукової мови в Україні відбувалося за несприятливих умов, тому галузеві терміносистеми не розвивалися природно.

Наукова термінологія – вище породження людської думки, національної за своїми витоками та формою, міжнародної за поширенням. Професійне спілкування в будь-якій галузі неможливе без термінології.

Вивчення проблем термінології надзвичайно актуальне з кількох причин:

- по-перше, термінологія є головним джерелом поповнення лексичного складу високорозвинених сучасних мов. Саме термінологія як частина природної людської мови є найуніверсальнішим засобом зберігання, передавання, оброблення інформації. Обсяги ж інформації зростають шаленими темпами: за даними науковців, зараз вони подвоюються через кожні п'ять-сім років, що спричиняє так званий «термінологічний вибух» – появу великої кількості нових термінів;

- по-друге, наукове знання інтернаціональне за своєю природою. У сучасному світі відбуваються потужні інтеграційні процеси, які не оминають наукової сфери і висувують проблему міжнародної стандартизації термінів як основи для порозуміння між фахівцями різних країн;

• по-третє, українська термінологія, яка повинна розвиватися разом із термінологіями інших національних мов, має низку специфічних проблем, зумовлених історично, гостру потребу у створенні національних термінологічних стандартів, термінологічних словників тощо [1, с. 87].

Термін (від лат. *terminus* – межа, кордон) – слово або словосполучення, застосоване для позначення деякого поняття.

Поняття, назване словом, виражає суть явища, відображає об'єктивну істину; слово в системі – логос, термін; слово як позначення предмета – лексис, номен. Таким чином, слово є матеріальною мовною оболонкою, з якою нерозривно пов'язане поняття (існують у тандемі). Термінологічна номінація (іменування) – це цілеспрямований творчий процес, зумовлений взаємодією зовнішніх і внутрішніх мовних чинників.

Науковий термін точно і однозначно визначає чітко окреслене спеціальне поняття будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо і його співвідношення з іншими поняттями в межах спеціальної сфери. Він, на відміну від номенів загальномовних, які часто є багатозначними, невпорядкованими, у межах сфери застосування є однозначним.

Поняття «термінологія» розуміємо як:

1) розділ мовознавства, що вивчає терміни (у цьому значенні дедалі частіше використовують слово термінознавство);

2) сукупність термінів певної мови або певної галузі [5, с. 519].

Сьогодні у розвинених мовах близько 90 відсотків нової лексики становлять терміни в таких галузях науки, як комп'ютерна техніка, біохімія, кібернетика, мікробіологія, хімія тощо. Поняття, які з'являються в науці, вимагають появи нових термінів.

Українська мова запозичувала в різні історичні періоди з інших мов слова-терміни та окремі елементи усним і писемним шляхами.

• грецьке походження мають терміни: психологія, ксерокс, скелет, бібліотека, бібліографія, біологія, фонетика, космос, ідея, метод, аналіз, історія;

• німецьке – штаб, шахта, крейда, ландшафт, бутерброд, лейтенант, лозунг, ланцюг, майстер, сигнал, офіцер, матриця.

• англійське – комбайн, спонсор, менеджер, трамвай, тролейбус, ескалатор, аероплан, мітинг, ринг, джін, матч, старт, фініш, теніс, хокей, футбол, аут, ленч, лідер, ноу-хау, піжама.

Музичні терміни наша мова запозичувала:

• з італійської: акорд, композитор, піаніно, опера, соната, соло, мінор, мандоліна, легато, браво, ліра;

• із французької – назви предметів туалету, страв, побуту: бюро, купе, шасі, лото, блуза, жабо, грим, кокарда, мансарда, манжета, медаль, метрдотель, пансіонат;

• з голландської мови прийшли терміни мореплавства: флот, лоцман, трап, шлюпка, баркас, каюта, матрос, гавань.

Є тенденція вживати іншомовні терміни і в офіційно-діловому стилі, і в публіцистиці, і в художній літературі. Та все ж основною сферою застосування термінологічної лексики є науковий стиль української мови. У таких текстах, призначених для фахівців певної галузі, терміни не пояснюються, тому важливим стає засвоєння терміносистеми фаху вже з першого курсу навчання [2, с. 115].

Аналізуючи сучасні тенденції розвитку мови, ми не можемо не виділити зміни, які відбуваються в її лексичному складі, особливо у стилістиці усного та писемного мовлення. Це так звані «сленги» або «арго». Термін «сленг» в українську мову прийшов з англійської (*slang* – жаргон) – жаргонні слова або вирази в англійській мові, характерні для людей певних професій або соціальних прошарків [4, с. 12]. Термін «арго» прийшов із французької мови (*argot* – жаргон) – мова якоїсь вузької соціальної чи професійної групи, не зовсім зрозуміла для сторонніх [4, с. 12]. Останнім часом термін «сленг» вживають більш активно, ніж терміни «жаргон» і «арго». Це можна пояснити тим, що сьогодні англійська мова домінує серед інших мов і сленг використовують майже всі люди планети.

У складних державотворчих процесах до десятиліття Незалежності України ми прийшли з вагомими здобутками у розвитку термінологічних систем, а як наслідок цього – до розвитку власної термінологічної лексикографії.

Український народ завдяки своєму інтелекту навіть у найскладніші часи тоталітарного режиму здатний був творити словники (і чи лише їх!). Авторам минулого не раз вдавалося обходити цензуру, і словникові видання ставали для українців своєрідними маніфестами – зберігали мову народу, доводили, що українська мова не бідніша від інших європейських, сприяли духовному відродженню української нації, утверджували національну самобутність.

У нинішніх умовах українська національна термінологія та термінографія, як одна із державотворчих ланок, продовжує цю властивість української нації, активно розвивається. Цьому посприяло перш за все те, що віками гноблена та переслідувана українська мова визнана Конституцією України як державна. Сам факт, що протягом десятиліття незалежності України вийшло 466 словників лише термінологічного типу з різноманітних галузей знань, виробництва, культури, говорить сам про себе. А хіба не вражаючим є те, що на третьому році незалежності, тобто 1993, вийшло 78 термінологічних словників різних типів, 1994 – 57, 1995 – 53, 1996 – 50, 1997 – 60, а в 2000 – 59? (Для порівняння: в УРСР за 42 роки – 1948–1990 – вийшло 107 подібних праць). Їх поява – це вияв патріотичного ентузіазму самих авторів, свідчення великої

працездатності цих людей, бажання усталити українські термінологічні системи, забезпечити українській мові якнайширші сфери розвитку в Україні та у світовому просторі в галузях міжнародних відносин, політики, торгівлі, економіки, освіти та культури [3, с. 106].

У наш час термінологічними і термінографічними проблемами займається багато наукових установ, кафедр різних навчальних закладів Києва, Львова, Чернівець, Харкова, але ні одна з них не має бажання підпорядкуватися іншій, хоч ці проблеми обговорюються на десятках різних конференцій. Проблема в тому, що термінологічні системи розвиваються стихійно на ентузіазмі людей, відданих цій справі. На Україні для підтримки життєдіяльних процесів термінології бракує такої наукової інституції, як Інститут наукової мови, що існував колись у Києві, який був би арбітром у цій справі та рішення якого не підлягали б дискусії [2, с. 112].

Сучасний етап розвитку термінології, зазначають мовознавці, певною мірою подібний до періоду 20-их років саме пошуком того, як поєднати найкращі здобутки термінотворення минулого, що орієнтувалася не тільки на іншомовні джерела, а й на внутрішні ресурси української мови, із сучасною практикою широкого використання у науковій і технічній мові інтернаціональних термінів, запозичених за посередництвом російської мови. На думку багатьох термінологів, вихід можна вбачати у тимчасовому паралельному використанні обох традицій із перспективою вибору єдиної норми після апробації варіантів у науковому обігові.

Саме через відсутність цього корегувального центру маємо в сучасних терміносистемах і термінологічних словниках величезну нестабільність у номінуванні одного і того ж поняття. Це дуже яскраво довели Б. Рицар та Р. Рожанківський.

Автори проаналізували 8 сучасних термінологічних словників, що використовують забуту термінологію, і дійшли висновку, що Держстандарт України залучає багато суржикових термінів, які потрапляють із перекладних академічних словників, і пропонують укласти новий словник, в основу якого увійдуть забуті українські назви [4, с. 15].

Завданням термінологів на сьогодні є вироблення основних моделей творення термінів і перегляд та нормалізація уже наявних у мові. Свідченням того, що в цьому напрямі постійно проводиться робота, є тенденція до відновлення питомо українських словотвірних типів: уживання віддієслівних іменників з суфіксами *-ння*,

-ття (паркування, прокладання, відбиття) замість іменників із суфіксом *-к(а)* (парковка, прокладка, відбивка); відносних прикметників із суфіксом *-ов* (осадовий, висадковий) замість прикметників з суфіксом *-очн* (осадочний, висадочний), витіснення іншомовного суфікса *-альн(ий)* у прикметниках та заміна його питомим суфіксом *-н(ий)*: бактеріальний – бактерійний, категоріальний – категорійний; віддієслівних прикметників на *-альн(ий)* (систематизувальний, фільтрувальний) замість активних дієприкметників на *-уч(ий)*, *-юч(ий)* (систематизуючий, фільтруючий); замість субстантивованих прикметників на *-уч(ий)*, *-юч(ий)* на позначення осіб за посадою, вживаються іменники, утворені за допомогою суфікса

-увач (завідувач, командувач), заміна префікса *обез-* на *зне-* у словах із значенням «процес видалення, знищення чого-небудь» (зневоднення, знеболення) тощо [6, с. 108].

Термінолексика – «каркасний словник» мови будь-якої спеціальності. Знання технічної термінології є умовою високої професійності фахівців різних профілів.

В українській термінографії з'явилася за останній час чимала кількість спеціальних словників, довідників, які сприяють врегулюванню процесів термінотворення. Метою багатьох таких україномовних видань є переконаливо засвідчити, що українська мова цілком спроможна гнучко й точно перекласти, відтворити, по-своєму осмислити і власними фонетико-морфологічними засобами обробити те чи інше запозичене поняття. Фіксує у словнику реальний стан сучасної термінології, автори намагаються, не порушуючи змісту понять, коригувати окремі терміни і терміносполуки, узгоджувати їх зі словотвірними засобами української мови, уникати недоречних росіянізмів або інших чужомовних впливів. Одночасно залишають можливість користувачам, зацікавленим у розвитку української технічної думки, самим більше експериментувати та вдосконалювати термінологію на власній мовній основі, сміливіше впроваджувати нові відповідники, шукати розумної діалектики між запозиченим і власним [6, с. 109].

Термінографічну роботу здійснювано і за межами України. У повоєнний час українська діаспора досягла вагомих здобутків у термінографії, консолідувавши свої зусилля в Українському термінологічному центрі в Америці (УТЦА), Товаристві українських інженерів Америки (ТУІА), Термінологічній комісії НТШ, Науково-дослідному товаристві української термінології. Різнобічна діяльність термінологічних організацій – проведення конференцій, видання діаспорних журналів («Свобода», «Рідна школа») – створили наукове мовне середовище, в якому функціонувала українська термінологія. До найцікавіших лексикографічних праць української діаспори можна віднести словники П. Штепи «Знадібки до словника чужословів» (Торонто, 1967), «Словник чужослів» (Торонто, 1977) [7, с. 219].

Знайомство з інформацією про засади українського термінотворення, практичне опрацювання термінологічної лексики, розвиває чуття культури наукового мовлення і вводить в обшир українських терміносистем, властивих певному фаху.

Список використаних джерел

1. Д'яков А. С. Основи термінотворення : семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000. – С. 218–224 .
2. Дюканова Н. М. Можливості та шляхи відродження української термінології / Н. М. Дюканова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / за ред. : В. Г. Кремень. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 48. – С. 105–110.
3. Кочан І. Українське термінознавство на сучасному етапі / І. Кочан // Український правопис і наукова термінологія : проблеми норми та сучасність. – Львів, 1997. – С. 101–107
4. Панько Т. Українське термінознавство / Т. Панько // Українська науково-технічна термінологія. Історія і сучасність. – Львів, 1999. – С. 112.
5. Рожанківський Р. Порівняльний аналіз термінів з нормативних документів і словників / Р. Рожанківський // Вісник Державного ун-ту «Львів. політехніка». Проблеми української термінології. Матеріали 6-ї МНК. – Львів, 2000. – С. 11–19.
6. Українська термінологія і сучасність : збірник наукових праць / НАН України, Інститут української мови, Комітет наукової термінології. – К., 1998. – С. 86–91.
7. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Підручник / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – К.: Алерта, 2014. – С. 513–524.

УДК 811.161.2

Борщик Юлія,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к.філол.н., доц. Воляннюк І.О.

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ: УТВОРЕННЯ, ОСОБЛИВОСТІ ЗНАЧЕНЬ

У статті проаналізовано поняття «сленг» та «молодіжний сленг»; розглянуто різні підходи щодо їх вивчення; подано особливості значень і способи утворення молодіжного сленгу.

Ключові слова: сленг, молодіжний сленг, соціолект, лексеми, комп'ютерний сленг.

Лексичний склад нашої мови містить велику кількість сленгових утворень, властивих певним соціальним і професійним групам людей. Коли наша мова перебувала під впливом тоталітарної системи, визнавався єдиний стандарт літературної мови. Проте існування різноманітних діалектизмів, сленгової лексики тощо доводить, що мова залишається динамічною системою.

Мета роботи: з'ясувати особливості значень молодіжного сленгу, а також визначити шляхи його утворення.

Об'єктом роботи є молодіжний сленг та його значення.

Культура сленгу формувалася протягом багатьох років. Виникнення особливих молодіжних субкультур не тільки в Україні, але й у країнах Заходу пов'язується з провідною роллю засобів масової комунікації та відповідним рівнем життя [1].

Визначають три бурхливі хвилі в розвитку молодіжного сленгу в Україні:

1) 20-ті роки – перша хвиля, пов'язана з появою величезної кількості безпритульних у зв'язку з революцією і громадянською війною. Мова учнів, підлітків і молоді забарвилася безліччю «блатних» слів, почерпнутих у них.

2) 50-ті роки – друга хвиля, пов'язана з появою «стиляг».

3) 70-80-ті роки – третя хвиля, пов'язана з періодом «застою». У цей час виникали різні неформальні молодіжні рухи. «Хіпуюча» молодь створила свій «системний» сленг як мовний жест протистояння офіційній ідеології.

Нині на розвиток молодіжного сленгу великий вплив має комп'ютеризація. Передача сенсу, ідеї, образу при появі комп'ютера отримала додаткові можливості в порівнянні з папером і друком, що зумовило проникнення інтернет-сленгу в молодіжну мову [2].

Дослідженням молодіжного сленгу займалися багато науковців. Його вивчення розпочалося в 60-70-х рр. ХХ століття такими вченими: Л. Скворцов, Л. Капанадзе, Л. Лошманова, М. Копиленко та ін.

О. Лапова, І. Подюков, Н. Манеком вважають, що сленг обслуговує лише незначну кількість життєвих ситуацій.

Лінгвіст В. Хомяков у своїй книзі «Введения в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия» зазначає, що вперше термін *сленг* зі значенням *language of low or vulgar type* (мова низького або вульганого типу) був засвідчений у 1756 році; з 1802 року цей термін розуміють як *the cant or jargon of a certain class or period* (жаргон або жаргон певного класу чи періоду), а з 1818 року під сленгом стали розуміти *language of a highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense* (мова надзвичайно розмовного типу).

В. Чернобай у статті «Сленг. Історія виникнення, визначення поняття» описує історію виникнення сленгу, дає визначення цього поняття, аналізує причини його появи, наслідки, називає сфери використання. За спостереженнями автора, у сучасній українській мові відбувається масовізація, тобто спрощення лексики, зумовлена численними запозиченнями з жаргонів, діалектів і просторіччя, а також американізмів [3].

У праці О. Кондратюк «Молодіжний сленг як мовне явище», розглянуто низку питань, як-от: вивчення сленгу та його історія, класифікація сленгу, місце сленгової лексики у молодіжному мовленні, сленгової номінації у контексті сучасної літератури, основні джерела сленгу, молодіжний комп'ютерний сленг, вплив іноземних мов на молодіжний сленг, вплив кримінального аргю на молодіжний сленг, особливості молодіжного сленгу.

Х. Бережницька у своїй статті «Утворення молодіжного сленгу і його роль в лінгвокультурному середовищі» розглядає психологічні та соціальні причини виникнення та місця сленгової лексики у молодіжному мовленні. У цій статті проаналізовано лексико-семантичний спосіб словотвору в молодіжному слензі та його функціонально-стилістичні риси.

Що ж таке молодіжний сленг?

Етимологія слова «сленг» невідома. На сьогодні є багато варіантів визначення поняття «молодіжний сленг». Кожний науковець пропонує своє визначення. Н. Лукашук у статті «Молодіжний сленг як прояв лексичної інтерференції» говорить, що молодіжний сленг – це окремий пласт національної мови, який відображає певною мірою рівень культури, освіченості, розвитку суспільства [10].

Академічний тлумачний словник української мови фіксує таке визначення слова «сленг»: 1. Розмовний варіант професійного мовлення; жаргон. 2. Жаргонні слова або вирази, характерні для мовлення людей певних професій або соціальних прошарків, які, проникаючи в літературну мову, набувають політично емоційно-експресивного забарвлення [4].

Вільна енциклопедія «Вікіпедія» тлумачить «молодіжний сленг» так: «соціолект людей у віці 12–22 років, що виник із протиставлення себе не стільки старшому поколінню, оскільки офіційній системі. Існує в середовищі міської учнівської молоді та окремих замкнутих референтних групах» [2].

Молодіжний сленг є найскладнішою мовною структурою. Л. Крисін зазначає, що цей шар лексики найбільш значущий соціально: ним користуються численні групи носіїв, його мовні елементи активно поповнюють літературну мову. Носії молодіжного сленгу – «учні й робітнича молодь, тобто студенти, школярі старших класів» [5]. На думку вченого, частково входить сюди й молода технічна та гуманітарна інтелігенція віком приблизно від 22–23 до 33–35 років.

Отже, молодіжний сленг – це другорядна, функціонально додаткова форма існування мови, що характеризується специфічним набором лексико-фразеологічних засобів, їх значною динамікою; наявністю способів творення сленгізмів, стилістичною зниженістю і постає засобом внутрішньогрупового спілкування молоді [6].

Як зазначалося вище, предметом нашої наукової розвідки є молодіжний сленг: утворення, особливості значень, зокрема, особливості мовлення студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Нами було виявлено близько 100 лексем молодіжного сленгу. Їх можна класифікувати на різні підгрупи:

1. Комп'ютерний сленг: нет, клава, миша, ноут, комп, фотік, прога, глючити, фронталка, лажати, ава.
2. Студентський сленг: стіпуха, шпора, домашка, лабораторка, хвости, екватор, вікно, общага.
3. Частини тіла людини: сліпаки, прічісон, граблі, шнобель.
4. Емоційний сленг: осьо; невдобно; о, на маєш, Ганю, празник; добрехарашо; всьо давай; сірйозно; облом.
5. Сленг, який описує характер людини, її стан: мажор(-ка), блотний(а), файний(а), бро, каріфан, задрот, ботан.
6. Сленг, який означає дію людини: зубрити, лажати, зирить, влом, базарити, шарити, проїхати, стрільнути, забити болт.

Пласт сленгової молодіжної лексики великою мірою становлять новоутвори (неологізми), які формуються і змінюються разом зі змінами в суспільстві. За свідченням доктора філологічних наук Л. Ставицької, «сучасний молодіжний сленг є ніби посередником між інтержаргоном та мовною практикою народу, розмовно-побутовою мовою широких верств населення, яка послугоувалась і завжди послугоуватиметься здатністю української мови до продукування стилістично знижених, іронічних, гротескних лексичних засобів, що в сучасних умовах демократизації стилів спілкування виявляються адекватними жаргонними і сленговими номінаціями» [11].

Молодіжний сленг	Літературний відповідник, пояснення слова
Ава	Аватар – невелике зображення, яке використовується для персоналізації користувачів на таких сервісах, як чати, форуми та ін.
Автомат	Залік, отриманий автоматично
Бабло	Гроші
Базарити	Говорити щось

Барахло	Одяг
Беспредел	Безлад
Блатна	Людина, яка краща за іншого, яка має відомих знайомих
Бойфренд	Хлопець
Бро	Брат
Виделуватись	Вихвалитись
Вікно	Пара на яку не призначено заняття
Всьо давай	До побачення
Габлі	Руки
Дедлайн	Кінцевий термін подачі чогось
Домашка	Домашнє завдання
Задрот	Людина, яка багато часу проводить за комп'ютером або телефоном
Зирити	Дивитись на когось або щось
Зубрити	Реально вчитися до іспиту, завчати напам'ять навіть дрібниці
Кинути бомжа	Надіслати безкоштовне повідомлення
Клава	Клавіатура
Комп	Комп'ютер
Корефан	Друг, приятель
Лажати	Робити щось неправильно, помилятися
Лапша	Брехня
Мажор	Підліток, син заможних батьків
Мишка	Миша – пристрій за допомогою якого можна управляти комп'ютером
Найки	Назва взуття
На халяву	Безкоштовно
На шару	Безкоштовно
Невдобно	Незручно
Нет	Інтернет
Общага	Гуртожиток
О,на маєш, Ганю, празник	Здивування чомусь
Осьо	Ось це
Паритися	Переживати за щось
Парити голову	Набридати
По биріку	Швидко
Показуха	Вихваляння чимось
Понти	Вихваляння
Потеряний	Неуважний, незібраний
Прічісон	Зачіска
Проїхати	Недочути щось, не бажати говорити на цю тему
Сенкс!	Дякую!
Сліпаки	Очі
Сорі	Вибачте
Спокуха	Бути спокійним, заспокоїтись
Стипуха	Стипендія
Стукач	Людина яка доносить інформацію іншим
Тусовщик	Людина яка проводить багато часу на дискотеках, в барах
Універ	Університет
Фара	Таксі
Фотік	Фотоапарат
Фронталка	Фронтальна (передня) камера в телефоні
Хай!	Привіт!
Халявщик	Той, що прогулює щось (навчання, роботу)
Хвости	Академічна заборгованість
Шарити	Розуміти щось
Шнобель	Ніс
Шухер	Варта, вигук на позначення небезпеки

Лексеми утворюються під впливом різних чинників, це може бути вплив діалектів або власна інтерпретація термінів серед молоді.

О. Берегівська виділяє понад 10 способів утворення функціональних одиниць сленгу, тим самим підтверджуючи тезу про постійне оновлення словникового складу сленгу.

Переглянувши таблицю, можна простежити, що молодіжна сленгова лексика утворюється різними способами:

1. Багато сленгових слів походять із інших мов, наприклад, з англійської. Лексеми, які походять від англійських слів, є результатом їх невдалої інтерпретації. Перехід слів з англійської мови в український сленг може бути зумовлений багатьма чинниками: вивченням іноземної мови в школі; захопленням англійською музикою, фільмами, бажанням бути схожими на популярних зірок музики та кіно. Чимало англіцизмів використовують і студенти КОГПА ім. Тараса Шевченка. Наприклад: найки (англійською *nike* – спротивне взуття), хай (Hi – привітання), сорі (*sorry* – пробачення), сенкс (*thanks* – подяка), бойфренд (*boyfriend* – хлопець). У таблиці вказано слово дедлайн. Воно походить від англійського *deadline*, що означає короткий термін (дату або час), до якого має бути виконане певне завдання.

2. Походження з російської мови, або ж деякі науковці називають їх російськомовними запозиченнями: барахло, лапша, шухер. Нерідко подібні запозичення відтворюються зі збереженням особливостей російської орфографії, як наприклад: беспредел, виделуватись, потеряний [7]. Або ж сленг прічісон відповідник зачіска, – прическа.

3. Ще один спосіб – це апокопа (усічення кінцевої частини основи) – явище відпадання одного або кількох звуків у кінці слова. Наприклад комп – комп'ютер, клави – клавіатура, універ – університет тощо.

4. Універсализація (стягнення) – цим способом утворена лексема автомат – залік, отриманий автоматично.

5. Поширеним засобом є афіксація – утворення похідних за допомогою афіксів (суфіксів, префіксів, закінчень тощо):

- суфікс -ух(а) використовується для утворення слів зі значенням згрубілості, зневажливості, іронічності: показ – показуха. При цьому основа складного, зазвичай іншомовного слова усикається: стипендія – стипуха;

- малопродуктивні на сучасному етапі суфікси -щик, -ач, які утворюють віддієслівні іменники, що є назвами осіб за різновидами їхньої діяльності: халява – халявщик, стукати – стукач тощо.

Вживання у мовленні сленгізмів надає іронічного, емоційно-експресивного забарвлення предметам, явищам або діям, яскравим прикладом цього є так звані «молодіжні фразеологізми»: на шару, на халяву, кинути бомжа, дешеві понти, по биріку та інші.

Але навіщо молодь використовує сленг у своїй комунікації? Можна назвати декілька чинників.

По-перше, сленг забезпечує близькість. По-друге, він часто виконує важливу соціальну функцію, яка полягає у виключенні або включенні людини у близьке оточення, вживанні тієї мови, яка функціонує у певному колі людей, у певній професії. По-третє, сленг – лексична інновація у певному культурному контексті. Певні групи людей вживають сленг, тому що «їм не вистачає політичної влади» [9].

Грабовий П. у своїй праці «Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу» називає найважливіші його диференційні ознаки:

- 1) функціонування поза межами літературного зловживання;
- 2) перевага конотативного елемента над денотативним;
- 3) значна поширеність поза межами переважно в усному мовленні [8].

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що молодіжний сленг використовується з метою реалізації номінативної, комунікативної, когнітивної, емоційно-оцінної, експресивної, світоглядної, ідентифікаційної мовленнєвих функцій і складається з одиниць, що мають різну лексикографічну маркованість. Загальними функціонально-стилістичними рисами сленгізмів є перевага контакції над денотацією; дещо негативна й пейоративна спрямованість оцінної семантики окремих сленгізмів; прагнення до лаконічності та семантичної насиченості; розгалужена внутрішня синонімія; багатозначність.

Список використаної літератури

1. Грабовий П. М. Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / П. Грабовий. – КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2010. – 20 с.
2. Иванова Г. Р. Территориальная дифференциация английского университетского сленга / Г. Р. Иванова. – М., 1991. – С. 152–186.
3. Кондратюк О. Молодіжний сленг як мовне явище / О. Кондратюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n38texts/kondratyuk.htm>.
1. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1989. – 76 с.
2. Мартос С. А. Молодіжний сленг : міф чи реальність / С. А. Мартос // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. – № 27(67). – С. 24 – 27
3. Молодіжний сленг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Молодіжний_сленг.

4. Молодіжний сленг як прояв лексичної інтерференції [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.ua.edu.ua/2015/молодіжний-сленг-як-прояв-лексичної-ін/>.
5. Словник української мови [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/slengh>.
6. Студентський сленг [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.psyoffice.ru/slovars210.htm>.
7. Чорнобай В. Г. Сленг. Історія виникнення, визначення поняття / В. Г. Чорнобай // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки». – Київ, 2014. – С. 76-81.
8. Шульжук Н. В. Сленг як нелітературний пласт сучасної української лексики / Н. В. Шульжук // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія «Філологічна». – Випуск 21. – С. 102–112.

УДК 821.161.2-09

Бублик Ганна,
студентка 31-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОВІСТІ Б. ГРІНЧЕНКА «СЕРЕД ТЕМНОЇ НОЧІ»

Наукова розвідка присвячена вивченню художньої мови Б. Грінченка. У статті здійснено функціонально-стилістичний, семантичний та структурний аналіз фразеологізмів, виявлених у повісті «Серед темної ночі», розподілено фразеологізми відповідно до класифікаційних схем.

Ключові слова: фразеологізми, стійкі сполуки, значення, граматична будова, функціонально-стилістичні властивості, тематичні групи.

Вивчення особливостей художньої мови має велике значення для здобуття повноцінної філологічної освіти не лише у шкільному курсі, а й у вузівському, адже допомагає студентам і школярам у розкритті ідейно-художнього змісту твору та його народності. «Народність передбачає суспільну значимість творів, їх зв'язок з фольклором, із виробленими народом естетичними цінностями, з попередніми культурними традиціями, з використанням скарбів народної мови...» [5, с. 130].

Вагомими й необхідними компонентами народної мови є фразеологізми та крилаті вислови. Вони забарвлюють слово письменника, надаючи йому народного колориту. За О. Д. Пономаревим, «фразеологічною одиницею, або фразеологізмом, називають стійке сполучення слів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення» [6, с. 78].

Щоб виховати нового, духовного багатого громадянина незалежної України, потрібно послуговуватися кращими зразками творів художньої літератури вітчизняних митців. Одним із найталановитіших представників українського красного письменства є Борис Грінченко, ім'я якого довгий час було забуто у шкільному курсі. Чимала кількість творів письменника написана живою народною мовою, близькою та зрозумілою кожному з нас.

Об'єктом нашої розвідки є багатство та різноманітність фразеологізмів у романі Б. Грінченка «Серед темної ночі».

Мета роботи: з'ясувати значення фразеологізмів у творі, їх граматичну будову, визначити функціонально-стилістичні властивості та тематичні групи.

Для реалізації мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання:

- 1) виявити й паспортизувати фразеологічні одиниці;
- 2) встановити значення фразеологізмів;
- 3) систематизувати фразеологічний матеріал відповідно до класифікаційних схем.

У своїй роботі спираємося на ґрунтовні розвідки синтаксичної природи фразеологічних словосполучень, якими займалися М. В. Ломоносов, Ф. І. Буслаєв, О. О. Потебня, П. Ф. Фортунатов. Розробки теоретичних основ фразеології тісно пов'язані з такими іменами, як: В. В. Виноградов, Б. О. Ларін, С. І. Ожегов. Вагомий внесок у дослідження проблем фразеології сучасної української літературної мови зробили Л. А. Булаховський, І. К. Білодід, М. А. Жовтобрюх, Л. Г. Скрипник.

Аналізуючи праці мовознавців, ми з'ясували, що фразеологізми мають певні диференційні ознаки: фразеологічне значення, компонентний склад, відтворюваність.

Досліджуючи художню мову творів Б. Грінченка, зокрема повісті «Серед темної ночі», пересвідчуємося, що її визначальна особливість – використання великої кількості фразеологізмів, наприклад: серце росло б – радіти («Що правда, то правда, сусіде, ...твої сини такі, що в кожного батька серце росло б, на їх дивлячись, – так показував довгий і сухий Струк, беручи в Пилипа чарку» [3, с. 234]); нечиста сила – чорт («Був з тих учителів, що вилізли з «мужиків» у «пани», силкуються якомога дужче відрізнитися від мужика, сахаються, як нечистої сили, знатися з ним і виглядають собі якої багатії управительки, чи дочки грошовитого глита з мужиків, чи хоч удови якого полупанка...» [3, с. 243]); дві шкури з тебе драв би – довести до зубожіння («Та воно добре, – озвався Зінько, – та тільки краще було б, якби писарі більше по правді робили, а то... он і цей

такий, що примів би, – дві шкури з тебе драв би» [с. 247]); на глузи взяли – насміхатися («І через що його так на глузи взяли?» [с. 255]); житиме він паном – жити в достатках («Прийде та година – й служба в його буде, і житиме він паном діло» [3, с. 255]); велика цяця – впливова особа («Хіба як він купець, то вже велика цяця?» [3, с. 262]); високо нісся – зазнаватися («А на селі страшенно сміялися й глузували з Романа, лаяли за лежні та за те, що високо нісся» [3, с. 267]); бряжчало в кишені – бути з грошима («Його приятелі – писар, урядник, дяк та інші – були до його прихильні, поки в нього бряжчало в кишені і він частував їх горілкою» [3, с. 267]); мокрим рядом напався – вилаяти («Дома він мокрим рядом напався на батька» [3, с. 272]); усім заціпило – замовкнути («Він не знає що дав би, аби хоч трохи де добути грошей та знову привернути до себе своїх приятелів зрадливих...привернути, повеличатися трохи, щоб усім заціпило, та тоді хоч із села» [3, с. 267]); пеклом на його дихав – гніватися («Денис завсідги пеклом на його дихав...І тепер хоче занепасти. Зовуть його злодієм! А почому вони знають, як у Романа те сало опинилося?» [3, с. 276]); не витріщай своїх сліпаків – не дивитися («Не витріщай своїх сліпаків на мою костюмівку, а дивись на мої діла, і будеш подобен мені і не пропадеш з голоду!» [3, с. 248]); ребра тріщали – бути побитим («– Варко, кажу тобі – цить! Давно в тебе ребра не тріщали?» [3, с. 290]) та ін.

Фразеологізми, використані Б. Грінченком у повісті «Серед темної ночі», відрізняються не тільки за значенням, а й за структурою, семантичним забарвленням, тематикою.

Проведений нами фразеологічний аналіз засвідчив, що у творі найчастіше вживаються стійкі сполуки, які за граматичною будовою дорівнюють словосполученням. Переважна більшість фразеологізмів – ті, в яких головне слово – дієслово, рідше використані сталі сполуки, у яких головне слово – іменник.

А) Фразеологізми, у яких головне слово – дієслово:

➤ з іменником у знахідному відмінку без прийменника (неславу пускати [3, с. 272]; потур давати [3, с. 273]; чортового батька знайдуть [3, с. 303]; бучу збили [3, с. 308]; винести цілу душу [3, с. 348]; гніздо вовче видушити [3, с. 378]; накинути кару [3, с. 382]; не вискалюйте зубів [3, с. 371] та ін.);

➤ з іменником, займенником в іншому відмінку з прийменником та без нього (усім заціпило [3, с. 267]; потом тебе вмиє [3, с. 250]; на дурничку йому роблено [3, с. 245]; за водою пускала [3, с. 255]; у пани пнешся [3, с. 265]; бряжчало в кишені [3, с. 267]; пеклом на його дихав [3, с. 276]; йдїть собі з Богом [3, с. 313]; словечком не пробовтнися [3, с. 323] тощо);

➤ з двома й більше іменниками в різних відмінках (вдарив ногами об землю [3, с. 237]; волам хвости крутити [3, с. 250]; за шкуру сала залили [3, с. 278]; сипнуло поза шкуру снігом [3, с. 295]; людям рота не замажеш [3, с. 316] та ін.).

Б) Фразеологізми, у яких головне слово – іменник:

➤ у формі називного відмінка (голяк [3, с. 264]; патяка [3, с. 369]);

➤ з іншим іменником із прийменником або без нього (як лист під вітром [3, с. 277]; іскорки сумління [3, с. 297]; дівка на сватанні [3, с. 375]);

➤ з прикметником (чортова патяка [3, с. 242]; репана мужва [3, с. 248]; велика цяця [3, с. 262]; жисть мотузьяна [3, с. 269]; ідолова байстрюча порода [3, с. 312]; бісові шкуродери [3, с. 369]; гніздо вовче [3, с. 378] тощо).

Окрему групу сталих зворотів у повісті становлять ті, що за структурою відповідають двоскладному реченню. Наприклад: серце росло б [3, с. 234]; язики починали чіплятися за зуби [3, с. 236]; думки обнімають [3, с. 249]; сором і злість мордували його [3, с. 264]; каганці тому засвітилися [3, с. 274]; куйовдилися всякі думки [3, с. 293]; голова розпадалася від думок [3, с. 294]; трусила пропасниця [3, с. 298]; серце стислося, вітер у вухах свистів [3, с. 320]; нечиста нагнала [3, с. 347] та ін.

Другу групу фразеологічних одиниць становлять такі, будова яких співвідноситься з односкладним реченням. Наприклад: ударило в голову [3, с. 236]; потом тебе вмиє [3, с. 250]; усім заціпило [3, с. 267]; словечком не пробовтнися [3, с. 323]; не хотів головою наложити [3, с. 331]; гніздо вовче видушити [3, с. 378] тощо.

Окреме місце належить вигуківим стійким виразам, що є вокативними реченнями або входять до складу цих речень. Наприклад: Оце ж таки! [3, с. 237]; Треба нам таких! [3, с. 261]; Чорта випозиваєш! [3, с. 292]; Нічерта! [3, с. 293]; Чорт! [3, с. 300]; Та Бог з ним! [3, с. 232]; Ах, сто чортів! [3, с. 353]; Чорт їх бери! [3, с. 354] та ін.

З огляду на функціональні-стилістичні властивості, серед фразеологізмів, наявних у повісті «Серед темної ночі» Б. Грінченка, можна виділити дві групи.

До першої, найчисельнішої, групи відносимо стійкі сполуки, що належать до загальноновживаної народної фразеології, яка включає розмовно-побутову й фольклорну лексику. Ці стійкі сполуки передають різні відтінки значення та мають емоційно-експресивне забарвлення (не очень заривайся; нехай не бришка; справа ляснула; мов трясця трусило; витягай манатки; світ собі зав'язав; боліла душа; попрощався з цим свіом; брало за серце; з гадючих спинок ізшита; воду варять; скоро загудеш; ноги бив та ін.).

До другої групи відносимо стійкі сполуки, що належать до книжної фразеології (стукатиме скрізь – десь та відчиниться; Хома невірний; хоч зараз іди до троянців воювать; щоб наша слава не пропала; пісня покривдженого людського життя; це був кінець і вінець її земних пригод; жевріла іскра кохання; високо літав, а тепер низько сідає тощо).

У дослідженій нами повісті виявлено 244 фразеологізми.

Слугуючись загальноприйнятою у мовознавстві класифікацією В. Виноградова, їх можна поділити на :

- фразеологічні зрощення («А чого ж ти зубами ухналі куєш?» [3, с. 287]; «А разлі блучче було, як би вона зав`язала тобі світ?» [3, с. 339]; «На то шука в морі, щоб карась не дрімал» [3, с. 247]);
- фразеологічні єдності («Тільки сивому мовчазному Корнієві Грабенкові та Зінькові не подобалось, що солдат ламає языка» [3, с. 235]; «Усе думки обнімають, та й спати не дають» [3, с. 249]; «Та...казала й Ганна, що вона рада за пана, дак пан, клятий, не бере! – засміявся Денис» [3, с. 250]; «Чого ви мені його на шию чіпляєте?» [3, с. 254]; «Тільки погано, що він рукам волю дає» [3, с. 255]; «А коли не вдержиш языка, то з хати вийди!» [3, с. 260]; «Пушай мене хрест побйоть і сира земля не прийметь, ежелі кому скажу» [3, с. 288]; «Знов уловили грішну душу, як нечисті в пекло!» [3, с. 290]; «Язики починали чіплятися за зуби...» [3, с. 236]);
- фразеологічні сполучення («...Світ бідній дівчині потьмарився...» [3, с. 256]; «Но не розкваской губи, бо то подла манера» [3, с. 284]; «Серце в Романа стислося, мов перестало озиватися в грудях» [3, с. 300]; «Пекучі сльози котилися йому по обличчю, по бороді й падали великими ясними краплями на спрацьовані почорнілі руки» [3, с. 329] тощо.

Фразеологічні одиниці, вжиті Б. Грінченком у повісті «Серед темної ночі», можна розподілити на такі тематичні групи:

- на позначення психологічного стану людини (боліла душа; серце в його кипіло; зростала сліпа зненависть; все пекло її; мордувало; її мов трясця трусило; дух забило; сором і злість мордували його; пеклом на його дихав; серце розривало; обняв її страх; гнав її великий страх та ін.);
- на позначення стану людського організму (те за водою пускала; починав хміль голову розбирати; гуляй душа; язики починали чіплятися за зуби тощо);
- взаємини між людьми (та я з дорогою душею; у нас своя кумпанія; неславу пускати; назирці ходити; дві шкури з тебе драв би; село...взяло на глузи та ін.);
- оцінка людей (велика цяця; з гадючих спинок ізшита; сучого виводку дівка; вовче гніздо; сплюга опівнічна тощо);
- оцінка дій (витягай манатки; не годували її потиличниками; ішов куди очі; вони насідали на шию; не вискалюйте зубів; вітер у вухах свистів та ін.);
- оцінка явищ (справа ляснула; здобич вискочила із рук; ніде ні лялечки; сипнуло поза шкуру снігом; бряжчало в кишені; жисть мотузьяна тощо);
- образні порівняння (троє синів, як соколів; такий, як перед смертю; сахаються, як нечистої сили; такі косарі, що трава перед ними горить; поглядав на неї; як кіт на сало; в'яз до неї, як шевська смола та ін.);
- вислови релігійного змісту (Бог забрав; ідіть собі з Богом; царство їй небесне; стукатиме скрізь, – десь та відчиниться тощо);
- прислів'я («На то шука в морі, щоб карась не дрімал» [3, с. 247]; «...казала й Ганна, що вона рада за пана, дак пан, клятий, не бере!» [3, с. 250]; «...кулька не дулька: як уразить, то заболить» [3, с. 354] та ін.);
- приказки («Раді в ложці води один одного втопити!» [3, с. 294]; «...не такий страшний чорт, як його малюють» [3, с. 302]; «І погане цуценя гавкатиме» [3, с. 309]; «...дай, Боже, щоб усе було гоже!» [3, с. 234] тощо);
- лайливі вислови («Наплювать мені на тебе й на твою дочку!» [3, с. 264]; «А бодай би вас усіх лиха година забрала!» [3, с. 313]; «Ах, сто чортів!» [3, с. 353]; «Чортового батька попадуть меня!» [3, с. 356]; «Бодай тобі ноги поплутало!» [3, с. 312] та ін.).

Здійснений нами функціонально-стилістичний, семантичний та структурний аналіз фразеологізмів повісті Б. Грінченка «Серед темної ночі» дозволяє зробити наступні висновки:

- визначальна особливість твору – використання великої кількості фразеологізмів (нами виявлено і проаналізовано більше 200 фразеологічних одиниць, з`ясовано семантику окремих із них, систематизовано фразеологічний матеріал відповідно до прийнятих у мовознавстві класифікаційних схем);
- у повісті найчастіше вживаються стійкі сполуки, структура яких співвідноситься з підрядними словосполученнями;
- окрему групу сталих зворотів становлять ті, що за структурою відповідають двоскладному реченню, а також такі, будова яких співвідноситься з односкладним реченням. Певне місце належить вигуківим стійким фразам;
- переважна більшість фразеологізмів у творі – дієслівні, рідше – іменні;
- з огляду на функціонально-стилістичні властивості, серед фразеологізмів, наявних у повісті, можна виокремити дві групи: загальноновживані народні й книжні.

Фразеологічні одиниці, вжиті Б. Грінченком у творі «Серед темної ночі», ми розподілили на такі тематичні групи:

- на позначення психічного стану людини;
- на позначення стану людського організму;
- взаємини між людьми;
- оцінка людей;
- оцінка дій;
- оцінка явищ;
- образні порівняння;

- вислови релігійного змісту;
- прислів'я;
- приказки;
- лайливі вислови.

Фразеологічний аналіз повісті Б. Грінченка «Серед темної ночі» сприяє ґрунтовному вивченню лексичних особливостей художньої мови твору, розкриттю його ідейно-художнього змісту, дозволяє відчутти багатство й різноманітність української фразеології.

Список використаної літератури

1. Авксентьев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія / Л. Г. Авксентьев. – Х. : Вид-во при ХДУ, 1988. – 134 с.
2. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика / І. К. Білодід. – К. : Наукова думка, 1973. – 588 с.
3. Грінченко Б. Д. До тих, що зостануться. Вибрані твори / Б. Д. Грінченко. – К. : Веселка, 1993. – 398 с.
4. Дорошенко С. І. Загальне мовознавство : навчальний посібник / С. І. Дорошенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 288 с.
5. Лесин В. М. Літературознавчі терміни : довідник / В. М. Лесин. – К. : Рад. шк., 1985. – 251 с.
6. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.
7. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. – К., 1999.

УДК 81'373.612.2.

Гранкіна Вікторія,
студентка 31-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

МЕТАФОРИЧНІСТЬ ЗАГОЛОВКІВ ГАЗЕТНИХ ПУБЛІКАЦІЙ (на матеріалі газети «Замок»)

Стаття присвячена метафорі як одному із засобів мовного впливу в газетних заголовках, а також її ролі у сприйнятті газетних текстів. Фактичним матеріалом послужили видання газети «Замок» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Ключові слова: публіцистичний стиль, метафора, газетний заголовок.

У сучасних умовах розвитку ЗМІ кожне видання прагне мати своє «обличчя», кожен журналіст – репрезентувати себе як письменника з власним оригінальним стилем. Важливим виражальним засобом творчого потенціалу й вияву письменницького «я» журналіста є метафоричність. Метафоричні словосполучення як ознака індивідуально-авторської креативності набули особливої популярності в мові преси, яка є «плодючим ґрунтом» для реалізації творчих здібностей авторів-журналістів. Незважаючи на те, що метафоричні словосполучення в значній кількості відтворюються в мові сучасної преси, їх аналіз досі перебуває у сфері досліджень мовознавства.

Публіцистичний стиль, відображаючи актуальні проблеми сучасного суспільного життя, володіє широким розмаїттям мовних засобів та емоційних відтінків. Найсуттєвіші якості мови газет традиційно пов'язані з її приналежністю до засобів масової комунікації. У цьому випадку на перший план виступає масовість та неоднорідність аудиторії, яка сприймає інформацію. Тому мовні засоби, які використовуються в газетних публікаціях, зазвичай мають суспільно значущий, соціальний характер і є нейтральними в стилістичному відношенні. Хоча в деяких газетних жанрах специфіка мови газет полягає також в авторській оцінці, що безпосередньо впливає на характер засобів, які будуть використані.

Цей стиль існує для спілкування з публікою і, перш за все, реалізує інформативну та волюнтаристичну функції мови. Тому соціальна цінність публіцистичної статті пов'язана з найважливішими завданнями публіцистики – сприяти формуванню громадської думки, спонукати до активної дії та прийняття рішень.

Аналіз досліджень і публікацій. Здійснюючи ідейний вплив на свідомість і поведінку читача, публіцистика використовує теоретичні та художньо-образні засоби мови. У зв'язку з цим дослідник публіцистичної творчості Є. Прохоров виділяє дві підструктури публіцистики – науково-соціологічну та емоційно-образну [5, с. 20]. Тільки публіцистичний твір, який об'єднує в собі обидві підструктури, здатний повною мірою здійснювати вплив на особистість, примусити читача діяти так, а не інакше, виробити активну життєву позицію.

Натомість Г. Солганик в якості головної функції публіцистичної мови виділяє функцію впливу. Він пише, що в публіцистичному стилі функція впливу виражається набагато гостріше, ніж в інших

функціональних стилях, тому що в ньому (публіцистичному стилі) вплив виступає основною функцією мови і носить відкритий і виразно агітаційний характер [12].

Проблемам цієї галузі лінгвістики присвячена узагальнююча монографія Л. Кисельової «Питання теорії мовного впливу». Як і Г. Солганик, основним завданням мовного впливу автор вважає «вивчення мови в її прагматичній функції», тобто як засобу, який спонукає людину до певної дії та реакції [3, с. 98].

Л. Кисельова розглядає у сфері мовної інформації низку підсистем, у яких чітко виявляються дві основні групи. Першу групу цих підсистем вона називає власне інформативною. «Такі підсистеми мають інформативну заданість (у мові), призначену для констатації та інформування про що-небудь адресата без розрахунку на його відповідну поведінкову реакцію (організацію його поведінки)» [3, с. 13].

Друга група – це прагматичні підсистеми. «Дані підсистеми характеризуються прагматичною заданістю (впливу) нерідко поряд з інформативною: вони призначені для впливу на психіку і для регуляції поведінки адресата. Прагматичні підсистеми апелюють безпосередньо до емоційно-вольовій сфері психіки і через неї до інтелекту» [3, с. 14].

Метою нашої розвідки є аналіз метафоричних заголовків публікацій газети «Замок». Особливим різновидом стилів сучасної української мови є газетно-публіцистичний, що безпосередньо пов'язаний із досліджуваною у пропонованій статті проблемою. Газетно-публіцистичний стиль є самостійним функціональним стилем, що володіє певним соціальним призначенням, комбінацією мовних функцій, що ставить своєю головною метою повідомлення, заклик і переконання [1, с. 386]. Тому в газетно-публіцистичному стилі є великий вибір лінгвістичних, граматичних і композиційних особливостей, які допомагають зблизити автора зі співбесідником.

Газетно-публіцистичний стиль об'єднує два основних підстили: газетний, що має на меті повідомити факти, і власне публіцистичний, основною метою якого є дати аналіз інформативного матеріалу.

У кожному підстилі функціонує розгалужена система жанрів. Газетний підстиль реалізується в хроніках, прес-релізах, інтерв'ю, нотатках, репортажах. Для власне публіцистичного властиві такі жанри, як бесіда, стаття, кореспонденція, рецензія, огляд. Іноді в газетно-публіцистичному стилі виділяють ще один підстиль – художньо-публіцистичний (есе, фейлетон, памфлет).

Отже, публіцистика – це словесне мистецтво особливого роду, специфічне за формою, методом підходу до дійсності, засобами впливу.

Своєрідним обличчям газети є заголовок. Він несе певну інформацію про зміст публіцистичного твору. У той же час заголовок газетної смуги, газетного номера має емоційне забарвлення, збуджує читачий інтерес, залучає увагу. Жоден читач не починає ознайомлення із матеріалами, представленими у друкованому виданні, не зацікавившись заголовком. А як показують дослідження психологів, близько 80% читачів приділяють увагу тільки заголовкам. Оскільки одним реченням потрібно не тільки передати основний зміст статті, її зміст, а й залучити, зацікавити читача, часто автору буває нелегко створити «ім'я» для повідомлюваної інформації. Про це свідчать судження науковців, публіцистів і письменників.

Наприклад, О. Красноярова, досліджуючи структуру журналістського тексту, зазначає: «Заголовок – той самий одяг, за яким читач зустрічає текст. Він орієнтує читача, повідомляє, про що йдеться мова у тексті, і привертає читачку увагу» [5, с. 101].

М. Шостак вважає, що: «хороший заголовок – предмет газетного мистецтва, що може приносити естетичне задоволення, бути художньою знахідкою» [9, с. 61].

У працях М. Давидовича наголошується: «Глибоко впевнений, що заголовок будь-якого літературного твору має важливе творче значення. Якщо автору вдається знайти оригінальну назву, що може привернути увагу читача, успіх статті вже забезпечений. І навпаки, якщо автор полінується і дасть статті невиразну назву, він своїми руками згубить своє творіння» [1, с. 9].

Будь-який, у тому числі і газетний, заголовок називає текст, тому виконує номінативну функцію.

Виділяючи один текст від іншого, заголовки виконують інтертекстуальну функцію, яка може реалізовуватися за допомогою невербальних засобів: шрифтових виділень, використання кольору, графічних засобів (лінійок, зображень). Прикладами таких заголовків у досліджуваному нами періодичному виданні є «Мистецький ярмарок» («Замок» – 29.10.2007), «Посвята у студенти» («Замок» – 29.10.2007), «Осінні мотиви» («Замок» – 29.10.2007), «Новорічне диво вічне» («Замок» – 25.12.2007), «Від фінішу – до старту» («Замок» – 30.09.2014), «Дзвеніло літо практикою...» («Замок» – 30.09.2015) та ін. Експресію цих словесних заголовків підсилюють графічні зображення, штрихові виділення та вдало підібрана кольорова гамма.

Як правило, заголовкам також притаманна інформативна функція, оскільки в них тим чи іншим чином відбивається зміст матеріалу.

Дещо відрізняється від інформативної апеляційна функція заголовка, метою якої є агітаційно-пропагандистський вплив. З допомогою такого заголовка редакція і автор спонукають читача до певних дій.

Для газетних заголовків характерна і так звана рекламна функція, яка полягає в тому, щоб спеціальними засобами зацікавити читача, привернути його увагу.

Отже, будь-який газетний заголовок характеризується номінативною, інтертекстуальною, інформативною, апеляційною та рекламною функціями. У конкретному заголовку на передній план висувається або інформативна, або рекламна функція. Залежно від того, яка з них переважає, можна говорити про рекламний або інформативний тип заголовка.

Більшість дослідників акцентують увагу на тому, що покликання заголовків – у лаконічній і яскравій формі попереджати про зміст публікації, спрощуючи її сприйняття. І саме цьому слугує поділ заголовків, запропонований Г. Пранцевою та Г. Сазоною, які виділяють заголовки-теми, заголовки-реми та «художні» заголовки, до яких зараховують назви-метафори, назви-антитези й назви-оксиморони [11, с. 32].

З огляду на те, що метою газетних заголовків є передбачений психолінгвістичний вплив, привернення та утримання уваги, спонукання до дії, доречними в такому тексті будуть будь-які мовні одиниці, які легко впізнати, запам'ятати, повторити, зокрема метафори, які є прихованими маніпуляторами. Читач відразу звертає увагу на точні, цікаві, метафоричні заголовки, тобто ті, що не тільки називають тему, але й коментують зміст матеріалу.

Отже, заголовок є стислим і влучним вираженням головної ідеї, а також невід'ємним компонентом публікації, що надає їй певної завершеності. А метафора, в свою чергу, слугує «будівельним» матеріалом для створення нових, неочікуваних, експресивних образів, мовної гри, які привертають увагу споживачів.

Газетний заголовок є першим елементом будь-якого тексту і дає читачеві загальне уявлення про зміст тексту, часто передбачає його розуміння, пропагує і агітує. Багато дослідників виділяють значну роль заголовків та їх важливу функцію не тільки в розумінні тексту, але й у формуванні читацької думки.

У заголовках часто зустрічається метафора, яка є виражальним засобом. Щоб зрозуміти, що це метафора, не потрібно знайомитися з текстом. Як правило, це просте речення або словосполучення, в якому деякі слова набули переносного значення, а деякі зберегли основне. У цьому випадку метафора є самостійною конструкцією, яка доповнює чи змінює зміст статті.

На сторінках газет часто зустрічаються заголовки, що складаються з одного слова. Читач, ознайомившись із текстом, мимоволі співвідносить отриману інформацію із заголовком. До прочитання тексту він припускає, що слово в заголовку вживається в прямому значенні і в стислому вигляді відображає зміст статті. Однак після прочитання тексту стає зрозуміло, що заголовок набуває метафоричного значення у змісті статті. Читач від слова з конкретним значенням (яке він бачить у заголовку) прямує до тексту – метафори, співвідносить заголовок з конкретною подією і повертається до заголовка – метафори. Це слугує своєрідним видом гри, який приносить читачеві естетичну насолоду та змушує мислити.

Усім відомо, що метафора виникає на основі перенесення властивостей. Мовознавець, дослідник, знайомлячись з такою статтею, розмірковує, чи є в словниках метафоричне значення слова, адже вся стаття є своєрідною розгорнутою метафорою. Мета заголовка в даному випадку визначити, про що йдеться мова в статті. Такі заголовки компактні, але за яскравістю та ступенем впливу нітрохи не поступаються заголовкам, де використовуються інші образні засоби.

М. Плющ зазначає, що метафора може бути побудована на основі подібності форми, кольору, властивості, вияву почуття, схожості поведінки, способу дії, на основі вражень, оцінки будь-чого.

Нами проаналізовано близько 100 назв публікацій газети «Замок». Більшість із них – метафоричні заголовки-словосполучення, які орієнтують читачів на зміст газетної статті. Найчастіше – це метафори, побудовані на основі вражень чи оцінки. Наприклад: «Тріумф сили і грації» («Замок» – 26.02.2007), «У дзеркалі саморефлексії» («Замок» – 12.03.2007), «До філологічного олімпу» («Замок» – 14.03.2014), «Луни повстанського краю» («Замок» – 31.12.2014), «Вернісаж мистецької династії» («Замок» – 31.12.2014), «Відгомін олімпіади» («Замок» – 31.03.2015), «На подіумі – цвіт академії» («Замок» – 30.06.2015), «Мистецькі жнива» («Замок» – 30.06.2015), «Слово поета – устами акторів» («Замок» – 30.06.2015), «На рингу – проблеми екології» («Замок» – 30.06.2015), «Краса Кременця» – у Польщі» («Замок» – 30.06.2015), «Сходження до танцювального олімпу» («Замок» – 30.12.2015), «До педагогічного олімпу» («Замок» – 30.06.2016). Ці заголовки, окрім основної, інформативної, виконують естетичну функцію.

Значна частина назв публікацій «Замку» – це метафоричні перенесення, побудовані на схожості поведінки чи способу дії: «Йдемо до професійного університету» («Замок» – 06.04.2007), «Іспит перед державою» («Замок» – 30.08.2007), «Мистецький ярмарок» («Замок» – 28.09.2007), «Запрошує «Етнографічна світлиця» («Замок» – 31.12.2007), «Дзвеніло літо практикою...» («Замок» – 30.09.2015), «Скрипка промовляла до душі» («Замок» – 30.06.2016).

Дещо поступаються кількісно заголовки-метафори, побудовані на основі подібності властивостей. Наприклад: «Левове серце» («Замок» – 29.11.2007), «Магія пензля Світлани Ткачук»

(«Замок» – 31.12.2013), «Два кольори Павличкової душі» («Замок» – 31.12.2014), «Велет українського духу» («Замок» – 30.12.2015), «Срібло ювелірного зльоту» («Замок» – 31.12.2014) тощо.

Поодинокими прикладами представлені заголовки-метафори, побудовані на основі подібності форми: «У лабіринтах душі» («Замок» – 29.10.2007), «Шевченківський калейдоскоп» («Замок» – 14.03.2014), «Архітектурна корона Кременця» («Замок» – 30.12.2015), «Золота пектораль поетичного слова» («Замок» – 30.09.2016), «Писанкові дороги митця» («Замок» – 30.06.2016).

Отже, в результаті дослідження було виявлено, що заголовки, окрім основної, інформативної, виконують номінативну, інтертекстуальну, апеляційну та рекламну функції. Проаналізувавши назви публікацій газети «Замок», ми з'ясували, що більшість із них – це метафоричні заголовки-словосполучення, основна частина яких побудована на основі вражень чи оцінки. Їх наявність привертає увагу читачів до публікацій та коротко інформує про зміст матеріалів. Пропоноване дослідження не є вичерпним і може бути продовжене в аспекті вивчення метафоричності різножанрових публікацій у пресі.

Список використаної літератури

1. Арнольд І. В. Стилiстика сучасної англійської мови : навч. посiбник / І. В. Арнольд. – Л. : Просвіта, 1981. – 423 с.
2. Газетно-публіцистичний стиль : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://stud.com.ua/44394/dokumentoznavstvo/naukoviy Stil>.
3. Давыдович М. Л. Муки заголовков / М. Л. Давыдович. – Москва : Просвещение, 1981. – 320 с.
4. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник. – 2-ге вид., перероб. і допов. / В. Й. Здоровега. – Львів : ПАІС, 2004. – 268 с.
5. Кисельова Л. А. Питання теорії мовного впливу / Л. А. Кисельова. – Л. : ЛДУ, 1978. – 160 с.
6. Красноярова О. В. Структура журналистского текста : учебное пособие / О. В. Красноярова. – Иркутск : БГУЭП, 2002. – 208 с.
7. Лазарева Е. А. Заголовок в газете : учебное пособие для студентов-журналистов / Е. А. Лазарева. – Свердловськ : Уральського унів-та, 1989. – 96 с.
8. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс : навч. посiбник. 3-є видання, перероблене та доповнене. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
9. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : підручник – 7-ме вид., / за ред. М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. – К. : Вища шк., 2009. – 430 с.
10. Пранцева Г. В. Выдумывание названий – особый талант. Роль заглавия в речевом произведении // Русская словесность в школах Украины / Г. В. Пранцева, Г. М. Сазонова, 2002. – № 1. – С. 31–33.
11. Прохоров Є. П. Публіцистика і суспільство. Публіцистика як тип творчості у зв'язку з особливостями її функції і предмета : Автореф. дис. на здобуття д-ра філол. наук / Є. П. Прохоров. – М. : Видавництво МДУ, 1969. – 39 с.
12. Солганик Г. Я. Публицистика как искусство слова / Г. Я. Солганик // Поэтика публицистики / под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Издательство МГУ, 1990. – С. 3–9.
13. Соціальна комунікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_комунікація.
14. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : Підручник. – 2-ге вид., виправ. і доповн. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.
15. Шостак М. Сочиняем заголовков / М. Шостак. – Журналист., 1998. – № 3 – С. 61–64.

УДК 81'374

Мовшук Ольга,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

У статті висвітлено процес становлення української лексикографії від найдавніших часів до сучасності, подано інформацію про фундаментальні праці в галузі лексикографування різних країн світу; охарактеризовано значення словників у житті людини.

Ключові слова: словник, функції, лексикографія, глоссографія.

Українська мова подолати нелегкий шлях у своєму розвитку й боротьбі за існування, але стала тим консолідуючим чинником, який сприяв об'єднанню української нації та здобуттю незалежності. Мова постійно розвивається, і це є природним способом її соціального існування. Процеси розвитку мови знаходять своє відображення, перш за все, у лексикографії. Словники відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвої культури. У них відбиваються знання, накопичені суспільством протягом століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми становлення української лексикографії описані у дослідженнях Б. Грінченка [2], А. Москаленка [5], П. Горецького [1], В. Дубічинського [3]. Питання історії лексикографії досліджували М. Пилинський, П. Горецький, Л. Паламарчук, В. Німчук, Г. Мацюк, Н. Данилюк та ін. Проте лексикографування невпинно розвивається, оскільки словниковий фонд постійно поповнюється і вимагає подальших розвідок.

Мета статті – дослідити історію становлення української лексикографії від найдавніших часів до сучасності.

Словники – це скарби національних мов, їх справедливо називають супутниками цивілізації. Свідченням рівня цивілізаційного розвитку народу, його мовної історії, мовного портрету є наявність лексикографічних праць.

Словники виконують безліч функцій, основними з яких є навчальна, систематизуюча, довідкова, нормативна. Загальна функція всіх словників – фіксація, систематизація, накопичення та зберігання знань про світ і про мову, передача цих знань від покоління до покоління.

Лексикографія займається теорією і практикою укладання словників. Основне її завдання полягає у складанні словників, а також у розробці принципів і прийомів словникового опису лексики. Ця галузь мовознавства виникла для пояснення незрозумілих слів, яке спочатку здійснювалося у вигляді глос, тобто тлумачення написів на полях і в тексті рукописів книг. Глосарії були першими словниковими працями. Найдавніший глосарій, який містив 174 слова, було знайдено в Кормчій книзі (1282). До другої половини XVI ст. глосарії стали основним видом лексикографічних праць. У Пересопницькому Євангелії (1556–1561) налічується близько 200 глос. Вони були матеріалом для перших давньоукраїнських словників. У другій половині XVI ст. мотиви використання глосарії змінюються: виникала потреба у поясненні неслов'янських слів, використаних у конфесійних текстах, живою народною мовою. Такий переклад можна побачити зокрема в першому церковнослов'янсько-українському рукописному словнику невідомого автора «Лексис толкованієм словенских слов просто» (896 вокабул), який містить глоси з різних джерел і праць попередників.

Першою книгою, де подано лексикографічне опрацювання слів, що стала значним явищем української культури, є «Изборник Святослава» (1073), відома пам'ятка давньоруського книжкового мистецтва. Це визначна пам'ятка давньоруського книжкового мистецтва. Ця рукописна книга містить понад 400 статей, присвячених тлумаченню малозрозумілих слів Святого Письма, літератури, фактів історії, відомостей про коштовне каміння.

У різних народів виділяють три схожих періоди в історії формування лексикографії:

1. Дословниковий період. Основна його функція – пояснення малозрозумілих слів. Першими словниковими працями, написаними від руки, були списки іноземних і незвичайних слів, з якими доводилося стикатися, вони виникли на ранніх етапах розвитку писемності. Вчений або просто переписувач визначав семантику незнайомого слова і писав його між рядками або на полях.

2. Ранній словниковий період. Основна функція – вивчення літературної мови, яка в багатьох народів була відмінною від розмовної мови: наприклад, одномовні лексикони санскриту X ст.; пізніше з'являються перекладні словники пасивного типу, в яких за допомогою слів народної мови тлумачиться лексика чужої мови (арабсько-перська, XI ст., латино-англійська, XV ст., церковно-слов'яно-російська, XVI ст. та ін.)

3. Третій період пов'язаний із розвитком національних літературних мов. Його називають періодом розвиненої лексикографії. Основна функція – опис і унормування словникового складу мови, підвищення мовної культури суспільства. Саме тоді з'являються тлумачні, синонімічні, фразеологічні, діалектні, термінологічні, орфографічні, граматичні та інші словники. Великий вплив на розвиток лексикографії мали філософські концепції епохи. У XVIII – XIX ст. утверджується, а у XX ст. розвивається ще одна функція лексикографії – збір та обробка даних [2, с. 57–124].

Роботи видатних лексикографів різних народів, які вклали у створені ними словники титанічну працю, вважаються культурними пам'ятками, зокрема, українців Бориса Грінченка, Григорія Голоскевича, Памви Беринди, Євгена Желіховського, Івана Срезневського, росіянина Володимира Даля, Сергія Ожегова, давньогрецького лексикографа Оріона, поляка Григорія Кнапського, француза П'єра Лярусса та ін.

Перші словники східних слов'ян називали «лексиконами», «алфавітами», «тлумаченнями». Вони містили здебільшого зібрання іншомовних або застарілих слів. До часів Київської Русі також належать ономастики – невеликі рукописні словники, відомі з XVIII ст. Їх призначення полягало в тлумаченні біблійних і греко-візантійських власних назв, у поясненні окремих старослов'янських слів («Топко неразумных словесах псалтырных» та ін.).

В українському словникарстві з появою нової української літературної мови починається новий період. Великого значення набувають словники-доповнення до різних українських видань. Наприклад, «Зібрання малоросійських слів в Енеїді» І. Кам'янецького (1798 р.), «Словник до Малоросійських пісень» М. Максимовича (1827 р.) та ін. Над створенням перекладних (переважно українсько-російських, українсько-польських і німецько-українських) словників у цей час працюють О. Павловський, І. Вагилевич, І. Войцехович, П. Білецький-Носенко та ін.

У другій половині XIX ст. починають друкуватися термінологічні та діалектологічні словники. Наприклад: «Правничо-політична термінологія для слов'янських мов Австрії» Я. Головацького та ін. (1851 р.), «Матеріал термінологічний» (1898 р.), «Лемки – мешканці Західного Прикарпаття» (1865 р.), «Слова и выражения Остерского уезда з Чернігівщини» (1851 р.). Також з'являються перші спроби укладання словників мови письменника: «Словничок Шевченкової мови» (1916 р.) та Українсько-російський словничок до «Кобзаря» Т. Шевченка» Н. Малечі (1917 р.).

У кінці 1950-х років значно розширюється словникова робота, це пов'язано насамперед із певним послабленням ідеологічного тиску. Видається «Словник української мови» в 11 томах, на той час це найповніший тлумачний словник (1970–1980 рр.), близько тридцяти термінологічних галузевих словників: «Російсько-український технічний словник», «Енциклопедія кібернетики» у 2 т. тощо. Також вирізняються перекладні словники, серед них «Українсько-російський словник» за ред. І. Кириченка та словник з тією ж назвою за редакцією В. Ільїна. З'являється велика кількість словників різних типів: етимологічний (три томи «Етимологічного словника української мови» за ред. О. Мельничука); словники власних назв (словник-довідник «Власні імена людей» Л. Скрипник і Н. Дзятківської) фразеологічних («Словники крилатих слів» А. Коваль та В. Коптілова, збірки народних загадок, порівнянь, скоромовок І. Турина тощо); діалектних («Полтавські говірки» – В. Ващенко, «Поліські говірки» – П. Лисенка, «Бойківські говірки» – М. Онишкевич); історичних («Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.» Л. Гумецької) та багато інших.

Значно збільшується суспільний запит на словники різних типів (особливо прикладного характеру) після проголошення української мови державною. З'являється багато термінологічних, перекладних словників, словників ділової мови та комбінованих.

Найбільш важливими словниками цього часу є перекладні загальномовні українсько-російські: «Словник української мови» Д. Яворницького, який містить близько 8200 слів. Він був створений як доповнення до «Словаря...» за редакцією Б. Грінченка і містив тільки ті слова, яких у ньому не було або вони мали інше значення; «Словарь української мови» за редакцією Б. Грінченка у 1924 році був перевиданий фотоспособом у Берліні в двох томах та в 1925 – в одному томі малого формату, а вже у 1927–1928 здійснилося його перевидання під назвою «Словник української мови» за редакцією і з доповненнями С. Єфремова та А. Ніковського, вийшли також словники В. Дубровського, Л. Савченка, О. Ізюмова та ін.; перекладні загальномовні російсько-українські: «Російсько-український словник» С. Іваницького і Ф. Шумлянського, який містить близько 35 000 слів. Він кілька разів перевидавався; «Практичний російсько-український словник» М. Йогансена, М. Наконечного, К. Німчинова і Б. Ткаченка (1926).

Якщо переглянути історію словників інших країн і народів, то можна побачити досить багато цікавих фактів.

В Індії відомим давнім словником Амарасинхи (V ст.) є «Навчання іменами і граматичному роду», а більш пізнішими словники Хачаюхди і Хемачандри – XII ст.

В Китаї перший тлумачний словник «ЕРЯ» («Наближення до класики» – III-II ст. до н.е.) був складений декількома поколіннями вчених «Школи текстів старих письмен».

Вершиною античної мовознавчої традиції вважають Олександрійську школу. Праці цієї школи (створення глосаріїв, етимологічних, діалектичних, ідеографічних та інших словників) мали великий вплив на лексикографію і процес створення словників у середньовічній Європі.

Найпершим словником-глосаріїв є «Епінальський глосарій», який складений невідомим ученим ймовірно у VII ст. В ньому перераховувалися складні латинські слова, які тлумачилися за допомогою більш простих.

В Англії вчений-домініканець Галфريد був відомий як автор словника «Promptarium Parvulorum» («Скарбниця для молоді»). Цей словник містить переклади більше понад 10 тис. англійських слів латинською мовою.

У 1721 р. лондонець Натаніел Бейлі видав працю «Універсальний етимологічний англійський словник» («An Universal Etymological English Dictionary»). Семюел Джонсон (1709–1784) – автор «Словника англійської мови» («A Dictionary of English Language», Лондон, 1755). Джонсон працював над завданням, основною метою якого було очистити рідну мову та зафіксувати її у витонченій і незмінній формі. Над вирішенням цього завдання працювали також у Франції та Італії, де набиралися цілі колективи вчених, які об'єднувалися в «академії».

У 1859 р. в Лондоні філологічним товариством було опублікувало детальну пропозицію щодо видання нового англійського словника, в якому зазначалися переліки англійських слів приблизно з 1000 р. н. е. і фіксувалися б в історичному порядку всі його значення та особливості, ілюструючи його

розвиток цитатами з англійських письмових текстів. У результаті цього отриманий новий англійський словник, заснований на історичних засадах («New English Dictionary on Historical Principles», NED), був опублікований в 10-ти томах упродовж 1884–1928 рр. і перевиданий у 1933 р. у 12-ти томах з доповненням як Оксфордський англійський словник. У 1972–1986 рр. було додано ще чотири томи. Ця англійська лексикографічна праця складається з 290 тис. словникових статей і приблизно 2,5 млн цитат, що займають 22 тис. сторінок.

У Німеччині зародження лексикографії пов'язане з іменами братів Якоба і Вільгельма Грімм, які працювали над проектом Німецького словника («Deutsches Wortbuch»). Він містив різноманітну інформацію про слова – тлумачення значення, етимологію, приклади вживання. Робота була закінчена тільки в 1960 р., при тому що перший том вийшов в 1854. Один із сучасних словників німецької мови – «Великий німецький словник» за ред. Гехарда Вариха містить понад 220 тис. словникових статей. У Німеччині видається також кілька серій словникових видань – від тлумачних словників до словників вимови, вони охоплюють різноманітні галузі вживання німецького слова.

Першим досить повним словником французької мови є «Словник французької мови» Еміля Літре (E. Littré «Dictionnaire de la langue française»). Його перше видання було здійснено в 1863–1872 рр., а в 1956–1958 побачило світ нове видання цієї унікальної праці у семи томах. Варто також згадати й такі відомі словники французької мови як: «Великий універсальний словник» П'єра Ляруса (Pierre Larousse «Grand dictionnaire universel»), що вийшов в 1876 р., «Словник сучасної французької мови» під редакцією Жана Дюбуа, який включає близько 25 тис. словникових статей [4].

Особливо важливе місце посідають словники у житті сучасної людини. Людство постійно розвивається й у різних сферах дедалі більше з'являється нових термінів. Для прикладу можна навести слова з найпопулярнішої технічної галузі – Інтернет: сервер, трафік, мова запитів, хіти, хости тощо. Без використання сучасного словника комп'ютерного адміністратора важко з'ясувати, про що йдеться. Також важливе місце посідають словники у тих професіях, де є багато іншомовних запозичень, наприклад, у медицині, юриспруденції, точних науках. Без знання термінології неможливо володіти фахом на належному рівні.

Завдяки словникам ми можемо не тільки краще зрозуміти складні терміни та сфери їх застосування, тлумачити значення слів інших мов, але й дотримуватися основних законів логіки, серед яких є закон тотожності.

Також словники відіграють велике значення в систематизації та класифікації словесного багатоманіття сучасної людини. Так, в перекладацькій справі одне і те ж слово може перекладатися, залежно від ситуації, по-різному.

Словник мови HTML полегшує написання web-сторінок. Він, як і низка інших словників, може бути представлений у електронному вигляді, тому можна просто використовувати цілі заготовки (шаблони) цього словника і включати їх до своєї роботи. Це економить і час, і сили людини, яка займається подібною справою.

Електронні можливості словників найбільше характеризують сучасний прогрес лексикографії, тому варто зазначити, що на основі словників-перекладачів існує вже чимало спеціалізованих автоматичних програм для перекладу з однієї мови на іншу. Комп'ютерна програма робить переклад однієї сторінки за лічені секунди, якщо раніше спеціаліст міг затрачати від 5 до 10 хвилин (наприклад, переклад з англійської на українську мову). Людині залишається тільки підкорегувати результат автоматичного перекладача.

Висновки. Історія становлення словників української мови досить довга та складна. Беручи свій початок ще в XVI столітті, вона змогла розвинути себе. Сучасні словники глибоко інформаційні, вони відображають загальний рівень культури соціуму. Лексикографічні праці мають велике практичне значення та відіграють важливу роль у розвитку національної духовної культури.

Список використаної літератури

1. Горецький П. Історія української лексикографії / П. Горецький. – К. : Вид.-во АН УРСР, 1963. – 241 с.
2. Грінченко Б. Огляд української лексикографії / Б. Грінченко. – Львів : [б. в.], – [1904]. – 30 с.
3. Дубічинський В. В. Українська лексикографія : історія, сучасність та комп'ютерні технології : навч. посіб. / В. В. Дубічинський – Х. : НТУ «ХПІ», 2004. – 203 с.
4. Из истории словарного дела в Западной Европе и США // Онлайн енциклопедія «Кругосвет». [Електронний ресурс] – http://www.krugosvet.ru/enc/gum.anitarne_nauki/lingvistika/SLO_VARJitml.
5. Москаленко А. Нарис історії української лексикографії / А. Москаленко. – К. : Рад. шк., 1961. – 162 с.

СЕМАНТИЗАЦІЯ ОБРАЗУ ВІЙНИ І БОЮ В ПОЕЗІЯХ Т.ШЕВЧЕНКА

У статті розглянуто художню репрезентацію боротьби, смерті і прагнення до життя у поезіях Шевченка. Особливу увагу зосереджено на проблемі семантизації війни і бою, екзотичних видів зброї, а також використання художніх засобів у поезіях.

Ключові слова: війна, боротьба, смерть, кров.

Пізнання історичного минулого України для геніального поета Тараса Шевченка було засобом розкриття сучасного і намаганням поглянути в майбутнє свого народу. Тому однією з провідних у його поетичній спадщині виступає тема бою, війни і боротьби. Боротьба – це те, що закладено в людині, тому про неї написано багато творів, зокрема і великим Кобзарем. Тарас Шевченко, будучи творцем найкращих зразків поезії в українській літературі, у цьому контексті є найпоказовішим.

У філософії та літературознавстві війна і боротьба у творчості Кобзаря знаходять осмислення у працях таких науковців, як Ю. Дубова («Візійні світи Т. Шевченка»), В. Барилюк («Поема «Гайдамаки» крізь призму загостреного суб'єктивізму»), Ніла Зборовська («Феміністичні роздуми: на карнавалі мертвих поцілунків»), Оксана Сліпущо («Духовна держава Тараса Шевченка»), Г. Бондар («Образ могили в поезіях Т. Шевченка»).

Метою нашої статті є аналіз вербальних маркерів представлення війни і бою у поезіях Т.Шевченка, аналіз батальної лексики, а також лексики для вираження болю. Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

- 1) аналіз частоти звернення автора до проблеми війни та людського болю;
- 2) визначення мовних засобів, що сприяють експресивності зображення баталій;
- 3) вивчення впливу лексики для семантизації війни і болю на психологізм поезії Т. Шевченка та їх рецепцію читачами.

Уявлення про війну, смерть та боротьбу в поезіях Т. Шевченка набувають різних смислових відтінків. Гнітюча дійсність спонукала Т. Шевченка звернутися думкою до минулого України, до історичних тем. І цим самим поет повернув українському народу пам'ять його історії, адже жодні наукові дослідження (про це можна говорити з усією упевненістю) не мали такого впливу, як його історичні поеми, драми, вірші, живописні картини тощо. У них автор «Кобзаря» говорив про буття народу, славу гетьманського правління, минулу козацьку вольницю, оспівував народних месників, їх боротьбу проти феодально-кріпосницького і національного гніту, невід'ємне право українців на вільний, суверенний державний розвиток. Ідеї боротьби, державної незалежності, заклик до рішучих дій проти насильства червоною ниткою пронизують більшість творів Шевченка.

У колективній боротьбі за свободу Тарас Шевченко пропонував кілька важливих для її успішності ідей, які випливають із його по-філософському глибокого розуміння війни і смерті. Власне, найбільшим ворогом не лише України чи інших країн, а й усього життєвого, світлого, людського змалювано царський режим, його споконвіку духовно хворе «катівське мислення», передане метафорою «московської отрути». Високо оцінив творчість Тараса Шевченка один із перших австрійських критиків К. Н. Француз. Він висловив захоплення різнобічним талантом Шевченка, котрий глибоко розкривав картини історичного минулого, володів досконалістю у написанні ідилічної лірики з політичними тенденціями.

Поет широко звертав увагу на процес бою, зброю – як засіб боротьби, а також звертався до теми козацької минувшини, проте рідко використовував слово «війна». Також митець наполегливо доводив, що бій – це не просто вбивство, а «кодекс честі» і не здатися – це означає перемоги. У його поезії ми спостерігаємо назви екзотичних типів зброї, таких, як: шабелька, булава, бунчук, сабля, кайдани, кнут. Поет використовував зменшено-пестливі суфікси з метою передання своєї любові та піднесеного ставлення до зброї як засобу захисту і боротьби: «А магнати палять хати, / Шабельки гартують....» (Інтродукція «Гайдамаки») [3, с. 34]. Т. Шевченко закликав народ не здаватися, а боротися, що б не сталося: «Поховайте та вставайте, / Кайдани порвіте, / І вражою злою кров'ю, / Волю окропіте» («Заповіт») [1, с. 24]. Ці слова підіймають войовничий дух і цим самим забезпечують бойовий характер українському народу. Автор показував невимовні страждання народу не в переносному, а в прямому значенні: «Лягло косями / Людей муштрованих чимало. / А сльоз, а крові?» («Кавказ») [5, с. 78]. Цим самим Т. Шевченко викривав хижачку діяльність, закликав боротися проти самодержавства, оспівав славу тих, хто не корився силі гнобителів.

Розуміючи всю реакційну сутність самодержавства, поет закликав не вірити в ілюзії: «А щоб збудить хиренну волю, треба миром, / Громадою обух сталить, / Та добре вигострить сокиру – / Та й заходиться вже будить» («Я нездужаю, нівроку...») [3, с. 92]. Тут спостерігається жорстокий вид зброї –

сокира. Т. Шевченко закликав узятися за неї всім миром і знищити ворога. Сокира тут виступає як символ всенародного збройного повстання. Треба було будити правду, будити «хиренну волю». Лише тоді міг би заспокоїтись поет, коли б нагострена сокира та насталений обух заходилися будить.

Поет звертався до гіперболізації, зображуючи візуальну картину бою з метою показати кривавість і направити на гуманізм. Гіпербола у творах Т. Шевченка має в своїй основі ознаки кількості: «Ріками сльози розлили, / А кров морями» («Мені здається, я не знаю...») [3, с. 51], «Де кров ляха, татарина морем червоніла» («До Основ'яненка») [1, с. 50], характеру дії: «Смілянщина кров'ю підливає» («Гайдамаки») [4, с. 63] тощо. Архаїзми широко використовуються у художній літературі для відтворення історичної реальності й тогочасної мови героїв, для надання мові урочистості, піднесеності, для характеристики негативних явищ, як засіб створення іронії, сатири і сарказму. У поезії Шевченка різні художні функції виконують власне лексичні архаїзми – вої (воїни), враг (ворог): «Врага не буде, супостата, А буде син, і буде мати, І будуть люде на землі» [2, с. 123].

Історизми у творах Шевченка виконують функцію відтворення колориту минувшини, що поєднується з геронізацією, романтизованою гіперболізацією давніх подій: «У труби затрубили, / У дзвони задзвонили, / Вдарили з гармати, знаменами, / Бунчугами гетьмана укрили» («У недільку, у святую») [1, с. 239]. Також важливе місце посідають евфемізми, передусім це народнопоетичні назви дій: гуляти, погуляти (замість бути у воєнному поході, воювати, битися з ворогом), гомоніти (масово обурюватися), повставати: «Гомоніла Україна, довго гомоніла» («Треті півні» з поеми «Гайдамаки») [1, с. 245]. У лексиці автор використовує антитезу, де показує «рідну чужу землю» («Кавказ»).

Найвиразніше войовничий характер виявився в поемі «Гайдамаки», що з'явилась через рік після виходу «Кобзаря». Поема була здійсненням велетенського задуму, про що свідчить філософський віршовий вступ і прозова передмова (фактично – післямова). Назва говорила про те, що в ній буде оспівано широкі маси народних месників – боротьбу проти гніту. Хоча у творі й змальовані криваві картини покарання шляхти гайдамаками, весь твір проймає глибока людяність, гуманізм: «Болить серце, як згадаєш: Старих слов'ян діти, Впились кров'ю...» («Гайдамаки») [4, с. 160].

Як і інші історичні твори Шевченка, поема «Гайдамаки» міцно пов'язана із сучасністю. Новаторство письменника проявилось у способі використання фольклорних елементів у поемі. Він не наслідував стилістику і розмір фольклорних творів, але використовував в ідейно-тематичній структурі «Гайдамаків» традиційні образи, символи, народні вірування. Поет поєднував в одне найрізноманітніші художні прийоми: епос, лірику і драму, інтимні почуття і громадянські обов'язки, побутове і героїчне. Віршування і проза сплелись в одну цілісну поему. У композицію твору вплетені пісні й ліричні авторські відступи, саме тому відчувається присутність і гаряче співчуття автора в кожному рядку. Природні картини у «Гайдамаках» також фольклоризовані, вони наче живуть разом із подіями життя народного. Щедро вживається військова лексика часів козацтва, назви з прикладками (пани-брати, батьку-отамане). Багата поема на тропи: епітети, метафори, гіперболи, символи, одухотворення.

Змальовуючи минуле, поет раз у раз нагадував про сьогодення, висловлював невдоволення пасивністю селянських мас, тим, що нащадки не згадують про Гонту й Залізняка: «Тяжко! Важко! Кат панує, і їх не згадують...» («Гайдамаки») [5, с. 176], «Поглузують покепкують, / Та й кинуть під лаву» («Гайдамаки») [5, с. 231]. Чи можна було Шевченку спокійно «дивитись, плакати і мовчати», коли перед очима поставала країна-руїна із нещасними, заляканими і затурканими людьми, яких він називає «світом тихим, ясним, неповитим»? Гніт панський, безмежне царське свавілля, праця до сьомого поту, кріпацтво, злидні, моральне і фізичне рабство народу – ось чим була Україна в той час. Афористичним став вислів Шевченка «Лягло костями людей муштрованих чимало», яким засуджуються загарбницькі війни (поема «Кавказ»). Саме в цій поемі показано жорстокість до ворога: «А Галайда, знай, гукає: / Кари ляхам ,кари! / Мов скажений, мертвих ріже, / Мертвих війна палить» [4, с. 275]; жага до помсти: «Чом я не сторукий? / Дайте ножа, дайте силу, / Муки ляхам, муки! / Муки страшної, щоб пекло / Тряслося та мліло!» [1, с. 32], ненависть: «За прокляті ваші трупи, / За душі прокляті...» [4, с. 54], заклик до боротьби: «Мордуйте скажених ! / Добре, хлопці» [4, с. 38]. Прикладів уживання таких висловів, як «розкувати кайдани», царі – «кати», багато. Характер лексики, поетичного словника вказує на те, що твір написано в останній період творчості поета; найвагоміші текстові паралелі – з поемою «Неофіти». Дані стилістичного аналізу підтверджують як безсумнівну автентичність твору, так і правильність гіпотези про те, що вірш є відгуком на початок австро-італо-французької війни (квітень 1859 р.), коли російське суспільство занепокоєно очікувало вступу у війну й Росії. Шевченко мав достатній привід до тривоги, знаючи, що участь у війні стане офіційним приводом до зволікання із селянською реформою. Таким чином, є достатні підстави датувати твір: квітень – травень 1859 р., С-Петербург.

Не бійтеся друзів – у найгіршому випадку вони зрадять; не бійтеся ворогів – у найгіршому випадку вони вб'ють; бійтеся байдужих, бо це з їхньої мовчазної згоди вершаться всі злочини на землі. Ці тези постулює Тарас Шевченко у посланні «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в

Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє». «Кров'ю та воля вмивалась», – так говорить поет. Саме в ім'я цієї священної крові, пролитої за Україну, не можна забувати нічого з її нелегкої історії. Поет закликав: «не минайте ані титли, ніже тії коми» з великого літопису українського, бо «...кати знущаються над нами, / А правда наша п'яна спить!» (Кавказ») [4, с. 54]. Як ніхто інший, чекав Т. Шевченко суду над лукавими панами, що «людей в ярма запрягали», благав їх схаменутися, полюбити «щирим серцем велику руїну», бо «заковані люди» розкуються, а «кров потече сторіками в синє море» («І мертвим і живим...») [5, с. 290].

Образ могили у Тараса Шевченка – не тільки типова деталь пейзажу України, а й символ її героїчного минулого. Поширений у фольклорі та творчості романтиків образ могили – один із постійних у Шевченка. Як і в його сучасників, він має амбівалентний характер: могили – свідки слави і безслав'я, боротьби за свободу і пригноблення: «І могили мої милі / Москаль розриває.... / Нехай рие, розкопує, / Не своє шукає» («Розрита могила») [3, с. 48]. Образ могили як уособлення духовної сили українського народу, його боротьби за волю постає в ранніх Шевченкових творах – поемі «Іван Підкова» («Начетверо розкопана, Розрита могила. Чого вони там шукали? / Що там схоронили...»), вірші «Думи мої, думи мої» [3, с. 46].

Тарас Шевченко уміло показував складну взаємодію нелегкого життя і смерті як єдність і боротьбу протилежностей. Для досягнення цієї мети він використовував цілий арсенал художніх засобів і образів-символів. Війна і смерть у його творах подані в різних виявах і набули неоднозначних характеристик. Їх зображення сприяє посиленню психологізму та показує особливості епохи, навчає читачів цінувати мирне життя і позбавляє можливості жити у страху.

Список використаної літератури

1. Демська О. Українська філологічна шевченкографія : мовознавство / О. Демська // Дивослово. – 2014. – № 5. – С. 32–37.
2. Коротя-Ковальська В. Тарас Шевченко – духовний взірєць нації / В. Коротя-Ковальська // Українознавство. – 2008. – № 1 (26). – С. 244–246.
3. Шевченко Т. Г. Спецвипуск [Присвячений творчості Т. Г. Шевченка] // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 5 (153), лютий. – С. 2–39.
4. Шевченко знаний і незнаний : літературна гра // Шкільна бібліотека. – 2014. – № 5, травень. – С. 21–22.
5. Штогун О. Волинські дороги Тараса Шевченка / О. Штогун // Минуле, сучасне і майбутнє – очима молоді : зб. студентських наукових робіт. – Кременець, 2009. – Вип. 4. – С. 3–18.

УДК 81' 367.7

Хороша Марія,
студентка 21-У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Волянчук І.О.

УКРАЇНЬКА ЛІНГВІСТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ

Стаття присвячена українській лінгвістичній термінології. Проаналізовано шляхи виокремлення лінгвістики як самостійної науки; описано становлення української лінгвістичної термінології, схарактеризовано найважливіші мовознавчі праці від давнини до сучасності.

Ключові слова: лінгвістика, термін, граматики, українська граматична термінологія.

Історія формування української наукової мови – це постійне долаття політичних перешкод і заборон. Фактично, за всю свою історію українська мова не мала сприятливих умов для свого розвитку. Через несприятливі умови для формування наукової мови в Україні галузеві терміносистеми не розвивалися природно. Умови бездержавності України унеможливлювали становлення науково-технічної, природничої, гуманітарної та мистецької терміносистем.

Загальнотеоретичні проблеми термінології розглядали В. Виноградов, В. Винокур, О. Вюстер, О. Герд, Б. Головін, В. Даниленко, Т. Канделаки, Г. Рондо, Т. Кияк, Я. Климовський. Термінологія в діахронному аспекті досліджувалася Г. Діановою, Л. Кутіною, М. Процик, М. Шевченко та ін. Лінгвістичний аналіз термінології з використанням інформаційних технологій проводиться Т. Кияком, С. Шеловим.

Мета статті – дослідити історію становлення української лінгвістичної термінології від найдавніших часів до сучасності.

Лінгвістика, або мовознавство (від фр. linguistique) – наука про мову, її сутність, будову, функціонування та розвиток, в іншому аспекті це теоретична суспільно-наукова дисципліна, яка

займається дослідженням природної мови [7]. Її завдання – пізнання мови як реального об'єкта в усій її складності та багатоаспектності.

Мова – система знаків, яка служить для спілкування людей у певному етнічному суспільстві. Під знаком ми розуміємо систему абстрактних мовних одиниць, внутрішньо ієрархізованих.

Перші згадки про лінгвістику з'явилися у V ст. нашої ери в Індії, Греції, Римі та Китаї. Стосовно території східних слов'ян, існують здогади, що лінгвістична література бере свій початок уже з часів Київської Русі. Існують думки, що за тієї доби вчені керувалися саме грецькими граматиками. Це пояснюється поширенням на території східних слов'ян граматичного трактату «О осмихъ частехъ слова», в якому передані основи старогрецького мовознавства. Свідомством про це також виступають згадки про візантійські граматики у «Житті Феодосія Печерського» (1074). Найважливішими роботами з погляду лінгвістики вважаються «Житіє Костянтина (Кирила)», де наведена мовознавча термінологія вчених IX – X ст. (вісім частин граматики), (голосна, приголосна буква) та передмова Іоанна екзарха болгарського до перекладу «Богословія Іоанна Дамаскина», де засвідчені окремі граматичні терміни – «іменник», «іменник чоловічого роду», «іменник жіночого роду». До трактатних праць належить ще й трактат «О письменехъ» ченця («чорноризця») Храбра та мовознавчі трактати Максима Грека.

Найбільших успіхів у сфері мовознавства було досягнуто в XVII ст., коли вчені вже не обмежувалися тільки латинськими або грецькими джерелами та традиціями, а почали розглядати суто слов'янську систему та встановлювати її особливості. Зовсім новий період характеризує робота Лаврентія Зизанія, який у своїй «Граматіці словенській» орієнтувався на особливості слов'янської системи, на граматику та фонетику церковнослов'янської мови – ознаки іменників, дієслів. Відомо, що «Л. Зизаній – перший український лінгвіст, котрий спеціально обстежував словеноросійські тексти з метою наукового опису мови» [8]. Найвидатнішим ученим XVII ст. був Мелетій Смотрицький, який досліджував староукраїнську мову, акцентуючи увагу, перш за все, на фонетичну, синтаксичну й морфологічну системи. Його заслугою була також кодифікація церковнослов'янської мови на основі східнослов'янської редакції.

Одним із перших дослідників граматичної термінології був І. Огієнко. Його теоретичне кредо щодо зв'язку термінології й інтелектуального життя нації зводиться до таких моментів: 1. У кожного народу, який має свою історію, який має право на існування, та чи інша виробленість наукової термінології свідчить про його культурний зріст, його культурне становище. 2. Не може бути науки, «раз на вислів її не достає термінів» [2, с. 123–125].

Українська лінгвістична термінологія вироблялася повільно. Між її творенням і формуванням термінологічних систем, що ґрунтуються на відомих у народній мові словах, є суттєва відмінність, – вона приховується в абстрактності граматичної науки. «Коли терміни лікарські або ботанічні, – писав І. Огієнко, – мисливе ще цілком маємо в народі, – їх треба там пильніше пошукати, – то граматичної термінології, через абстрактність самої науки у народі не маємо. У народній мові ми знайдемо терміни горлянка, бишиха, півоня, але термінів для subjectum або назв відмінків ми не знайдемо. Виходить, що автор граматики повинен сам витворити граматичні терміни» [9]. Якщо ж так, то закономірною є розбіжність у фіксації граматичних понять на початкових етапах становлення мовознавчої науки і водночас можливість простежити еволюційний розвиток граматичної термінології з урахуванням ролі конкретних індивідуумів у її розбудові.

Переклад грецьких граматики, починаючи з перекладу граматики Дамаскина, який здійснив Іоан, екзарх Болгарський, дуже вплинув на те, що саме грецькі терміни та їх переклади стали підґрунтям граматичної термінології у слов'янських мовах. Та поступово українські мовознавці від простого запозичення термінів переходили до їх творення на наукових засадах. Уже в «Граматіці русского языка» Я. Головацького (1849) загальнослов'янські і російські терміни інколи подаються в українській інтерпретації: закінчення, азбука, букви, язичний тощо. Знаходимо в нього й терміни, утворені на ґрунті народної української мови: середній родь, мова, якість, буквы.

Кроком уперед у розвитку української лінгвістичної термінології була граMATика М. Осадці. З одного боку, тут хоч і переважають російські терміни, однак вони нерідко мають українську вимову, з іншого – у цій граMATиці є вже значна частина лексем, що стали надбанням сучасної української терміносистеми: власний, особовий, заперечення, присудок, тощо.

Окремі українські граматичні терміни вперше зафіксовані у «Практичній граMATиці немецкого языка»: буква велика, частини мови, дієслово, числівник. Цікаво простежити термінологію, вміщену в додатку до підручника «Руска языкоучебна читанка для школ народныхъ», що має назву «Упражнения грамматические» (авторство цих граматики не вказується). Назвемо тільки окремі терміни, які тут уживаються: займенник, предмет, єдиночисло, множечисло і т. д. У 1865 р. у Львові вийшла граMATика Пилипа Дячана, призначена для середньої школи. Практичний характер граматики зумовив і прозору етимологію її термінів, побудованих на народній основі: суфікс, голосні, перехід звуків, крапка, двокрапка, знак питання та ін. Значення граматики П. Дячана не тільки у вдало створених термінах, а й у тих методологічних засадах, яких дотримувався автор при термінотворенні, у тій провідній думці, що рідній мові повинна відповідати рідна термінологія. Зустрічаємо лінгвістичні терміни народного походження і в тогочасній періодиці. Так, у філологічних статтях П. Павлусевича, надрукованих у

журналі «Мета» за 1865 р., використано терміни кінцівка, милозвучність, словник, голосна, самоголосна тощо.

Чимало термінів увійшло в подальше вживання з граматики О. Партицького («Грамматика русского языка для ужитку в школах народных», Львів, 1873): прислівник, речення, зв'язка, відміна іменників, знак оклику, речення (вставлене, складення) і т. п. До названих термінів можемо додати і термін *фіа-голось*, який фіксує «Немецко-русский словарь» О. Партицького (Львів, 1867). Практика використання інтернаціональних термінів була типовою для граматичних праць 40–60-х років, причому сфера їх розширюється разом із заглибленням у поняття лінгвістичної науки. Так, у працях О. Огоновського («Хрестоматія стороруска», «Грамматика латинска») знаходимо терміни редуплікація, компаративь, суперлятивь, коньюгація.

Творцями сучасної української граматичної термінології вважаються С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер. По-перше, вони розробили теорію терміна, в основу якої поклали внутрішню форму слова й наукове визначення (дефініцію), що закріплюється у відповідній номінації, по-друге, вони творчо використали термінологію П. Дячана та О. Огоновського, закріпили традицію вживання власних термінів і запозичених, що узвичаїлися українською мовою, і, по-третє, ввели у практику граматичної термінології десятки термінів, які з відповідними змінами (або й без змін) стали надбанням української граматичної науки: відмінок, прикметник, дієприслівник, оклик, спосіб, уподібнення, звукові зміни, окличник, прикладка, теперішність, минулість, будучність, одинна, множина. «Взагалі про термінологію С. Смаль-Стоцького, – писав І. Огієнко, – треба сказати, що се одна з найкращих спроб дати більш наукову, вироблену на підставі народної мови термінологію» [9].

Наступні граматики – П. Куліша, Т. Шевченка, Л. Ященка, І. Деркача – за характером були букварями та читанками, а справжньої граматики на Східній Україні не видавали упродовж багатьох років. У названих працях немало термінів народного характеру, однак тільки деякі з них узвичаїлися українською мовою: маленька (стрічна) буква, прописна, приголосні, голосні, півголосні, односкладне (слово), двоскладне (слово).

Те, що українська граматична термінологія почала розвиток з наслідування термінів, які були в інших мовах, а потім поступово еволюціонували на народних засадах, закладених у працях галицьких граматистів, відзначає і А. Кримський в «Українській граматиці для учнів старших класів гімназій й семінарій Придніпров'я». Тут же знаходимо системний підхід до творення й використання термінів, про що свідчать передусім назви відмінків: називний, родовий, давальний, знахідний, кличний, орудний, місцевий. Апробацію посібник пройшов у 1906 р. у журналі «Зоря», де друкувався під назвою «Практический курсь изучения малорусского языка». А. Кримський пише: «Имя существительное» називалось прежде «сущник»... а теперь оно называется более удачно «йменник» і далі: «Мы могли бы назвать, «ім'я суще» или лучше – «ім'я самостійне», имя прилагательное – «ім'я приложене» (или просто, как у галичань: «приложникъ»; имя числительное – «ім'я числове») у галичань «числівник» или «численик»; глаголь... мог бы остаться «глаголом» (или, как по-галицки: «дієслово»), наречіє (котрее вь Галичинь называется дикимъ терминомъ: «прислівник», – как будто отъ «прислів'я») я так и буду называть «наріччя», да и «предлогъ» съ «союзомъ» возможно бы намъ так и оставитъ неперекрещенными «предлогомъ» и «союзомъ» [9].

Значний внесок у формування лінгвістичного стилю української мови зробив Є. Тимченко. Широкий погляд на термінотворення і терміновживання з'явився у нього передусім у підході до номінацій лінгвістичних понять. Концепція термінотворення впливає із загальної методологічної (і етичної) настанови: «Дотично граматичної номенклатури маю заважити, що в деяких термінах я відступив від загальновживаних в галицьких школах, замінивши їх, на мою думку, відповіднішими; зрештою граматичній номенклатурі я не надаю великої ваги і ладен не вживати надалі нововитворених термінів, коли компетентна критика не признає їх і не подасть щось кращого» [9]. Насправді ж він уживає їх, бо йшлося про розбудову української наукової мови, зокрема стилю лінгвістичної літератури з її невід'ємним атрибутом – граматичною термінологією.

Своє завдання Є. Тимченко вбачав у тому, щоб «подати в певні системи найголовніші особливості українського літературного языка, що, як знати, хоч і постав на ґрунті середньо придніпрянських говірок, але розвивався останніми часами переважно в Галичині» [1, с. 89]. Звідси таке багатство «кованих» українських термінів з прозорою внутрішньою формою, що якнайкраще наштовхують на суть поняття, яке зумовлюється відповідною науковою дефініцією. Наведемо окремі з них: голосівки, шелестівки, пень, кінцівка, речівник, злучник, викрик. Немало вживає вчений інтернаціоналізмів, які узвичаїлися в сучасній лінгвістичній термінологічній системі: фонетика, літера, дифтонг, асиміляція, морфологія, інфінітив, морфема, орфографія.

Щодо власне українських термінів, уживаних у працях Є. Тимченка, то більшість із них стала надбанням сучасної української системи лінгвістичних термінів. Передусім це такі номінації: словотворення, словозміна, прикметник, числівник, займенник, прийменник, наголос, відмінок, уподібнення. Якщо підходити до назв частин мови з погляду системності, одного з критеріїв термінотворення, то, очевидно, слово «часівник» більше вписується в цю парадигму, ніж узвичаєний термін «дієслово». Закономірною для термінотворення періоду формування є дублетність:

інтернаціоналізм – національний відповідник. У граматиці Є. Тимченка найуживаніші паралелі: орфографія – правопис, фонетика – звучання, дифтонги – двозвуки, асиміляція – уподібнення.

Вимога прозорості терміна, орієнтація на внутрішню форму слова при терміноутворенні особливо виразна при зіставленні дефініцій, що Є. Тимченко дає тим граматичним явищам, і тих термінів, якими називає дефіновані поняття. Прикладом може бути термін прикметник. Науковець уживає його паралельно зі словосполученням – ймення прикметне, визначає як частину мови, «що показує прикмету речі (предмету) з огляду на її якість... чи стосунок до іншого предмету» [9].

Аналогічно вчений з'ясовує і суть понять, які називає термінами речівник, займенник, часівник, прислівник, злучник, прийменник, викрик, акцентуючи на внутрішній формі кожної з наведених номінацій, спеціально створених для вираження лінгвістичних понять.

Шлях формування української лінгвістичної термінології показує що, навіть ставши на народне підґрунтя, вона розвивається у взаємозв'язку з сусідніми мовами. Відчувався вплив російських мовознавців (терміни називний, давальний належать російському вченому Романові Брандту), з польської мови увійшли в українську терміни підмет, кройка (пізніше крапка)... З німецької засвоїлися терміни форма (die Form), колишні терміни визвук (Auslaut), закінчення (Einshlusseichen) тощо. Із сербської засвоїлися терміни однина і множина. Та провідним моментом терміноутворення була орієнтація на внутрішню структуру української мови. Дублетність, наявна у лінгвістичній термінології, мала на рівні новотворів переважно авторський характер, про що свідчить дублетна акцентологія термінів: однина (Смаль-Стоцький), однина (В. Коцовський), однина (А. Кримський). Якщо ж говорити про паралельне вживання власного терміна та інтернаціоналізма, то така дублетність наявна майже в усіх українських граматиках. Закріплені традицією, зокрема, дублетні пари: деклінація – відмінювання, генетив – родовий відмінок, кон'югація – дієвідмінювання тощо.

Сучасна українська лінгвістична термінологія здебільшого усталена, закріплена традицією. За словами О. Потебні: «Правильне розуміння робить неточність виразу нешкідливою, а нескінченну ломку термінології непотрібною» [9].

Глибоке вивчення тернистого шляху української граматичної науки з аналізом термінологічних систем усіх наявних граматики і з перспективним баченням майбутнього української лінгвістики дозволяє розв'язати питання про доцільність заміни одних термінів новими чи тими, що вживалися раніше, створити нові, власне українські номінації для проникнення у суть лінгвістичних процесів та їхнього всебічного висвітлення.

Список використаної літератури

1. Жовтобрюх М. А. Мова української періодичної преси / М. А. Жовтобрюх. – [Електронний ресурс]. – К., 1970. – Режим доступу : <https://www.google.com.ua>.
2. Ковалик І. І. Логіко-лінгвістична концепція технічної термінології у слов'янських мовах / І. І. Ковалик. – Вісн. Львів ун-ту. – Сер. Філології, 1969 р. – № 6.
3. Крижанівська А. Г. Актуальні проблеми упорядкування наукової термінології / А. Г. Крижанівська, Л. О. Симоненко. – К., 1987.
4. Москаленко А. А. Нарис історії української граматичної термінології / А. А. Москаленко. – [Електронний ресурс]. – К., 1959 р. – Режим доступу : <http://ukrmova.com.ua/2011/Artcl23.pdf>.
5. Панько Т. І. Українське термінознавство / Т. І. Панько, І. М. Качан, Г. П. Мацюк. – [Електронний ресурс]. – Львів, 1994 – 216 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/1706062/>.
6. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині ХХ ст. : стан і статус / Ю. Шевельов. – [Електронний ресурс]. – Торонто 1987 р. – Режим доступу : <http://movahistory.org.ua/wiki>.
7. Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/nimchuk/nim16.htm>.
8. Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://msn.khnu.km.ua/pluginfile.php/277493/mod_resource/content.
9. Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://studopedia.su/9_47118_lingvistichna-terminologiya.html.

УДК 821.161.2

*Шеліга Ірина,
студентка 11-ДПК групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Дубровський Р.О.*

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ЕТИКЕТУ В РОМАНІ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША «ЧОРНА РАДА»

У статті розглянуто показ мовного етикету у спілкуванні героїв роману Пантелеймона Куліша «Чорна Рада» як зразок мовної культури описаної епохи. Зроблено акцент на особливостях етикетних формул вітання і прощання представників різних суспільних верств.

Ключові слова: мовна культура, етикет, формула вітання, мовноетикетна лексика.

Для українців здавна була притаманна висока мовленнєва культура, шанобливе ставлення до старших. Уміння не образити, підняти настрій співрозмовнику – усе це закріпилося в мовному етикеті нашого народу. На жаль, тепер ці речі частково нівелюються, однак їх дуже важливо знати і зберігати.

У цьому контексті твори красного письменства є своєрідною «капсулою часу». Тому тема нашого дослідження важлива й особливо актуальна в наші дні.

Метою дослідження є вивчення мовного етикету українців на матеріалі першого історичного роману в українській літературі «Чорна рада» Пантелеймона Куліша. Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

1. Здійснення лінгвістичного аналізу художнього тексту.
2. Вироблення класифікації мовноетикетної лексики у творі.
3. Визначення впливу культуромовних формул на рецепцію героїв твору читачами.

Із культурою мови насамперед пов'язане вміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування. Культура мови утверджує передусім такі норми: лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, орфографічні. Окрім цього, культура мови – це ще й загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення тощо. Мовний етикет вважається центральною ділянкою усієї мовно-поведінкової сфери людини. Він охоплює засоби ввічливості, спрямовані на вираження поваги до співбесідників та збереження власної гідності.

На думку Мирослава Стельмаховича, мовний етикет є національним кодексом словесної добропристойності. А ще він виступає складовою частиною культури спілкувальних взаємин, загальної культури кожної людини зокрема і суспільства в цілому.

Неабияке значення у становленні мовленнєвої компетентної особистості має мовний етикет. Тож чимало дослідників українського слова (І. Вихованець, О. Пономарів, Н. Бабиш, С. Єрмоленко, Є. Чак, Р. Зорівчак, Я. Радевич-Винницький та ін.) присвятили численні праці питанням мовної культури.

Визначенню мовленнєвого етикету, його функцій, ситуацій використання етикетних формул, ситуативно-тематичних груп етикетних виразів, форм і моделей мовленнєвого етикету приділяють увагу в своїх роботах Л. О. Введенська, Л. Г. Павлова, З. С. Смелкова, В. М. Шеломенцев, Н. Д. Десяєва, Т. О. Лебедева, Л. В. Ассуірова, О. М. Миронюк, В. М. Литовченко, А. О. Акішина, Н. І. Формановська, В. Є. Гольдін, С. Я. Єрмоленко, С. В. Шевчук.

На сьогодні існують дослідження, в яких розглядаються питання, пов'язані з формуванням мовленнєвих умінь, комунікативних умінь, мовної компетенції, культури мовлення, культури ділового мовлення. Це роботи Л. В. Барановської, Г. Г. Берегової, Л. М. Головатої, В. М. Гриньової, В. С. Коломієць, Н. М. Костриці, О. В. Мартіної, Е. Г. Полатай, Т. П. Рукас, Л. Н. Тоцької, М. Б. Успенського, О. Н. Хорошковської.

Етикет – це кодекс правил поведінки, що регламентують взаємини між людьми у різних ситуаціях.

Мовний етикет – це сукупність правил мовної поведінки, які репрезентуються в мікросистемі національно специфічних стійких формул і виразів у ситуаціях установлення контакту із співбесідником, підтримки спілкування в доброзичливій тональності. Ці засоби ввічливості орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності. Вони є органічною частиною культури спілкувальних взаємин, соціальної культури загалом [3, с. 48].

Робота над романом «Чорна рада» тривала понад чотирнадцять років. Пантелеймон Куліш захоплювався творами В. Скотта, і під їхнім впливом у нього народився задум написати історичний роман на українському ґрунті. До здійснення цього задуму його підштовхнула також повість М. Гоголя «Тарас Бульба». Але, на противагу гоголівському твору, Куліш хотів створити роман, який би ґрунтувався на історичних фактах, зафіксованих літописцями. У «Літописі Самовидця» письменник знайшов історичну основу для майбутнього роману – опис «Чорної ради» біля Ніжина.

Твір написаний російською та українською мовами. Обидва варіанти було видано 1857 року [1, с. 5].

Роман має динамічний, напружений сюжет, центром якого є історичні події 60-х років XVII століття на Україні, боротьба за гетьманську булаву між Сомком та Брюховецьким, виступи народних мас проти пригнічення козацькою старшиною та українським панством.

На історичному тлі розвивається романтична сюжетна лінія роману – кохання Петра Шраменка та Лесі Череванівни та перешкоди на шляху героїв: закоханість Лесі у Сомка, викрадення її Кирилом Туром, теж захопленим красою дівчини.

Роман «Чорна рада» написаний досконалою поетичною мовою. Текст твору багатий на узагальнення, різноманітні стилістичні засоби (наприклад, порівняння: щоким в Череваня «як кавуни», Леся щибетала, «як ластівочка», Петро від хвилювання став «білим, як крейда»).

У творі використано велику кількість прислів'їв та приказок, наприклад: «Гора з горою не зійдеться, а чоловік з чоловіком зійдеться»; «По сій же мові та бувайте здорові»; «Не хвались та богу молись»; «Сього цвіту багато по всьому світу»; «Скажеш гоп, як перескочиш»; «Нема там добра, де немає правди»; «Або пан, або пропав»; «Катюзі по заслугі»; «Вовка скільки не годуй, а він усе в ліс дивитиметься»; «Що буде, те й буде, а буде те, що Бог дасть»; «Дурному хоч кіл на голові теши»; «Моя хата скраю, я нічого не знаю»; «Прийде і на нашу вулицю свято» тощо, що є цікавою мовноетикетною характеристикою.

Слід зауважити, що до роману доданий словник П. Куліша, у якому подані авторські неологізми та маловживані слова. Деякі з них увійшли в літературну мову і функціонують дотепер, наприклад: навісноголовий, гнівливий.

У «Чорній раді» Пантелеймон Куліш використав дуже багато народних пісень, наприклад: «Ой настала жаль-туга да по всій Україні», «Із низу вітер віє», «Ой которий козаченько», «Любив мене, мати», «Запорожець», «Запорізький козак не боїться собак», «Що ти, милий, думаєш-гадаєш?», «Розлилася козацька слава по всій Україні» та інші.

Проектуючи портрет героя, Пантелеймон Куліш, у першу чергу, вдається до мовної характеристики, яка показує рівень освіченості і виховання кожного.

Зокрема, ми можемо бачити те, що не є характерним для етикету сьогоdnішніх стосунків. Наприклад, багато персонажів спілкуються на «ти», незалежно від віку та статусу, але це абсолютно не свідчить про неповагу. Доказом цього є власне саме мовлення, самі діалоги. Так, наприклад, персонажі дуже часто вдаються до назв осіб, які не є родичами, називаючи їх словами із семантикою, пов'язаною із родом.

Прикладом є мовлення Василя Невольника: «Так, батьку мій! Так, мій добродію! – перебив йому Василь Невольник» [1, с. 19]. Оскільки Василь Невольник завдячував полковнику Шраму життям (той врятував його), він називає його батьком.

Цікаво, що для такого називання не є важливою ні кровна спорідненість, ні вік мовця. Так, людей, які мають такий же статус у громаді, як і він, Василь Невольник називає «братчиками», що свідчить про рівність і демократичну організацію суспільства. Це ілюструє цитата із роману «Чорна Рада»: «Що за любий народ оці братчики!» [1, с. 47].

Минуле Шрама і Череваня було подібним, адже вони брали участь у визвольній боротьбі українського народу проти Польщі. Саме через це вони називали одне одного «братиками»: «Бгатику, – каже (бо трохи картавив), – чи се ти сам, чи се твоя душа прилетіла послухати божого чоловіка? Да й обнявся і поцілувавсь із Шрамом, як із рідним братом» [1, с. 19].

Черевань ставився до Яким Сомка з повагою та честю: «Бгатику, – каже Черевань, – велика мені честь оддати дочку за гетьмана...» [1, с. 5].

Цікавою для читачів є така цитата: «Паніматко! Учора діло пішло було на лад, да й розв'язалось із твоєї ласки» [1, с. 32]. У цих рядках відображене ставлення Петра до Череванихи. Петро висловлював повагу до неї, хоча спілкувався з жінкою на «ти». Така комунікативна характеристика не є поодиноким в романі.

Поряд із шанобливими етикетними звертаннями, тут показано і персоналізовані (через мовлення героїв) негативні характеристики людей із конкретною мовною репрезентацією. Так, в уста Шрама автор вкладає наступні слова: «Коли б не козаки, то давно б вас чорт ізлизав, давно б вас досі ляхи з недоляшками задушили або татарва погнала до Криму» [1, с. 36]. Персонаж не використовує лексему «поляки», натомість каже «ляхи і недоляшки». Префікс недо- в українській мові вказує на неповноту, недорозвиненість когось чи чогось. Це і є текстовим маркером негативної конотації йводночас вербальною репрезентацією характеру персонажа, його мовленнєвим портретом [1, с. 37].

Також автор вдається до показу певної зневаги високоосвічених персонажів – патріотів до обмеженої черні, козацької голоти. Це допомагає створити живу картину спілкування, живі характери, сприяє уникненню штучності, шанобливості: «Шановно громадо! – каже. Не думав же я й не гадав, щоб кияне пошановали отак мою старість! Чи давно ж ми були в вас із батьком Хмельницьким?» [1, с. 38].

Сомко показаний справжнім борцем за Україну. Його найближчим однодумцем є піп- полковник Шрам. Він цілком поділяє ідеї та мрії Сомка, підтримує всі його заходи. Через це Сомко ставиться до Шрама, як до батька. Свідченням цього може бути цитата: «– Сокіл мій, – каже, – ясний! – Батьку мій рідний! – Каже Сомко. – Я здавна привик звати тебе батьком!» [1, с. 50].

Шрам ставився до Кирила Тура з повагою. Він називав його «отаманом», бо той мав отаманську вроду і вдачу: «Пане отамане, [до Кирила Тура] – ходи сюди, дай я обніму тебе да поцілую. Е, батьку! – Каже запорожець» [1, с. 66].

Звертання «–Братці мої, – каже, – милії!» відображає ставлення Сомка до народу. Він був справжнім борцем за незалежність України і поважав простий люд [1, с. 147].

Натомість Гвинтовка (при всіх його позитивних рисах) показаний людиною нервовою, котра в мовленні дозволяє грубі звертання і словесну неповагу: «– Бач, людське кадло! – каже тоді крізь зуби Гвинтовка» [1, с. 93], та «– Гей! Чорте! – крикне Гвинтовка до своїх слуг. – Візьміть ік бісовій матері сю

людську погань!» [1, с. 100]. Ці цитати показують зневажливе ставлення Гвинтовки до «нижчих» за себе людей.

Іноді фрази героїв видаються «пишними, урочистими, реалізації такої якості служить використання конфесійної лексики: «— Гріх мені се сказати! — одвітує Шрам» [1, с. 54]; «— Нехай же нас Гостодь розсудить, — каже Петро» [1, с. 75]; «— О Боже, Спасителю! Се наші їдуть! — закричала Леся» [1, с. 76].

Із сакральним трепетом козаки ставилися до зброї, тому вирази, пов'язані із нею, наповнені метафоризмом: «Та й вийняв з піхви свою довгу, важку шаблюку. — Ой панночко, — каже, — наша панночко шаблюко! З бусурманом зустрівалася, та й не двічі цілувалася; поцілуйся ж тепер із оцим козарлюгою так, щоб запорожцям не було сорому перед городовими, а чорногородці щоб не величались своїми юнаками!» [1, с. 74–75].

Для показу ввічливості, зовнішньої культури героїв автор вдається до опису екстралінгвальних засобів комунікації (жестів, міміки, пантоніміки) тощо. Так, символом поваги є низький уклін: «— Дякую тобі, пане гетьмане! — каже Кирило Тур, кланяючись низенько» [1, с. 65].

Наведемо приклади інших виявів ввічливості, високої моральності, репрезентованих вербально та невербально: «— За що се така ласка? — Ходи, мені то вже знати, за що. Да й обняв і поцілував запорожця. — Да нагородить же, — каже, — тебе Господь за твої лицарські вчинки» [1, с. 66].

Автор показує також глибокі чисті почуття (зокрема Петра до Лесі). На текстовому рівні вони репрезентовані словами зі зменшувально — пестливими суфіксами, традиційними українськими мовними формулами: «Не ховайся од мене, серденько, — каже Петро. — Будь мені за рідну сестру. Не судив нам Бог жить із тобою, нехай оддають тебе за іншого, а я довіку не перестану тебе любити, як свою душу. — Лучче вже зразу розійтись да й не зустрічатись! — промовила Леся да й вирвалася од його і пішла в садок виплакати своє горе на волі» [1, с. 80].

Здійснивши лінгвістичний аналіз роману «Чорна рада», ми прийшли до висновку про те, що автор, творячи образи персонажів і програмуючи їхнє сприйняття читачами, часто вдається до проектування індивідуальних особливостей їхнього мовлення. Важливий акцент у творі зроблено на формулах вітання та прощання, які візуалізують культуру мовлення людини, її характер. Ця проблема є важливою не лише з лінгвістичного погляду, але і з психологічного та потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Куліш Пантелеймон. Чорна рада / Пантелеймон Куліш. — Х. : Ранок, 2000. — 77 с.
2. Полторацька В. В. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Полторацька; ХДПУ ім. Сковороди. — Х., 1997. — 24 с.
3. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням.: [Підручник] / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. — К. : Алерта, 2013. — 696 с.

РОЗДІЛ IX. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 81'44

Гранкіна Ірина,
студентка 41-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., Янусь Н. В.

СИМВОЛИ ПРИРОДНИХ СТИХІЙ В ЕПІЧНИХ ЖАНРАХ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Статтю присвячено дослідженню сутності символів стихій в епічних жанрах англomовної літератури. На основі аналізу зразків літературної спадщини Англії здійснюється інтерпретація художніх образів, означених характерними рисами явищ природи. З'ясовуються особливості побутування в епічних жанрах символів як репрезентантів полярних образів.

Ключові слова: символіка, символ, епічні жанри, образ, метасимвол.

Процеси, що відбуваються у різноманітних сферах культури в даний час, наполегливо звертають увагу дослідників на феномен символу. Аналогічна ситуація вже була на початку двадцятого сторіччя, коли інтерес до символів виник у зв'язку з унікальними процесами, що відбувалися в мистецтві. Відповіддю на зазначений феномен були намагання філософського осмислення символу, здійснені П. Флоренським, А. Бєлим. Символістика природи знайшла своє відображення і в англomовному дискурсі, вона присутня в п'єсах Шекспіра, романах Ш. Бронте та Д. Остен, поезії Дж. Кітса, В. Вордсворта та С. Колріджа та ін.

Розглянемо, яким чином символіка явищ природи реалізована письменниками в епічних жанрах англomовної літератури.

У романі Емілі Бронте «Грозовий перевал» (Wuthering Heights) символіка явищ природи проглядається з самої назви, адже wuthering відповідно до словникової дефініції «1. (Physical Geography) (of a wind) blowing strongly with a roaring sound; 2. (Physical Geography) (of a place) characterized by such a sound» [5].

Символ вітру знаходимо на початку роману: «Wuthering Heights is the name of Mr. Heathcliff's dwelling. «Wuthering» being a significant provincial adjective, descriptive of the atmospheric tumult to which its station is exposed in stormy weather. Pure, bracing ventilation they must have up there at all times, indeed: one may guess the power of the north wind blowing over the edge, by the excessive slant of a few stunted firs at the end of the house; and by a range of gaunt thorns all stretching their limbs one way, as if craving alms of the sun» [3, с. 4]. Вітер відіграє тут ключову роль, адже саме завдяки його поривам між ялинами в кінці маєтку, помешкання і отримало свою назву. Вітер грає різні ролі, часто символізує волю, неприборканість або зміни. Саме зміни символізує вітер на початку роману, адже згодом до нього додадуться й інші метеосимволи, які носитимуть більш зловісний характер.

Емілі Бронте також використовує символ вітру для опису жіночого темпераменту: «Mr. Heathcliff and his man climbed the cellar steps with vexatious phlegm: I don't think they moved one second faster than usual, though the hearth was an absolute tempest of worrying and yelping. Happily, an inhabitant of the kitchen made more despatch: a lusty dame, with tucked-up gown, bare arms, and fire-flushed cheeks, rushed into the midst of us flourishing a frying-pan: and used that weapon, and her tongue, to such purpose, that the storm subsided magically, and she only remained, heaving like a sea after a high wind, when her master entered on the scene» [3, с. 48]. У даному випадку епітет high wind формує стилістичне порівняння like a sea after a high wind.

Згодом до символу вітру приєднується символ снігу, опис явищ природи символізує внутрішній стан героя, сум і нудьга, яким на зміну придуть негаразди, накал почуттів, конфлікти та крах мрій: «The business of eating being concluded, and no one uttering a word of sociable conversation, I approached a window to examine the weather. A sorrowful sight I saw: dark night coming down prematurely, and sky and hills mingled in one bitter whirl of wind and suffocating snow» [3, с. 9]. Символ вітру лежить в основі метафори one bitter whirl of wind, а символ снігу зустрічаємо в епітеті, не типовому для снігу, – suffocating snow (задушливий сніг).

Згодом образна символіка метеосимволів у тексті роману Емілі Бронте посилюється, вітер та сніг сильнішають: «This time, I remembered I was lying in the oak closet, and I heard distinctly the gusty wind, and the driving of the snow; I heard, also, the fir bough repeat its teasing sound, and ascribed it to the right cause: but it annoyed me so much, that I resolved to silence it, if possible; and, I thought, I rose and endeavoured to unhasp the casement» [3, с. 9].

Накал почуттів в тексті супроводжується символікою вітру та снігу: «The spectre showed a spectre's ordinary caprice: it gave no sign of being; but the snow and wind whirled wildly through, even

reaching my station, and blowing out the light» [3, с. 11]. Несамовитість поривів вітру авторкою підсилюється алітерацією *wind whirled wildly*.

Багато символіки снігу спостерігається в наступному уривку: «The distance from the gate to the grange is two miles; I believe I managed to make it four, what with losing myself among the trees, and sinking up to the neck in snow: a predicament which only those who have experienced it can appreciate» [3, с. 12]. Щоб зобразити важкі умови, в яких опинився її герой, Емілія Бронте використовує фразеологізм *sinking up to the neck in snow*.

Окрім символів вітру і снігу в романі англійської письменниці зустрічаємо символ дощу: «However, I went, through wind and rain, and brought one, the doctor, back with me; the other said he would come in the morning...» [3, с. 32].

«And cried for mamma at every turn,' I added, 'and trembled if a country lad heaved his fist against you, and sat at home all day for a shower of rain» [3, с. 70].

У першому випадку дощ і вітер символізують перешкоди, які довелося подолати герою. О. О. Заболотська зазначає: «Дощ як метеосимвол належить до символів, що встановлюють контакт верхнього іншосвіту зі світом земним і відроджують зло» [1]. У даному випадку, незважаючи на всі зусилля, коли прийшов лікар, дитина померла, тобто зло (вітер) і цього разу перемогло добро.

Негативна символіка явищ природи присутня і в наступному уривку: «About midnight, while we still sat up, the storm came rattling over the Heights in full fury. There was a violent wind, as well as thunder, and either one or the other split a tree off at the corner of the building: a huge bough fell across the roof, and knocked down a portion of the east chimney-stack, sending a clatter of stones and soot into the kitchen-fire» [3, с. 45]. Персоніфікація *the storm came rattling* надає символу бурі ознак живої істоти, а арпесію, у свою чергу підсилює алітерація *full fury*. Неминучість та невідворотність трагічних подій, демонічну причетність до подальших подій (*About midnight*), символізують *violent wind* та *thunder*.

Отже, у романі Емілі Бронте представлені символи дощу, снігу, вітрів, бурі та грози, усі вони несуть негативну конотацію, символізують негаразди, майбутні страждання та навіть демонічне втручання в долю Кетрін та Хіткліфа.

Відомий англійський письменник Ч. Діккенс також звертається до природної символіки, символи снігу, дощу, вітру й туману проходять алюзивно через увесь текст його «Різдвяної пісні у прозі». Зазначені символи є спорідненими та слугують описом зимового колориту: «Meanwhile the fog and darkness thickened so, that people ran about with flaring links, proffering their services to go before horses in carriages, and conduct them on their way. The ancient tower of a church, whose gruff old bell was always peeping slyly down at Scrooge out of a gothic window in the wall, became invisible, and struck the hours and quarters in the clouds, with tremulous vibrations after wards, as if its teeth were chattering in its frozen head up there» [4, с. 599].

У двох представниць жіночої англійської літератури Ш. Бронте («Джейн Ейр») і Д. Остен («Гордість і упередження») знаходимо також символістику явищ природи. Обидва твори належать до жанру роману.

Перша глава роману Ш. Бронте «Джейн Ейр» розпочинається описом фону, і ключовими виступають символи явищ природи вітер і дощ, які уособлюють похмуре життя самої героїні твору: «the cold winter wind had brought with it clouds so sombre, and a rain so penetrating, that further out-door exercise was now out of the question» [4, с. 5].

Далі відбувається «накопичення» символів явищ природи:

At intervals, while turning over the leaves of my book, I studied the aspect of that winter afternoon. Afar, it offered a pale blank of mist and cloud; near a scene of wet lawn and storm-beat shrub, with ceaseless rain sweeping away wildly before a long and lamentable blast; I heard the rain still beating continuously on the staircase window, and the wind howling in the grove behind the hall; I grew by degrees cold as a stone, and then my courage sank [4, с. 27].

Як бачимо, явища природи утворюють символічні конструкції на основі метафор: *blank of mist* та персоніфікацій: *rain sweeping*, *wind howling*, *rain still beating*.

Своєрідним символом перестороги та Божої кари виступає Блискавка, що вражає каштанове дерево, під яким Рочестер робить Джейн пропозицію і, таким чином, збирається стати двоєженцем. У даному епізоді сама природа погрожує клятвopорушнику.

У наступному реченні спостерігаємо цілу низку символів явищ природи:

But joy soon effaced every other feeling; and loud as the wind blew, near and deep as the thunder crashed, fierce and frequent as the lightning gleamed, cataract-like as the rain fell during a storm of two hours' duration, I experienced no fear and little awe [4, с. 38]. У даному випадку радість порівнюється з персоніфікаціями *wind blew*, *thunder crashed*, *lightning gleamed*, *rain fell*.

Ш. Бронте у своєму романі постійно звертається до природи, і головна героїня її роману нерозривно пов'язана з нею. І це не дивно, адже Ш. Бронте – майстер пейзажу. Вона бачила світ очима художника, оскільки була не тільки письменницею, а й художницею.

Опис сил природи у романі «Джейн Ейр» носить «романтичний» характер. Це стосується постійного опису місяця, його уособлення та навколишньої природи. Стилістичні прийоми, використані

Ш. Бронте для опису символів явищ природи, також різноманітні: тут і епітети, метафори, порівняння, повторення: thunder crashed, rain fell, blank of mist, beating rain, rain, wind, and darkness filled the air.

У романі іншої представниці англійської жіночої романістики Д. Остен «Гордість і упередження» ми бачимо «чистий» реалізм зображення усього і символістики природи в тому числі.

У романі Д. Остен описи мізерні, лаконічні, практично відсутні епітети, природа характеризується лише іменниками – winter, Spanish chestnut, a stream і т. д. [5].

Її природа – реалістична. Д. Остен не вникає в глибинні природні процеси, її більше цікавлять характери людей – їх думки, почуття, хвилювання, переживання. Описи природи та пейзажі, якщо і зустрічаються в її романах, то лише тоді і в тією мірою, в якій вони допомагають зрозуміти внутрішній стан героя, його настрій, атмосферу моменту.

Щодо символів явищ природи, то в цілому тексті роману нами було знайдено їх декілька, це вітер, мороз та буря, які слугують поясненням природних перешкод на шляху героїв роману:

«She is abominably rude to keep Charlotte out of doors in all this wind. Why does she not come in?» [2, с. 104]

«This was a lucky idea of mine, indeed!» said Mrs. Bennet more than once, as if the credit of making it rain were all her own [2, с. 99].

...for from the day of the invitation, to the day of the ball, there was such a succession of rain as prevented their walking to Meryton once [2, с. 153].

From his garden, Mr. Collins would have led them round his two meadows; but the ladies, not having shoes to encounter the remains of a white frost, turned back; and while Sir William accompanied him [2, с. 158].

Charlotte, really rejoicing in the match, was anxious to get away till the storm was blown over [2, с. 201].

Прохолоду у відносинах символізує вітер, на якому залишили стояти Шарлоту (у першому прикладі). Символом підсилення сімейного бюджету виступає rain у другому прикладі. У контексті фігурального опису бідності сім'ї, коли дівчата не мають тифель, щоб пройтися по залишкам снігу, вживається епітет white frost.

Таким чином, у романі Е. Бронте представлені символи вітру, дощу, снігу, бурі та грози, які передрікають головним героям невідворотні біди та негаразди. У Ч. Діккенса символи снігу, дощу, вітру й туману актуалізують нові архетипні символи: стихія, насильство, руйнування.

Для Ш. Бронте важливі описи природи, вони мають місце при будь-якій важливій події в романі, вона часто використовує пейзаж, тим самим показуючи його значення. Символи явищ природи також виражені розлого, серед них можна назвати вітер, блискавку, бурю. Для Д. Остен навпаки, не важливі описи, пейзаж у романі майже відсутній: кілька рядків опису Розінгса і Пемберлі. Щодо символів явищ природи, то в цілому тексті роману їх тільки декілька, це вітер, мороз та буря, які слугують поясненням природних перешкод на шляху героїв роману.

Список використаних джерел

1. Заболотська О. Символи явищ природи у творах різних жанрів / О. Заболотська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1395.
2. Austen J. Pride and Prejudice / Jane Austen. – Great Britain : Penguin Books, 2003. – 234 p.
3. Bronte Emily Wuthering Heights / Emily Bronte [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.e-reading.club/book.php?book=127593>
4. Bronte Ch. Jane Eyre / Charlotte Bronte. – М. : Foreign Languages Publishing House, 1954. – 580 p.
5. Oxford Dictionaries Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0837530#m_en_gb08375

УДК 811.112.2

Ільчук Юлія,
студентка 31–У групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Шмир М.Ф.

ЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ПОЯВИ НЕОЛОГІЗМІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті визначено й охарактеризовано лінгвістичні фактори появи неологізмів у сучасній німецькій мові. Встановлено, що основними «постачальниками» нової лексики для сучасної німецької мови є: стиль, мова засобів масової комунікації, реклама, політика, фінанси, техніка, мода.

Ключові слова: неологія, неологізм, сучасна німецька мова, екстралінгвістичні та лінгвістичні фактори.

Актуальність теми дослідження полягає у розкритті еволюційних процесів в німецькій мові, що відбувається під впливом змін у суспільному житті її носіїв, обґрунтуванні лінгвістичних факторів появи неологізмів у сучасній німецькій мові.

Німецька мова, як інші мови світу, не могла не відреагувати на зміни в суспільному житті носіїв, викликані реаліями XXI століття, подіями глобального масштабу. Якщо в 90-ті роки XX століття серед головних «постачальників» інновацій відзначали політику, масмедіа, Інтернет, то сьогодні інноваційні мовні процеси на лексико-семантичному рівні найактивніше відбуваються у сферах, що знаходяться під впливом макросоціальних чинників: інформаційної еволюції, екологічних перетворень, міжнародного тероризму й боротьби з ним, проблем охорони навколишнього середовища, дискримінації в суспільстві тощо.

Численні праці науковців присвячені неології в германістиці.

Системний аналіз факторів, етапів, механізмів появи нових слів і значень у плані як екстралінгвістичної (соціолінгвістичної, функціонально-прагматичної) відповідності, так і власне лінгвістичної обумовленості продуктивних моделей, що переважають у мові, досліджували такі лінгвісти, як Ю. Зацний, Н. Котелова, Р. Намитокова, Л. Папко, Т. Попова, Є. Розен, А. Янков, В. Головка та інші. Встановлено, що такі функціонально-стилістичні різновиди німецької мови, як стиль і мова засобів масової комунікації (преса, телебачення, радіо), такі сфери суспільного життя, як реклама, політика, фінанси, ділове спілкування, техніка, мода, є «постачальниками» нової лексики до сучасної німецької мови.

Фахівці, які працюють у цій галузі лінгвістики, виокремили як ключові питання неології узагальнення й систематизацію напрацювань, побудову міжпредметних зв'язків (лінгвістичних і нелінгвістичних), особливо зі словотвором, етимологією, семасіологією, лексикологією, стилістикою, соціологією, соціолінгвістикою та психолінгвістикою тощо [2, с. 124]. Більшість фахівців у цій галузі [1, с. 5] визнають актуальними такі напрями дослідження:

- проблему віднесення новоутворення до неологізму (як довго слово має вживатися, щоб його стали вважати неологізмом і занесли до словника);
- визначення зв'язку між оказіоналізмом, авторським вживанням лексичної одиниці та неологізмом;
- необхідність створення особливих словникових статей або позначок, що дозволяють маркувати неологізми, оскільки наявна система не враховує соціальну диференціацію мови;
- нечіткість у стилістичній характеристиці неологізмів, що приводить до питання про віднесення до неологізмів одиниць сленгу, професіоналізмів, термінів тощо. Поява нового слова обумовлюється також прагматичними потребами. Відправник повідомлення відбирає з наявного лексичного матеріалу те, що якнайкраще відбиває його думки й почуття. Якщо в лексиконі відправника такого слова немає, він видозмінює стару та створює нову лексичну одиницю.

Отже, незважаючи на інтенсивні дослідження сучасних лінгвістів неології, донині багато питань залишаються відкритими. У зв'язку із цим актуальним є аналіз найбільш продуктивних словотвірних моделей неологізмів, які поповнюють німецьку мову.

Мета статті – визначити та охарактеризувати лінгвістичні фактори появи неологізмів у сучасній німецькій мові.

Вихідною точкою для визначення поняття є лексична одиниця, яка характеризується єдністю плану вираження та змісту, форми й значення. Неологізм відрізняється від усталених лексичних одиниць тим, що за своїм значенням і формою або лише за значенням у певному комунікативному суспільстві та через певний проміжок часу він сприймається як нове слово. Т. Попова розрізняє два типи неологізмів: нову лексему та нове значення [3, с. 10]. Нова лексема – це окреме слово або група слів, які не існували в такій єдності форми й значення в мові раніше.

В останні роки відбувається бурхливий розвиток усіх сфер життя. Особливо це стосується сучасної інформаційної техніки, економічного і суспільно-політичного життя як головних постачальників нової лексики і фразеології, до того ж комп'ютеризація соціального життя призводить до того, що багато неологізмів, які пов'язані з інформаційною революцією, належать одночасно до декількох галузей життя людського суспільства. Через значну кількість інновацій німецька мова, як і багато інших мов, зараз переживає «неологічний бум». Виникла велика кількість нових слів, що призвело до необхідності їх вивчення та опису. У свою чергу, це викликало появу зовсім нової галузі лінгвістики – неології – науки про неологізми, у сферу діяльності якої входить виявлення нових слів та значень, аналіз факторів їх появи, вивчення засобів їх утворення, розробка принципів відношення до них (їх прийняття чи неприйняття носіями мови) та їх лексикографічної обробки (фіксація в словниках та затвердження значень). Досліджуючи процес неологізації, лінгвісти вкладають різний зміст у поняття неологізму. По-перше, неологізмом вважають слово або його лексичний зміст, що характеризується новизною і сприймається як незвичне.

Тобто до неологізмів зараховують лексико-семантичні одиниці, які позначені стилістичним «відбитком свіжості». На цьому свого часу наголошував М. М. Шанський, який відзначав, що нове

слово є неологізмом лише доти, доки мовець усвідомлює його предметно-логічну новизну або стилістичну своєрідність. По-друге, у лінгвістиці відоме й інше, хронологічне розуміння неологізмів. Зміст цього поняття значно ширший: воно охоплює всі нові явища в лексичній сфері або лексичної семантики, які виникли протягом певного, заздалегідь визначеного періоду, незалежно від того, чи відчувається в них стилістичний відтінок свіжості і незвичності, небуденності, чи він уже стерся, чи не відчувався навіть у момент самої появи неологізму.

Неологізми утворюються на ґрунті нових концепцій, соціальних явищ, міжнародних стосунків, наприклад: marketing – die Massnahmen eines Unternehmens; consulting – der Berater; investor – der Investitionsträger; slang – die Umgangssprache; Powerfrau – Geschäftsfrau, Livesendungen – Sendungen über das Alltagsleben, Reiseboom – grosse Reisenachfrage. У мові існує декілька шляхів набування нових слів: наукові новоутворення, власні імена, торговельні й промислові найменування (товарні назви), ініціали (скорочення), запозичення (як з інших мов, так і внутрішні запозичення). При цьому в німецькій мові використовуються сталі словотворчі засоби: афіксація, словоскладання, конверсія тощо. Про нове значення (неосемему, неосемантизм) ідеться, якщо до лексеми, яка існує в німецькій мові, приєднується на певному відрізку часу нова семема. Процес утворення нового значення, як правило, відбувається повільніше, ніж утворення нової лексеми. Варто зазначити, що неологізм є поняттям, історично пов'язаним на основі класифікації лексичних одиниць щодо часу їх виникнення. Посилання на певний проміжок часу появи слова до його лексикологізації є важливим для визначення неологізму як мовної категорії. Більшість слів утворюється для того, щоб найменувати нові об'єкти, явища, артефакти, концепти, які створюють мовну картину світу. До екстралінгвістичних факторів появи нових слів учені відносять соціальні фактори науково-пізнавального й естетичного характеру, соціальну структуру суспільства, ідеологію, форму організації виробництва тощо [1, с. 27].

Сьогодні поняття «неологізм» набуває широкого змісту, оскільки, крім інновацій літературної мови, існує велика кількість одиниць, які знаходяться на «периферії» її системи (терміни, професіоналізми, сленгізми, жаргонізми тощо). Перетворення подібних одиниць на одиниці загальної мови робить їх інноваціями як із позиції розвитку словникового складу, так і у зв'язку з їх сприйняттям як неологізмів більшістю носіїв, оскільки вони були відомі лише незначній їх частині. Неологізми можна розділити на такі групи:

- 1) лексичні (нові слова);
- 2) фразеологічні (нові стійкі словосполучення);
- 3) семантичні (нові лексико-семантичні варіанти слів або семантичні варіанти стійких словосполучень);

4) словотворчі інновації (які матеріально втілюються в нових словотворчих елементах, у «нематеріальному» вигляді вони представлені новими словотвірними моделями). Кількість інновацій на лексичному рівні не піддається точним підрахункам, оскільки неологізми виникають не в мові загалом як у системі об'єктивно існуючих, соціально-закріплених знаків, а в реалізації цієї системи – у мовленні конкретних носіїв. Далеко не всі вони закріплюються в мові. Закріплюються в мові насамперед ті одиниці, що передають поняття, пов'язані з важливими проблемами сучасності.

Дослідження інновацій німецької мови свідчить, що дуже часто їх інтеграція в лексико-семантичну систему залежить від безпосереднього зв'язку з актуальними суспільними рухами, зумовлюється висуванням на перший план певних соціальних груп, особливо тих, у яких саме й народжуються нові слова та словосполучення. Аналіз наукової літератури із цієї проблеми дозволяє визначити лінгвістичні (внутрішньомовні) фактори появи нових слів: тенденцію до мовної економії та прагнення мовців порушити мовний автоматизм.

Неологізми німецької мови відбивають прагнення мовців відбирати найбільш раціональні для цілей спілкування мовні засоби, а саме: а) аббревіатури, скорочення: Teuro (teuer + Euro), Ostalgie (Ost + Nostalgie); б) складні слова: Beleidstourismus, die Sozialleiche, die Entlassungsproduktivität, Eurozone, Osterweiterung des Steuerbegünstigungsabbaugesetz тощо; в) похідні неологізми, утворені за допомогою словотвірних афіксів: das Unwort, die Globalisierung; simsens, googeln; г) семантичні інновації. Наприклад, у словнику «Deutsches Universal Wörterbuch» у слова der Schläfer зафіксовано два значення: «jmd., der schläft, Schlafender» («той, хто спить») та «Bilch» (зоол. «соні»). У 10-томному словнику «Duden» (2000 р.) додається ще одне значення: (Jargon) «Perspektivagent» («недіючий шпигун, який чекає на слушну нагоду розпочати власну діяльність»). У публіцистичних текстах це слово використовується в значенні «auf Einsatz wartender Terrorist» («терорист, який чекає на свою чергу взяти участь у терористичних діях»); г) запозичення: Greencard, Event, Homepage (з англійської мови), Paparazzi (з італійської мови), Tsunami, Tamagotchi (з японської мови).

Багато англо-американизмів знаходимо в таких професійних сферах, як спорт, мода, музика, реклама, економіка, техніка, інформаційно-комунікаційні технології тощо, наприклад: Fan, Match, Job, Team, Computer, Know-how, Holding тощо. Аналіз періодичних видань («Neue Welt für die Frauen», «Lisa») свідчить, що більшість неологізмів з'являється в таких сферах людської діяльності: 1. Bauen und Wohnen (Apartment, WC, Lift, Center). 2. Forschung, Wissenschaft und Technik (Equipment, Service, Standart). 3. Foto und Optik (Disc-Kamera, Flash, Shutter). 4. Gesundheit, Medizin, Kosmetik (Aids,

Conditioner, Body Lotion, Make-up, relaxen). 5. Informationstechnik (Bit, Byte, CD-Rom, USB, Computer, Hacker). 6. Kultur und Bildung, Literatur und Kunst (Bestseller, Essay, Love-Story, Promoter). 7. Nahrungs – und Genussmittel, Gastronomie (Bar, Brandy, Chips, Cream, grillen, Fast Food). 8. Natur und Umwelt (Greenpeace, Smog). 9. Schaugeschäft und Unterhaltung (Musical, Actionfilm, Cast, Personality-Show, Star). 10. Sport, Spiel, Freizeit (Baseball, Beach-Volleyball, Cross, dribbeln, Jogging, Start, Team).

Дослідження показують, що більшість нових слів англomовного походження з'являються в таких галузях, як індустрія краси, реклама та світ техніки. Для деяких предметів, понять, речей, що розповсюджуються у світі, у німецькій мові немає спеціальних номінацій, їх можна номінувати лише за допомогою опису, використовуючи словосполучення чи речення. Так, поняття Public Relations німецькою можна позначити Öffentlichkeitsarbeit, öffentliche Beziehungen, Kontaktpflege und Meinungspflege; поняття Manager – mit weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Persönlichkeit eines Grossunternehmens. Німецькі еквіваленти цих понять є складними й багатослівними, тому їх витісняють англо-американізми. Іноді мовці надають перевагу англійським словам, оскільки вони є коротшими, зручнішими для вимови, ніж німецькі, наприклад: Trucker – Lastwagenfahrer; Management – Unternehmensleitungen.

Прагнення мовців порушити мовний автоматизм (один знак – одне значення) – це прагматична установка, яка є причиною появи низки нових слів, що складаються з номінативно надмірних одиниць, які створюються внаслідок потреби в нових емоційно-експресивних позначеннях і за допомогою яких мовна особистість характеризує, оцінює відомі поняття, явища, події. Так, значну кількість інновацій було створено для позначення й характеристики різноманітних косметичних засобів: Make-up-Entkerner-Gel, Intim-Wasch-Gel, Deo-Spray, Reinigungs-Hommage, Handseife, Lippenkonturenstift, Abdeckstift, Cremerouge, Fixierungspuder, Mono-Lidschatten, Pump-Haarspray starker Halt тощо. З'являються також неологізми – сполучення слів, утворені на підґрунті переосмислення цих сполучень, наприклад: intelligente Waffensysteme, weiche Ziele, ethnische Säuberung, virtuelle Realität.

У сучасній лінгвістиці спостерігаються не тільки різні погляди вчених на неологізми, але й нетрадиційні класифікації цих лексико-семантичних одиниць. Наприклад, у німецькій лексикології Д. Герберг серед неологізмів нашого часу розрізняє: 1) власне неологізми (Neuwort) – слова, що характеризуються абсолютною новизною як щодо форми, так і щодо змісту (напр. simsens, chatten); 2) новоутворення

(Neuprägung) – слова, що відзначаються новизною форми (напр. Wirtschaftsauguren, Verwaltungs-wissenschaften, Teuro); 3) трансформації (Neubezeichnung) – слова, у яких нова форма поєднується із значенням, яке передавалося раніше іншими лексичними засобами. (напр. Office замість Büro, Kita замість Kindergarten, Bar замість Bierlokal, News замість Neuigkeiten, Start замість Ausgangspunkt); 4) Семантичні неологізми (Neubedeutung) – слова, у яких нове значення передається формою, наявною в мові. (напр. Maus, Virus, Menü, Ordner (комп.), Pate, Engpass). Тобто новизна може стосуватися або лише семантики слова (новація за змістом), або тільки його матеріальної форми, або одночасно і змісту лексеми, і її форми.

Виникнення неологізмів спричинене потребою давати назви новим предметам, явищам, поняттям, які постають унаслідок безперервного розвитку економіки, науки, культури, в результаті розширення та поглиблення зв'язків з іншими державами. Досить інтенсивно створюються й індивідуально-авторські неологізми, чи, як їх ще називають, оканіалізми. Їх варто розглядати як складне явище системного (реалізація словотвірних можливостей, закладених у системі певної мови) і асистемного характеру (ненормативність, функціональна й експресивна зумовленість, створення для ситуативних потреб).

Словотвір – це невід'ємна складова кожної мови. Мова – це, у свою чергу, не статичне, а динамічне явище; вона постійно перебуває в русі, змінюється, удосконалюється. Словотвір саме і слугує для утворення нових слів, причому використовує дуже багато засобів – словоскладання, конверсію, деривацію, аббревіацію тощо, що допомагають збагачувати лексичний склад мови та знаходити нові шляхи для її поповнення. Неологізми створюються та функціонують у різноманітних сферах життя. Особливо вони поширені в лексичній системі мови засобів масової інформації. У газеті відображається внутрішнє життя країни та її життя за кордоном. Для вираження інформації, емоцій, подій журналісти намагаються використовувати дуже точні, сучасні, виразні слова. Отже, стан суспільства впливає на мову. У соціально-економічному плані мова пристосовується до змін умов в житті суспільства, його ідеалів, установок, цінностей, і тому в мові постійно утворюються нові слова та поняття.

Отже, причинами появи неологізмів у німецькій мові є інформатизація та комп'ютеризація суспільства, вплив шоу-бізнесу й реклами, міжнародний тероризм, екологічна політика тощо. Лінгвістичними стимулами появи неологізмів є феномен «поліномінації», тенденція до мовної економії, прагнення до подолання мовного автоматизму тощо.

Список використаної літератури

1. Зацний Ю. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття : англо-український словник / Ю. Зацний, А. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
2. Мостовий М. Лексикологія англійської мови : [підручник для ін-тів і фак. інозем. мов] / М. Мостовий. – Х. : Основа, 1993. – 256 с.
3. Попова Т. Русская неология и неография / Т. Попова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. – 96 с.

УДК 811.111:81'25

Коцюрuba Тетяна,
студентка 11-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Сафіюк О.В.

СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ОЗНАЧЕНОГО АРТИКЛЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ В ПЕРЕКЛАДІ ТВОРУ А.К. ДОЙЛА «СКАНДАЛ У БОГЕМІЇ»

У статті аналізуються основні положення категорії означеного артикля та розглядаються його граматичні й лексичні характеристики як лексико-граматичного засобу вираження означеності. Автор здійснює порівняльний аналіз контекстуальних значень означеного артикля та особливостей його відтворення в українському перекладі твору А.К. Дойла «Скандал у Богемії» («A Scandal in Bohemia»).

Ключові слова: означений артикль, переклад, детермінація, контекстуальні еквіваленти.

Проблема артикля та його місця в мові – одне з найскладніших питань англійської граматики. Незважаючи на величезну кількість літератури з питань дослідження цього граматичного явища, досі більшість науковців не дійшли єдиного погляду на його значення та функції. Крім того, останнім часом досліджується контекстна зумовленість вживання артиклів, а також визначається роль артикля в організації наукового тексту в якості засобу встановлення зв'язку між членами речення, визначенням логічного наголосу.

З'ясування способів перекладу артиклів англійської мови з практичної точки зору є доволі актуальним. Адже багато хто зацікавлений якісною і близькою до оригіналу передачею творів на рідну мову. Не меншу цікавість переклад має для перекладачів і лінгвістів, які все більше й більше прагнуть долучатися до удосконалення перекладу з іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну. Слід зазначити, що хоча способи й прийоми перекладу та перекладацькі труднощі багато в чому подібні у випадках англо-українського та українсько-англійського перекладу, все ж існує чимала кількість перекладацьких проблем, що стосуються окремо кожного з напрямків перекладу. Це зумовлено, безперечно, як особливостями граматичної будови, лексики, семантики, стилістики та прагматики мов оригіналу і перекладу, так і жанровими особливостями текстів, а також різною частотністю вживаних мовних елементів – системних відповідників у мовленні [4, с. 13].

Вивчення артиклів є одним із проблематичніших завдань. Це можна пояснити передусім їхньою неоднозначністю та багатьма виключеннями з правил, що призводить до труднощів у їх вивченні. Літератури щодо питань артиклів дуже багато, але більшість науковців мають свій погляд на значення цієї категорії.

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім порівняльним вивченням граматичних особливостей перекладу українською мовою англійських артиклів і відтворенням їх контекстуальних значень для оптимальної передачі стилістичних характеристик тексту.

Таким чином, ми поставили за мету класифікувати та проаналізувати випадки вживання означеного артикля англійської мови та засоби його перекладу українською на матеріалі оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії» («A Scandal in Bohemia»).

Проблемою дослідження артикля як основного показника детермінації різнобічно займалися Л. О. Барміна, Л. С. Бархударов, І. П. Верховська, Е. А. Рейман, А. І. Смирницький, Д. А. Штеллінг та багато інших. Граматичні аспекти перекладу цієї категорії службових слів фундаментально викладено у працях і вітчизняних перекладознавців (Н. Ф. Гладуш, А. Г. Гудманян, Ю. О. Жлуктенко, В. І. Карабан, В. В. Коптілов, І. В. Корунець, О. О. Мушніна, М. О. Олікова).

В англійській мові існує два різновиди артиклів: неозначені та означені. До неозначених належать артиклі *a/an*. Вони походять від числівника один (*one*) і тому переважно вживаються зі злічуваними іменниками в однині. Таким чином неозначений артикль вказує також і на число іменника. Означений артикль *the* походить від вказівного займенника *той* (*that*) і вживається як зі злічуваними іменниками в однині та множині, так і з незлічуваними [6, с. 11].

Артикли (або їхня відсутність) виявляють характер внутрішнього, змістового співвідношення елементів тексту повідомлення. Тому введення, змінювання або упущення артиклів може сприяти руйнуванню тексту, утворенню іншого варіанту змісту. Отже, виконуючи комунікативну функцію, артикль є показником індивідуалізованого контексту.

На відміну від більшості інших визначників слова, артикль часто не перекладається українською мовою. Хоча в багатьох випадках його значення може бути переданим іншими лексико-граматичними засобами. В англійській мові перед злічуваними іменниками в однині завжди ставиться неозначений артикль (a sofa, a table, an apple, a mother), якщо ж, звичайно, по змісту не вимагається якогось іншого визначника.

Злічуваний іменник в однині у реченні не може вживатися без визначника. А в українській мові слово не вимагає супровідного слова-визначника. Зокрема, у багатьох випадках перед українським злічуваним іменником в однині можна по змісту поставити одне з наступних слів: якийсь, який-небудь, один, будь-який, всякий, кожний чи цей, той (одна груша, якесь авто, кожна іграшка). Зміст речення не змінюється від вживання перелічених вище слів перед іменниками, але їх зміст повністю зрозумілий і без їх наявності. Вживання в українській мові перед іменниками одного з таких слів відповідає в англійській мові застосуванню перед іменниками одного з артиклів [8, с. 84].

Таким чином, хоча в українській мові артикли відсутні, значення, що передається за їх допомогою, в багатьох випадках може бути вираженим за допомогою особливих слів, які можна розглядати як визначники іменника – еквіваленти артикля в українській мові. Різниця між англійською та українською мовами полягає в наступному: в англійській мові вживання артикля є обов'язкове, а в українській вживання слів-еквівалентів артикля перед словами не обов'язкове, оскільки як наявність, так і відсутність даних слів не змінює змісту та значення речення [2, с. 15].

Для адекватності перекладу з англійської мови на українську варто також брати до уваги правила вживання означеного артикля (the). Зокрема, означений артикль потрібно застосовувати у наступних випадках:

1. Коли предмет чи особа, згадані вже раніше, знову вживаються:

One day I went for a walk in one of the streets of London. It was a narrow little street into which the sun never came. The street was covered with dirty water and crowds of children were playing in it.

2. щоб показати, що предмет чи група предметів єдині при даних обставинах чи вже відомі:

Doctor Manson! You are the man I am looking for.

3. З іменниками, які є єдиними в своєму роді:

The ground was covered with yellow leaves.

4. З іменниками, які вживаються після слів: той самий (same), дуже (very), не той (wrong), належний/доречний (right):

You are the very person we need.

5. Якщо слова лише (only), останній (last), перший (first) вживаються як прикметники:

It is the first time I come here.

6. З іменниками, які детермінують власні імена, титули, національність і прізвища:

The Whites were known for their splendid dinners.

7. У тих випадках, коли перед іменниками в українській мові можна поставити слова цей, той:

Look at the child [3, с. 224].

За В. І. Карабаном артикль – це службове слово, що може вживатися перед іменником. Означений артикль ставиться перед цією частиною мови для детермінації конкретного предмета. У більшості випадків він не перекладається, бо має суто структурно-граматичну функцію. Однак іноді значення означеного артикля необхідно передавати у перекладі. В. І. Карабан пропонує перекладати означений артикль (the) наступними способами:

1. Займенниками «цей», «(ось) такий» (у випадку, коли означений артикль (the) має вказівну функцію):

The argument is unconvincing. – Цей аргумент непереконливий.

Then the question arises. – Тоді виникає ось таке питання.

2. Займенником «всі (ці)», зокрема тоді, коли означений артикль (the) вжито перед іменником або символічним знаком у множині:

This is true if the p's are complex. – Це правильно в тому випадку, коли всі р – комплексні.

The many possibilities opened up by the solution were not availed of. – Не вдалося скористатися всіма тими можливостями, які виникли завдяки такому вирішенню [4].

Варто зауважити, що означені артикли перекладаються українською мовою ще й іншим чином. Для цього використовують лексико-граматичні засоби (вказівні займенники, означальні займенники, відносні займенники, присвійні займенники, прикметники / дієприкметники, числівники, частки, уточнюючі значення слова), морфологічні (заміна форм однини англійських іменників формами множини українських іменників), синтаксичні (насамперед порядок слів [наприклад, препозиція/постпозиція підмета стосовно присудка]) та нульовий переклад.

Для дослідження різновиду перекладу означеного артикля ми обрали оповідання А. К. Дойла «Пригоди Шерлока Холмса. Скандал в Богемії» та його переклад українською мовою (В. Панченко). Це дало можливість виявити найуживаніші способи передачі контекстуального значення означеного артикля цільового тексту, підтвердивши при цьому класифікацію І. В. Корунця [5]. Зокрема, означений артикль (the) може бути передано через наступні контекстуальні еквіваленти:

1. Вказівний займенник цей (ця, це, ці):

But the note itself [10]. – Ну, а сам цей лист [1, с. 21].

If the lady loves her husband, she does not love your Majesty [10, с. 177]. – Якщо ця леді кохає свого чоловіка, то вона не кохає вашу величність [1, с. 174].

The name is no doubt familiar to you [10]. – Це ім'я вам, безперечно, знайоме [1, с. 164].

2. Вказівні займенники такий (той, та, те, ті), той самий, (саме той, та сама), такий самий:

When a woman thinks that her house is on fire, her instinct is at once to rush to the thing which she values most [10]. – Коли жінка думає, що в будинку пожежа, чуття їй підказує рятувати те, що для неї найдорожче [1, с. 173].

He was a remarkably handsome man, dark, aquiline, and moustached – evidently the man of whom I had heard [10]. – То був надзвичайної краси чоловік – смаглявий, із орлиним носом та вусами, – напевно, той самий якого я чув [1, с. 168].

It was the most preposterous position in which I ever found myself in my life, and it was the thought of it that started me laughing just now [10]. – У таке становище я ще ніколи не потрапляв, отож подумав зараз про те й зареготався [1, с. 169].

3. Присвійний займенник її, їхні, свій (своя, своє, свої):

It will end in my being conveyed into the house [10]. – Скінчиться тим, що мене поведуть до її будинку [1, с. 170].

And when he speaks of Irene Adler, or when he refers to her photograph, it is always under the honourable title of the woman [10]. – І коли він, бува, говорить про Ірен Адлер або її фотографію, то незмінно величає її почесним титулом «ця жінка» [1, с. 175].

I was still balancing the matter in my mind when a handsome cab drove up to Briony Lodge, and a gentleman sprang out [10]. – Я ще зважував подумки свої наміри, коли до Брайєні-Лодж під'їхала двоколка, й з неї вискочив якийсь джентльмен [1, с. 168].

4. Означальний займенник весь, вся, все/цілий:

The word was no sooner out of my mouth than the whole crowd of spectators, well dressed and ill – gentlemen, ostlers, and servant-maids – joined in a general shriek of «Fire!» [10]. – Ледве це слово злетіло з моїх вуст, як його підхопила вся юрма [1, с. 172].

In his eyes she eclipses and predominates the whole of her sex [10]. – Для нього вона затьмарювала й переважала собою все жіноцтво [1, с. 160].

When I hear you give your reasons, – I remarked, – the thing always appears to me to be so ridiculously simple that I could easily do it myself, though at each successive instance of your reasoning I am baffled until you explain your process [10]. – Коли я слухаю ваші тлумачення, – зауважив я, – мені все здається таким, аж до смішного, простим, що я й сам міг би це зрозуміти [1, с. 161].

5. Відносний займенник який (яка, яке, які):

I caught a glimpse of rushing figures, and a moment later the voice of Holmes from within assuring them that it was a false alarm [10]. – Я бачив, як там, усередині, метушаться чийсь постаті, а за хвилину почув Холмсів голос, який переконував, що то марна тривога [1, с. 172].

From the lower part of the face he appeared to be a man of strong character, with a thick, hanging lip, and a long, straight chin suggestive of resolution pushed to the length of obstinacy [10]. – Нижня частина обличчя виявляла в ньому вольову людину, бо товста, висунута вперед губа і довге, пряме підборіддя свідчили про його рішучість, яка межує з упертістю [1, с. 163].

6. Означальний займенник сам, сам собою, інший/інша:

A slow and heavy step, which had been heard upon the stairs and in the passage, paused immediately outside the door [10]. – Повільні, важкі кроки, що лунали зі сходів та з коридору, припинилися перед самісінькими дверима [1, с. 163].

It is a bijou villa, with a garden at the back, but built out in front right up to the road, two stories [10]. – Це чепурна двоповерхова вілла з садком, що стоїть біля самісінької вулиці [1, с. 167].

As it pulled up, one of the loafing men at the corner dashed forward to open the door in the hope of earning a copper, but was elbowed away by another loafer, who had rushed up with the same intention [10]. – Коли воно зупинилося, один з волоцюг, що стояли на розі, кинувся відчиняти дверцята, сподіваючись заробити якогось шеляга, але його відштовхнув інший волоцюга, що підбіг з тим самим наміром [1, с. 171].

У ході дослідження було з'ясовано, що вибір способу перекладу означених артиклів (the) у англомовному художньому творі А. К. Дойла «Скандал у Богемії» залежить від значення іменника, що стоїть після нього та від контексту. Корпус досліджуваних одиниць становив 34 випадки вживання і, відповідно, перекладу означеного артикля (the). У результаті дослідження виявлено найбільш

поширені способи перекладу означених артиклів. Зокрема, вказівними займенниками цей (ця, це, ці) передається 47,1% досліджуваних одиниць; вказівними займенниками такий (той, та, те, ті), той самий, (саме той, та сама), такий самий – 8,8%; присвійними займенниками її, їхні, свій (своя, своє, свої) – 11,8%; означальними займенниками весь, вся, все/цілий – 8,8%; відносними займенниками який (яка, яке, які) – 5,9% та означальними займенниками сам, сам собою, інший/інша передається 17,6% досліджуваних одиниць.

Отже, на основі вищенаведених даних можемо зробити висновок щодо найбільш поширених способів перекладу означених артиклів. Найбільш часто вживаним засобом перекладу на українську мову означених артиклів (the) є вказівні займенники цей (ця, це, ці). Частотність передачі цих граматичних категорій відносними займенниками який (яка, яке, які) – найменша.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в аналізі інших англомовних творів з метою виявлення контекстуальних значень означеного артикля та особливостей його відтворення в українських перекладах.

Список використаної літератури

1. Дойл А. К. Пригоди Шерлока Холмса : для серед. та ст. шк. віку / пер. з англ. В. Панченка; худож. оформ. О. Мачинського. – К. : Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 411 с.
2. Драгункин А. Н. Артикли и феномен «Детализации» в английском языке. – СПб. : Издательский дом «АНДРА», 2003. – 64 с.
3. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высш. школа, 1981. – 285 с.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 564 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 448 с.
6. Миронец Ю. А. История учений об артикле в грамматиках английского языка / Ю. А. Миронец. – СПб. : Союз, 1994. – 89 с.
7. Мушніна О. О. Граматичні особливості українського перекладу англомовної науково-технічної та художньої прози : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.16 / О. О. Мушніна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2006. – 20 с.
8. Раевская Н. М. Современная грамматика английского языка / Н. М. Раевская. – К. : Вища шк., 1976. – 411 с.
9. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : Для ин-тов и фак. иностр.яз. Учебное пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1983. – 303 с.
10. Doyle A. C. The Adventures of Sherlock Holmes / A. C. Doyle. – Режим доступу : [http://people.maths.ox.ac.uk/moulton/The Adventures of Sherlock Holmes.pdf](http://people.maths.ox.ac.uk/moulton/The%20Adventures%20of%20Sherlock%20Holmes.pdf). – Назва з екрану.

УДК 81'276.2:81'373.43=111+004

Маслій Наталія,
Студентка 41-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Воронцова Н.Г.

КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Стаття присвячена дослідженню комунікативних особливостей сленгових неологізмів соціальних мереж. Розглянуто особливості розширення словникового складу сучасної англійської мови завдяки морфологічним та семантичним сленговим неологізмам соціальних мереж Twitter та Facebook.

Ключові слова: неологізм, сленг, соціальна мережа, неологія, мікроблог.

Із розвитком людства, змінами в політичному та суспільному житті, поширенням інформаційних технологій спостерігаємо значний розвиток мови. Її безперервний розвиток, який виражається в появі нових слів є найважливішою умовою існування. Зміни і прогреси, які відбуваються безперервно усюди, вимагають від мови забезпечити мовців необхідною кількістю нових лексичних одиниць. Сьогодні англійську мову неможливо уявити без сленгу, неологізмів, ідіом, фразеологізмів, які являють собою зріз мовної культури і охоплюють по соціальній вертикалі й віковій горизонталі всі шари суспільства.

Актуальність теми зумовлена необхідністю дослідження даного пласта лексики, оскільки сьогодні сленг набув поширення майже в усіх сферах людського життя. Його використовують особи різних вікових категорій та професій. Тому мовознавці дедалі активніше цікавляться ненормативним мовленням як лінгвістичним явищем, воно стає об'єктом дослідження не тільки лінгвістів, але й

психологів та соціологів. Все це зумовлює **актуальність** нашої проблеми і вимагає, як теоретичного, так і практичного обґрунтування.

Мета статті – визначити комунікативні особливості неологізмів соціальних мереж.

Щорічно велика кількість нових слів з'являється в англійській мові. Ці зміни привертають увагу мовознавців. Це вимагає від дослідників не тільки фіксувати, а й аналізувати їх. Найбільших успіхів у розробці теоретичних і методичних питань неології досягли французькі лексикологи, зокрема M. Cohen, A. Darmsteter, L. Deroy, B. Gardin, P. Gilbert, L. Guilbert. Успішно розробляли науку про неологізми також російські лінгвісти – В. І. Заботкіна, Н. З. Котелова, Є. О. Левашов, В. М. Сергеев та ін. Практичним лексикографічними проблемами неологізмів займалися також англійські й американські лінгвісти: J. Algeo, R. Baayen, G. Cannon, C. Cutler, W. Lee, J. Simpson та ін.

Різні аспекти сленгу досліджували вітчизняні та зарубіжні мовознавці: І. В. Арнольд, A. Barrere, І. Р. Гальперін, Т. Є. Захарченко, Mencken H., Partridge E, Т. А. Соловйова, С. Б. Флекснер, В. Фріман, В. А. Хомяков та багато інших.

Інтернет як нове комунікативне середовище стрімко розвивається. З розвитком інформаційних технологій відбувається частковий перехід від традиційних способів спілкування до нових і прогресивних – соціальних мереж, що приходять на зміну звичним практикам спілкування. З огляду на це, в останні роки з'являються лінгвістичні праці, в яких значна увага приділяється віртуальному дискурсу. Досліджуються комунікативно-прагматичні і функціональні особливості інтернет-мережі (О. М. Галичкіна, О. І. Горошко, С. С. Данилюк, П. Є. Кондрашов, Л. Ю. Щипіцина, Т. В. Яхонтова, G. Barbatsis, S. Herring, R. Holt, A. Iskold, K. Ryan та ін.), вплив комп'ютерних та інформаційних технологій на мову (М. Б. Бергельсон, А. Є. Войскунский, Л. Ю. Иванов, N. S. Baron, D. Crystal, C. Thurlow, A. Weatherall та ін.), взаємодія усного й писемного мовлення в інтернет-комунікації (М. Б. Бергельсон, А. Є. Войскунский, Л. Ю. Иванов, С. О. Лисенко, Г. М. Трофимова та ін.).

Сьогодні у сучасній англійській мові виникли різноманітні способи утворення нових лексичних одиниць. Нова лексика утворюється шляхом словотвірних операцій та переосмислення вже існуючих одиниць. Процес словотворення відбувається постійно, відбиваючи зміни в навколишньому світі. Основні способи утворення морфологічних неологізмів: афіксація, аббревіація, словоскладання та конверсія. Інновації можуть бути створені на базі будь-якого слова. Не всі способи часто використовуються. Дослідники відзначають, що найпродуктивнішими виявляються такі способи, як словоскладання і афіксація, інші ж, наприклад, конверсія, лексико-семантичний спосіб, утворюють нові слова в меншій кількості, треті, такі як чергування звуків і перенесення наголосу в слові – малопродуктивні і в даний час майже не використовуються. Основною характеристикою мовних одиниць є поява нових слів. Словотвірна модель є центральним механізмом в утворенні нових слів. Оскільки в словотворенні поняття продуктивності, крім моделей, поширюється і на афікси, і на основи, тобто словотвірні елементи, а також на способи словотворення, семантика самого слова «продуктивність» дуже широка [1, с. 224].

Крім того, з плином часу характеристики окремих словотвірних моделей можуть змінюватися, «сплячі», пасивні моделі можуть «пробуджуватися» і переходити з периферії словотвірної системи в її ядро, а деякі, раніше продуктивні – «загасати» і ставати периферійними. П. В. Царьов згадує про ще одну особливість англійського словотворення, якою є його переважно іменний характер [10]. Лінгвіст зазначає, що на цю особливість звертають увагу як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Сучасні морфологічні неологізми повторюють деякі моделі, які ще здавна є продуктивними в англійській мові.

Ми розглянемо особливості розширення словникового складу сучасної англійської мови завдяки морфологічним та семантичним сленговим неологізмам соціальних мереж Twitter та Facebook.

Афіксальні одиниці складають 24 % всіх новоутворень, тому кількість афіксів є багатою і різноманітною.

Інновації соціальних мереж Twitter і Facebook, що утворилися в цей спосіб, можна поділили на три групи:

- 1) неологізми, утворені суфіксальним способом;
- 2) неологізми, що утворенні префіксальним способом;
- 3) неологізми, які утворилися суфіксально-префіксальним способом.

Суфіксальні одиниці можна розділили на 4 категорії:

- 1) іменникові (-er, -dom, -ness, -ation);
- 2) дієслівні (-en, -fy, -ize);
- 3) прикметникові (-able, -less, -ful, -ic, -ous);

В соціальній мережі Twitter за допомогою суфікса -er був утворений неологізм twitterer – людина, яка відправляє твіти в мікроблоговій соціальній мережі Twitter. Наприклад: She's so connected, she's on every social network. She just became a Twitterer recently, but is really going to town! [12]. Іншим прикладом є неологізм liker – користувач соціальної мережі Facebook, який надто часто тисне кнопку «Like» (умовний вираз схвалення матеріалу, фото користувача, що виражається натисненням однієї

кнопки) під публікаціями усіх інших користувачів. Наприклад: Lazy people that sit with the mobile all day long just to hit 1st on someones status. I call them «likers» [12].

Широкого використання в англійській мові отримали складні слова компонентом яких є «словотвірний елемент»: micro-, multi-, -aholic, -philia, nano-, neo-, tele- та інші. Словотвірний елемент є проміжним утворенням, оскільки володіє властивостями основи слова і водночас суфікса або префікса. В якості основи, з одного боку, ці утворення мають конкретні значення, наприклад: micro-, nano- мають значення відповідно «маленький, мініатюрний», «дуже маленький, мікроскопічний». Але з іншого боку, вони абстрактні, оскільки ці елементи входять до складу значної кількості слів [9, с. 56]. Такі складні слова є широкоживаними і високопродуктивними в сучасній англійській мові.

Існують три типи словотвірних елементів [4]:

1) форми, запозичені з грецької чи латини, які є похідними незалежних іменників, прикметників, дієслів. Вони, зазвичай, поєднуються лише з іншими словотвірними елементами грецького або латинського походження. Цей різновид словотвірних елементів часто використовується в утворенні сленгових неологізмів соціальної мережі Twitter.

Словотвірний елемент -philia, використовується в утворенні складних слів, які мають загальне значення «неприродний потяг». Словотвірний елемент -phobia який походить від давньогрецького - φοβία («страх») трапляється в запозиченнях з грецької (hydrophobia – водобоязнь) [10]. Словотвірний елемент -sphere (з грецької ζῳαῖρα – sphaira, «глобус, куля») означає, особливий соціальний світ, прошарок суспільства [10].

2) складна форма самостійного слова; такий словотвірний елемент, зазвичай, обмежений лише одним смислом слова. Прикладом цього різновиду словотвірних елементів в соціальній мережі Twitter є словотвірний «worthy», який утворює прикметники, із загальним значенням «той, що заслуговує на, підходять для», наприклад: tweetworthy adj – те, що є вартим публікації в Twitter.

3) форма, вилучена з існуючого самостійного слова, що використовується як зв'язана форма (морфема). Цей різновид словотвірних елементів є, також, дуже продуктивним в утворенні інновацій у соціальній мережі Twitter, наприклад, -aholic, вилучений з «alcoholic». В даний час все більше і більше людей стають залежними від соціальних мереж, що й призвело до частого використання словотвірного елемента «-aholic» у цій сфері спілкування.

Неабияка популярність статусів в соціальних мережах, призвела до появи слів, пов'язаних з цим явищем: – statustician n – пересічний користувач Facebook, який спеціалізується на публікації статусів, які отримують багато «лайків». Наприклад: Jane showed off her skills as a statustician by updating her facebook every 5 minutes [13]. Термін «statustician» був утворений за допомогою суфікса -tician, який вказує на особу. – statusry n – мистецтво створення статусів в соціальній мережі Facebook, які є цікавими та важливими для інших користувачів. Наприклад: 97% won't repost this» because it's an awful example of statusry. I bet you have individual ideas to express, creatively and clearly. Ця лексична одиниця була утворена за допомогою суфікса -ry, скорочена форма -ery зі значенням «дія, практика».

Наступна група включає в себе сленгові неологізми. Вони утворені шляхом додавання префіксів. Префіксальні новоутворення не такі чисельні, хоча кількість префіксів та напівпрефіксів перевищує кількість суфіксів та напівсуфіксів. Серед префіксів, які беруть участь в утворенні неологізмів соціальної мережі Твіттер, можна виділили наступні: de-, un-, re-, under-, over-, mis-, hyper-, -i; та словотвірні елементи (префіксоїди): self-, astro-, geo-, micro-, tele-, audio-, tele-, cyber-, pod- etc. Дані префікси є вельми продуктивними. Префіксоїд micro- (з грецької міkρός – маленький) взяв участь в утворенні слова microfunding n – використання Twitter та інших форм мікроблогінгу, для зібрання коштів для некомерційних і благодійних пожертвувань.

Третім продуктивним способом словотворення в соціальних мережах є префіксально-суфіксальний. До цієї групи ми віднесли префікси: co-, de-, un-, re-; префіксоїди: self- і micro- і такі суфікси як: -fy, -ish, -able, -er, -ie, -ing і суфіксоїд -worthy. За допомогою префікса self- і суфікса -ie був утворений сленговий неологізм selfie. В ході дослідження було виявлено, що selfie n є одним із сленгових неологізмів, котрий має найвищий дериваційний потенціал, на основі моделі слова-зразка з'явилося безліч похідних: helfie (hairstyle selfie) – фотознімок власної стрижки, зачіски; welfie (workout selfie) – знімок власного підтягнутого тіла в модному спортивному костюмі на фоні тренажерного залу; felfie (fake selfie) – фейкове селфі, наприклад, на тлі телевізійного зображення райських островів, зроблене з ціллю похвалитися в соцмережах. Недавно з'явилося таке поняття та явище (яке можна назвати флешмобом в рамках підтримки) як «The Unselfie (#Unselfie)». Суть його полягає у тому, щоб привернути увагу до якоїсь події і при цьому закрити обличчя папером, на якому написаний короткий заголовок, який презентує вимогу, пропозицію чи суть проблеми.

Результати дослідження свідчать, що серед суфіксів та суфіксоїдів соціальної мережі Twitter та Facebook найпродуктивнішими виявились іменникові – 70,3 % (суфікси – 51,4 %, суфіксоїди – 70,3 %); менш продуктивними є прикметникові – 24,3 % (суфікси – 21,6 %, суфіксоїди – 2,7 %); дієслівні ж становлять лише 5,4 % від загальної суми (суфікси – 5,4 % та суфіксоїди – 0 %).

Найпродуктивнішим виявився суфікс –er та суфіксоїд -aholic. Що стосується префіксального словотворення, то кількість префіксів у соцмеражах переважають кількість префіксоїдів (префікси – 58, 3 %, префіксоїди – 41,7 %). Найпродуктивнішим виявився префікс in- та префіксоїд cyber-.

Завдяки аналізу можна сказати, що суфіксальний та префіксальний спосіб є найуживанішими: суфіксальний – 47 %, префіксальний – 46 %; менш продуктивним виявився суфіксально-префіксальний спосіб – лише 10 %, що, на нашу думку, пов'язано із складністю утворення неологізмів у такий спосіб, оскільки для неологізмів, що зустрічаються у мережі інтернет, характерним є спрощений варіант утворення інновацій.

Сленгові неологізми є не лише одиницями номінації, а й одиницями, які беруть участь у комунікації. Тому важливим аспектом аналізу лексики, передусім неологізмів, є дослідження прагматичного аспекту. Таким чином, кожен новий лексико-семантичний варіант слова розширює прагматику слова [6, с. 102].

Як відзначає В. І. Заботкіна, в основі утворення семантичних інновацій «лежить необхідність найменування нової речі». Таке словотворення вельми продуктивне в науково-технічній галузі [5].

У дослідженні семантичних інновацій соціальної мережі Twitter та Facebook можна виділити такі різновиди змістових змін:

- 1) метафора;
- 2) метонімія;
- 3) епонімія;
- 4) розширення значення;
- 5) звуження значення.

За допомогою дослідження можна зазначити, що серед семантичних інновацій соціальних мереж Twitter та Facebook, найпродуктивнішою є метафора – 47 %, другу за продуктивністю групу складають сленгові неологізми, в структурі яких відбувся процес зміни значення на основі метонімічних перенесень – 34 % від загальної кількості досліджуваних лексем. Лексичні одиниці, в яких відбулась генералізація значення, дорівнює 9 %, такий самий відсоток склали епоніми – 9 %. Найменшу продуктивну групу складають одиниці, в яких відбулось звуження значення – 1 %. Таким чином, можна стверджувати, що зміни у семантичній структурі слова відіграють продуктивну роль у становленні лексичного складу соціальних мереж Twitter та Facebook.

Соціальна мережа як жанр інтернет-комунікації володіє певною тематикою та комунікативними цілями. Вираз усного мовлення за допомогою письма проявляється на всіх рівнях структурної організації соціальних мереж Twitter та Facebook: фонетичному, граматичному, лексичному, синтаксичному і графічному. Також використання «знаків-символів», які не властиві традиційній писемній мові, створення ефекту звукової мови, послугування певними словесними формулами наближають писемний різновид комунікації до його усного варіанта. Ми розглянули особливості розширення словникового складу сучасної англійської мови за рахунок морфологічних та семантичних сленгових неологізмів соціальних мереж Twitter та Facebook.

Скорочення відіграють провідну роль у процесі утворення лексичних інновацій і виконують функцію «економних» субститутів багатоскладових слів, що є необхідним для спілкування в соціальних мережах у зв'язку з необхідністю швидкого набору повідомлення. Найпродуктивнішою моделлю утворення складно похідних одиниць виявилась модель іменник + іменник – 33 %, а найменша кількість одиниць була утворена за зразком дієслово + дієслово – 2% від усієї кількості.

Здійснено аналітичний огляд наукової літератури з теми, що сприяло поглибленому вивченню теоретичних положень фундаментальних проблем неології, визначено роль віртуальних соціальних мереж в сучасному соціокультурному просторі, виокремлено типологічні особливості спілкування в соціальних мережах та мікроблогах; визначено статус цих лексичних одиниць як сленгових неологізмів. Інтернет як нове комунікативне середовище стрімко розвивається. Завдяки цьому виникають різноманітні способи утворення неологізмів. З розвитком інформаційних технологій ми спостерігаємо збільшення неологізмів у соціальних мережах.

Перспектива подальших наукових досліджень, з огляду на міжкультурний та інтернаціональний характер спілкування в соціальних мережах, полягає в окресленні соціолінгвістичних, етнолінгвістичних та психолінгвістичних характеристик взаємодії в цьому середовищі. Особливий інтерес становить дослідження прагматичного та когнітивного аспекту соціальної мережі Instagram в парадигмі міжкультурної комунікації та соціальної глобалізації. У фокусі уваги лінгвістики є також мовна форма статусу, його стилістика і формальне наповнення.

Список використаної літератури

1. Біскуп І. П. Англomовний дискурс програмного забезпечення як модель мовленнєвої взаємодії людини й комп'ютера / І. П. Біскуп. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – 387 с.

2. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете [Электронный ресурс] / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология : Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63–67. – Режим доступа : http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm.
3. Гак В. Г. Новые слова и новые словари / В. Г. Гак // Новые слова и словари новых слов. – Л., 1983. – С. 15–29.
4. Грицай І. С. Сучасні підходи до вивчення неологізмів [Електронний ресурс] / І. С. Грицай. – Режим доступу : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1010>.
5. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка [Электронный ресурс] / В. И. Заботкина. – Режим доступа : <http://www.balinagroup.com/download/zabotnkina.pdf>.
6. Компанцева Л.Ф. Интернет-коммуникация : когнитивно-прагматический и лингвокультурологический аспекты / Л. Ф. Компанцева. – Луганск : Знание, 2007. – 444 с.
7. Кухаренко В. А. Практикум з стилістики англійської мови (A book of Practice in stylistics) : підруч. / В. А. Кухаренко. – 2-ге вид., перегл. та пошир. – Вінниця : Нова книга, 2000. – 160 с.
8. Новые технологии в литературе. Гипертексты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.segalina/boom.ru>.
9. Barz I. Nominationsforschung im Deutschen / I. Barz, M. Schröder. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 1997. – 66 s.
10. MacIntyre A. English Morphology [Електронний ресурс] / A. MacIntyre. Режим доступу : <http://www.uni-leipzig.de/~angling/mcintyre/morphology.intro.pdf>.
11. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ldoceonline.com/>.
12. Twittonary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://twittonary.com>.
13. Urban Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=facebook>.

УДК 81'44

Пташнюк Ірина,
студентка 41-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н.В.

СИМВОЛИ ЯВИЩ ПРИРОДИ В П'ЄСАХ В. ШЕКСПІРА

У даній статті ми маємо на меті розглянути символи явищ природи в п'єсах В. Шекспіра. Виокремлюються символи явищ природи у творах В. Шекспіра «Сон літньої ночі» та «Буря», які досить різноманітні. Серед них виділяються rain, snow, thunder, storm, hail та інші. Усі вони виражають певні емоції ліричних героїв, зазвичай – це стан напруги, крім того символи явищ природи формуються на основі епітетів, метафор та стилістичних порівнянь.

Ключові слова: п'єса, символіка, природа, явища, драма.

Символістика природи широко відображена в англomовному дискурсі: у п'єсах Шекспіра, романах Ш. Бронте, поезії Дж. Кітса, В. Вордсворта та С. Колріджа та ін. Символ в літературно-художньому творі має статус стилістичного прийому. Особливості символів багато в чому обумовлені специфікою художнього цілого. При цьому повинні бути враховані жанрові особливості твору, світогляд письменника, його індивідуальне бачення світу. У творчості творців англomовного літературного дискурсу спостерігається ряд улюблених символів явищ природи, які «мандрують» з твору в твір, що пов'язано, безсумнівно, з особливостями авторського бачення світу. Однак ці повторювані образи постійно оновлюються завдяки включенню в новий літературний контекст.

Звернемося до розгляду символіки явищ природи у творах В. Шекспіра, який є представником англійської драматургії. Яскраво символи явищ природи зображені у його комедії «Сон літньої ночі» та драмі «Буря».

В. Шекспір у своїх п'єсах часто спирається на «природу як норму» [2, с. 104], тому шекспірознавці, які намагалися викласти духовно-історичний план драм, не без підстав говорили про доктрину природи у В. Шекспіра чи його природну перспективу.

Шекспірівській добі була притаманна зміна уявлень про світ, що, коли вже не релігійні догми, а доступний розумінню та видимий зовнішній світ в усіх його проявах, світ природних феноменів стає вихідним пунктом для нового мислення, найважливішим фундаментом для пояснення буття. В цю добу поняття «природа», і весь предметний світ набувають нового значення [1, с. 14].

Стосовно розумового структурування символістики природи у В. Шекспіра зрозумілим підґрунтям є визнаний класичним поділ на дві її сфери – «природа людини» та людина в «суспільстві» чи будь-якому природному оточенні [4, с. 29]. Уявлення автора про природу мають більш широкий

спектр варіацій. Природа в англійського класика виступає або як фон, декорація, або як сила, що вривається у хід подій, або як тема філософського відступу [3, с. 225]. Символіка природи – одна з формоутворюючих серед шекспірівських тем, і подана вона у різноманітних жанрових варіаціях. Від початку до кінця єдиної картини природи у спадщині В. Шекспіра принципово не існує.

У «Сні літньої ночі» у першій концепції драми висвітлюється питання тогочасної філософії кохання, за якою кохання розуміється як універсальний принцип, як частина божественного порядку «ordo amoris». З цього випливає підґрунтя драми, на основі якого містична сила «кохання» зображена за допомогою персоніфікації самої природи та явищ природи. Дощ у комедії виступає символом оживання природи, бажання людиною любові прирівнюється до спраглої рослини:

HERMIA

Belike for want of rain, which I could well
Beteem them from the tempest of my eyes[2].

В. Шекспір у комедії «Сон літньої ночі» подає символ грому, з яким асоціює музику утворюючи епітет sweet thunder:

HIPPOLYTA

I was with Hercules and Cadmus once,
When in a wood of Crete they bay'd the bear
With hounds of Sparta: never did I hear
Such gallant chiding: for, besides the groves,
The skies, the fountains, every region near
Seem'd all one mutual cry: I never heard
So musical a discord, such sweet thunder [2].

Для опису людської поведінки та емоцій англійський класик використовує символи граду (hail) та зливи (showers). Символічною є також метафора showers of oaths (зливи клятв):

HELENA

And when this hail some heat from Hermia felt,
So he dissolved, and showers of oaths did melt.
I will go tell him of fair Hermia's flight:
Then to the wood will he to-morrow night [2].

Символ граду у комедії «Сон літньої ночі» В. Шекспіра зустрічається досить часто та асоціюється з небесною карою:

PEASEBLOSSOM

Hail, mortal!

COBWEB

Hail!

MOTH

Hail!

MUSTARDSEED

Hail! [2].

Символічним у комедії В. Шекспіра є також вихор (storm), який асоціюється з люттю та виявом емоцій:

BOTTOM

That will ask some tears in the true performing of
it: if I do it, let the audience look to their
eyes; I will move storms, I will condole in some
measure. To the rest: yet my chief humour is for a
tyrant [2].

У даному випадку для підсилення емоційності автор використовує паралельні конструкції.

За допомогою епітетів Діметріус описує красу Хелени: kissing cherries, tempting grow, серед них також зустрічаються символи снігу (high Taurus snow) та вітру (eastern wind).

DEMETRIUS

[Awaking] O Helena, goddess, nymph, perfect, divine!
To what, my love, shall I compare thine eyne?
Crystal is muddy. O, how ripe in show
Thy lips, those kissing cherries, tempting grow!
That pure congealed white, high Taurus snow,
Fann'd with the eastern wind, turns to a crow
When thou hold'st up thy hand: O, let me kiss
This princess of pure white, this seal of bliss!
Culd play Ercles rarely... [2].

У словах Титанії також присутній вітер, який є в даному контексті символом марності сподівань the wanton wind – епітет, що позначає безглуздий вітер:

TITANIA

And grow big-bellied with the wanton wind;
Which she, with pretty and with swimming gait
Following, her womb then rich with my young squire,--
Would imitate, and sail upon the land [2].

Свистячий вітер знаходимо в словах Деметріуса, на якому розвиваються локони героїв. Також символ вітру формує стилістичний епітет *whistling wind*:

DEMETRIUS

By paved fountain or by rushy brook,
Or in the beached margent of the sea,
To dance our ringlets to the whistling wind,
But with thy brawls thou hast disturb'd our sport [2].

Окрім стихійності, вітер у комедії англійського драматурга символізує швидкість, молоді коханці від Хелени Афінської втікають швидше за вітер:

OVERON

About the wood go swifter than the wind,
Helena of Athens look thou find:
All fancy-sick she is and pale of cheer [2].

Любов до Герміни, що проходить герої В. Шекспіра метафорично порівнює з таненням снігу (*melted as the snow*):

DEMETRIUS

But by some power it is, - my love to Hermia,
Melted as the snow, seems to me now
As the remembrance of an idle gaud
Which in my childhood I did dote upon [2].

Отже, явища природи у комедії «Сон літньої ночі» символізують стихійність, гостроту почуттів, лютість, безглуздість та швидкість, часто за допомогою вербальних виразників явищ природи формуються метафори та епітети.

Також варто зазначити, що в комедії англійського драматурга спостерігається таємничий характер природи та її святість, яка приписується їй на трансцендентному рівні. Тому світ природи у «Сні літньої ночі» поділений надвоє, він – у двох сферах існування: світській та божественній, яка недоступна людському розумінню. За природою ж визнаються властивості божественної, всеохоплюючої та нормативної сили.

Символістика природи у «Бурі» просувається від предметного до філософського рівня у сприйнятті світу природи. Відповідно до алегоричної концепції драми саме філософський рівень несе головне змістовне навантаження твору.

Щодо символів явищ природи, то в «Бурі» вони представлені досить розлого, зокрема сама назва твору має негативну конотацію, і пророкує змалювання природних катаклізмів та високе емоційне напруження. Перший символ, який зустрічається – це символ дощу, притому не якого-небудь а благодатного, який символізує очищення та Боже благословення: *Heavens rain grace*. За допомогою цього вислову Просперо зичить удачі в шлюбі:

PROSPERO

Fair encounter
Of two most rare affections! Heavens rain grace
On that which breeds between 'em! [2]

Символіку непорозуміння та заворушень має слово *storm*, яке вживається в наступному контексті: *Boatswain*

Do you not hear him? You mar our labour: keep your
cabins: you do assist the storm [2].

Героїня «Бурі» Міранда просить не провокувати *sea-storm* (бурю), оскільки це призведе до ескалації конфлікту. У даному випадку *sea-storm* має негативну конотацію, взявши за основу метафору, яка виступає символом конфлікту:

MIRANDA

Heavens thank you for't! And now, I pray you, sir,
For still 'tis beating in my mind, your reason
For raising this sea-storm? [2]

Символом конфлікту та напруги емоцій виступають вислови *storm brewing* та *sing i' the wind*. У першому випадку формується епітет, а у другому – метафора (персоніфікація):

TRINCULO

Here's neither bush nor shrub, to bear off
any weather at all, and another storm brewing;
I hear it sing i' the wind: yond same black

cloud, yond huge one, looks like a foul [2].

Зображення явищ природи спостерігаємо у наступних строфах, проте storm, thunder-stroke вживаються не тільки у прямому значенні, як це здається на перший погляд, а й фігуративно, виступаючи символами та засобами кари небесної та незборимих конфліктів:

TRINCULO

Thunder

Alas, the storm is come again! my best way is to creep under his gaberdine; there is no other shelter hereabouts: misery acquaints a man with strange bed-fellows. I will here shroud till the dregs of the storm be past [2].

TRINCULO

I took him to be killed with a thunder-stroke. But art thou not drowned, Stephano? I hope now thou art not drowned. Is the storm overblown? I hid me under the dead moon-calf's gaberdine for fear of the storm. And art thou living, Stephano? O Stephano, two Neapolitans 'scaped! [2].

Символом кари небесної виступають блискавки Юпітера (Jove's lightnings).

ARIEL

The yards and bowsprit, would I flame distinctly, Then meet and join. Jove's lightnings, the precursors O' the dreadful thunder-claps, more momentary And sight-outrunning were not; the fire and cracks [2].

Символом швидкості виступає lightning у наступному контексті. Міранда метафорично порівнює себе з блискавкою.

MIRANDA

Alas, now, pray you, Work not so hard: I would the lightning had Burnt up those logs that you are enjoin'd to pile! Pray, set it down and rest you: when this burns [2].

Антоніо, герой драми В.Шекспіра «Буря» порівнює свої почуття з ударом грому, тобто a thunder-stroke стає символом раптовості та невідворотності. Зазначений вислів у сполученні з виразом my spirits утворює порівняння.

ANTONIO

Nor I; my spirits are nimble. They fell together all, as by consent; They dropp'd, as by a thunder-stroke. What might, Worthy Sebastian? O, what might?--No more [2].

У словах іншого героя «Бурі» – Трінкуло – слово thunder символізує неприємності, які він знає як уникнути, оскільки аналогічні йому траплялися раніше:

TRINCULO

If it should thunder as it did before, I know not where to hide my head: yond same cloud cannot choose but fall by pailfuls [2].

Епітет «співаючий вітер» розглядався нами у «Сні літньої ночі», він знову присутній у «Бурі» та несе негативну конотацію, хоча у даній строфі вітер співає, а не свище, проте дієслово sing підсилюється допоміжним дієсловом did. Та й сам контекст сприяє таким асоціаціям, візьмемо наприклад, слова monstrous, thunder.

ALONSO

O, it is monstrous, monstrous: Methought the billows spoke and told me of it; The winds did sing it to me, and the thunder, That deep and dreadful organ-pipe, pronounced The name of Prosper: it did bass my trespass [2].

Варто також зазначити, що, на противагу картині природи у «Сні літньої ночі», класифікація останнього шекспірівського втілення природи є досить складною, оскільки вона виявляється лише в дефініції «ex negativo». У «Бурі» В. Шекспір принципово змінив перспективу. Якщо в «Сні літньої ночі» символи явищ природи у переважній більшості з позитивною конотацією, то в «Бурі» майже усі з негативною конотацією, починаючи із заголовка. Порівнюючи «Сон літньої ночі» та «Бурю», автор розробляє символіку природи надзвичайно контрастно. Власне кажучи, в аспекті формування

шекспірівського світобачення природи це два зразки протилежних, взаємовиключних символів явищ природи.

Отже, символи явищ природи у драматичних творах В. Шекспіра «Сон літньої ночі» та «Буря» досить різноманітні. Серед них виділяємо rain, snow, thunder, storm, hail та інші. Усі вони виражають певні емоції ліричних героїв, зазвичай це стан напруги, крім того, символи явищ природи формуються на основі епітетів, метафор та стилістичних порівнянь.

Список використаної літератури

1. Наливайко Д. С. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму : підручник / Дмитро Сергійович Наливайко, Кіра Олександрівна Шахова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 416 с.
2. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика / Н. М. Разинкина. – М., 2004. – 228 с.
3. Shakespeare W. Tragedies and Comedies / William Shakespeare [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikibooks.org/wiki/William_Shakespeare's_Works/Tragedies
4. Муратов А. Б. Теоретическая поэтика А. А. Потебни / А. А. Потебня Теоретическая поэтика ; [сост., вступ. ст., коммент. А. Б. Муратова]. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 7–21.
5. Наливайко Д. С. Романтизм / Д. С. Наливайко // Искусство : направления, течения, стили. – К. : Мистецтво, 1980. – С. 224–277.

УДК 811' 112. 2' 276. 2

Руднік Зоряна,
студентка 41-Н групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Марунько О.А.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСТАЛЕНИХ РЕЧЕНЬ З КОН'ЮНКТИВОМ ДРУГИМ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізовано структуру та семантичні особливості речень усталеної конструкції з кон'юнктивом другим у триєдиному просторі: структурно-семантичному, когнітивно-прагматичному та лінгвокультурному.

Ключові слова: усталені конструкції, кон'юнктив другий, німецька мова.

Грамматика в її морфологічній та синтаксичній іпостасях є найбільш складним і суперечливим аспектом у системі мови, оскільки саме тут актуалізуються всі основні її функції, поєднуються і взаємодіють усі рівні мовної системи, і вона стає об'єктом мультидисциплінарних розвідок. Як відомо, граматичні студії пройшли у своєму поступальному розвитку всі стадії наукового освоєння мови (структуралістську, трансформаційно-генеративну, формально-логічну, семантико-синтаксичну, прагмасемантичну та ін.), які сумісними зусиллями майже вичерпали ресурс у вивченні феномену «речення». Однак цього не можна сказати стосовно когнітивно-комунікативної парадигми знання, що її висунула гуманітарна домінанта кінця XIX – початку XXI ст.

Актуальність дослідження зумовлено орієнтацією сучасної лінгвістики на виявлення функціонування мови в людському суспільстві, розуміння мови як діяльності, представлення мовних засобів реалізації мети та мотивів особистості. До таких засобів належать також синтаксичні конструкції з кон'юнктивом другим, що дотепер не одержали ґрунтового дослідження. В існуючих наукових працях і навчальних посібниках конструкції (речення) даного типу розглядаються у межах стислої інтерпретації кон'юктива як засобу вираження «м'якості», «ввічливості», «дипломатичності» (напр.: В. Флеміг, З. Єгер, К.-Г. Бауш, Й. Буша, У. Енгель, Й. Буша, І. Цох, Л. Гетце, Е. Гес-Люттіг, Г. Гельбіг, В. Козловський, О. Марунько). Разом з тим, поза увагою дослідників залишилися питання визначення внутрішніх синтаксичних та семантичних зв'язків між компонентами речення, моделювання речень, встановлення комунікативно-прагматичного потенціалу, а з урахуванням сучасних напрямів у лінгвістиці – їхні когнітивно-прагматичні та лінгвокультурні особливості [4].

Мета дослідження полягає у поглибленні знань щодо структури та семантики конструкції з кон'юнктивом другим у сучасній німецькій мові.

В аспекті мови як формальної системи граматична форма (словоформа) є знаком, який має назву і в стандартному / «регулярному» вживанні (standardisierter / «regulärer» Gebrauch) слугує засобом вираження граматичного значення [8, с. 1–2]. Наприклад, форма ich – це Personalpronomen, 1-а особа однини, форма lese – Präsens дієслова lesen у 1-ій особі однини, дійсного способу, активного стану, ... hatte ... gelesen – Plusquamperfekt дієслова lesen у 1-ій або 3-ій особі однини, дійсного способу, активного стану.

Назва граматичних форм *war, hatte, wurde* – *Präteritum Indikativ*. У межах граматичної категорії способу дії (*Modus*) парадигматичне значення форм полягає у вираженні «реальності» (*Realität*), а у межах категорії часу – «минулого» (*Vergangenheit*). В системі граматичної парадигми дієслова форми *war, hatte, wurde* знаходяться в опозиції до форм *wäre, hätte, würde*, які мають назву *Präteritum Konjunktiv*. В стандартній («регулярній») ситуації вони є засобами вираження модального значення «ірреальності» (*Irrealität*) та часового значення «теперішнє»/«майбутнє» («*Gegenwart*» / «*Zukunft*» [9, с. 369–374].

Граматична словоформа у функціональному аспекті слугує для утворення простих і складних структур – синтаксичних конструкцій з узагальненим граматичним значенням (*lat. constructio: «Zusammenfügung»; Gefüge, Bau, Figuren* – «з'єднання», структура, композиція, фігура [14, с. 2176]. «З'єднання» словоформ у конструкцію відбувається у відповідності з правилами мови – сукупністю потенційних, проте системних відношень між елементами (одинацями) мови, що виявляють себе у межах конструкції та речення [7, с. 66]. На рівні мовлення правила мови «передбачають» усі можливі взаємозв'язки та залежності, які служать програмою побудови реальних мовленнєвих формул (*reale Redeformeln*).

Синтаксичні структури – прості та складні – як результат взаємодії словоформ також утворюються за певними способами, які, власне, і роблять ці структури мовними одиницями – звичайно, іншими за кількісними та якісними параметрами [1, с. 5-6]. Вираження синтаксичних відношень у межах мінімальної за лінійністю конструкції – *Subjekt + Prädikat* – ґрунтується на системі особових закінчень словоформи присудка (дієслова), що визначаються правилами узгодження. Наприклад, поєднання форм *ich i war* – веде до утворення конструкції *ich war ...*, *ich i wäre* – *ich wäre ...*, *er i hatte / hätte* – *er hatte ... / er hätte ...*, *a er, würde, lesen* – *er würde ... lesen*.

Лексико-морфологічний характер словоформи зумовлює варіанти її сполучення з іншими словоформами, а також службовими словами, що важливо для процедури розгортання конструкції, у тому числі в напрямку організації речення, а значить – для визначення можливості завершеності або незавершеності конструкції. Сполучуваність словоформ у конструкції зумовлено та визначається семантичними компонентами словоформ, які утворюють цю конструкцію. Із цим пов'язаний і фактор ступеня «спаяності» компонентів.

Синтаксичні конструкції за ступенем «спаяності» компонентів можуть бути поділені на дві групи [4, с. 116]. До першої належать такі, в яких взаємодія складових здійснюється на основі відносно вільних зв'язків, у результаті чого заміна одного компонента на інший не призводить до зміни структури конструкції як конструкції певного типу (структурного або структурно-семантичного). Наприклад, в конструкції *ich habe* можливі заміни як першого, так і другого компонентів – одного підмета на інший (*ich* на *er*), заміни одного дієслова на інше дієслово (*ich habe* → *ich male / schwimme; er malt / schwimmt*), заміни форми презентса на претерит – з урахуванням підрядних зв'язків: *ich habe* → *ich hatte / malte / schwamm; er hat* → *er hatte / malte / schwamm*. Аналогічно: *wir sind ...* → *wir waren ...; wie ist es mit ...?* → *wie war es mit ...?*. Конструкція допускає заміну часової форми дієслова *sein*: *sind* на *waren; ist* – на *war*.

Сполучення словоформ... *da wären wir... / ...das hätten wir... /; ...wie wäre es mit...; ...ich hätte gern...; ...ich würde...; ...es wäre...* ілюструють інший тип зв'язків між компонентами. Конструкції цього виду привертають до себе увагу зовнішньою формою – претеритом кон'юнктива як загальним компонентом, а також характером внутрішніх зв'язків між компонентами. Заміна дієслова-присудка на інше дієслово веде до порушення структурного ядра конструкції як конструкції особливого типу – у плані її застосування для побудови речення індивідуального за структурою, змістом і смислом. У функції присудка тут виступають дієслова *sein, haben, werden* – при цьому кожне у відповідній конструкції та у певній словоформі (*wären / wäre; hätten / hätte, würden / würde*). Заміна форми кон'юнктива на індикатив не порушує (→ *...da waren wir... / ...das hatten wir... / ...; ...wie war es mit...; ...ich hatte gern...; ...es war...*) граматичну структуру конструкції як такої.

Особливість конструкції з кон'юнктивом другим полягає також у тому, що план змісту таких відношень є обмеженим. Порівняння з індикативним варіантом (напр.: *...da wären wir ...* → *...da waren wir...; ...das hätten wir...* → *das hatten wir...; ...wie wäre es mit...?* → *wie war es mit?*) дозволяє зазначити важливу властивість конструкції з кон'юнктивом, а саме: її *Festigkeit* – «стійкість» / «міцність» / «усталеність». В основі цієї властивості конструкції лежить такий її чинник, як частота вживання (*Gebräuchlichkeit*) у мовному середовищі.

Спостереження показують, що «стійкість» («міцність», «усталеність») має різні прояви: структурний, психолінгвістичний, прагматичний [13, с. 380–381]. Структурна стійкість конструкції характеризується насамперед індивідуальністю побудови. До індивідуальних ознак синтаксичної конструкції як такої можуть належати, наприклад, форма дієслова, форма відмінку іменника, неозначений артикль іменника тощо. Специфіку конструкцій усталеного типу, які є об'єктом дослідження в нашій науковій роботі, утворюють форми кон'юнктива другого, вибірковість їх семантичного зв'язку з іншими словоформами, обмеженість вибору таких словоформ. Наприклад, у конструкцію *...wie wäre es mit...?* неможливо ввести яку-небудь лексему або словоформу, не

порушивши при цьому ядро цієї конструкції. З тієї ж самої причини з неї неможливо «викреслити» будь-який із компонентів.

В основі психолінгвістичної стійкості лежать процеси граматизації та лексикалізації мовних одиниць, у центрі яких ведуча роль належала й належить людині, як творцю мовних фактів та їх розвитку. Із психологічної точки зору стійкість (усталеність) конструкцій з кон'юнктивом другим – це наслідок того, що вони пройшли відносно довгий шлях розвитку.

Структурно-семантичне дослідження речення усталеної конструкції з кон'юнктивом другим спрямоване на такий його опис, який дозволяє виокремити узагальнені, інваріантні, одиниці (схеми) та співвіднести їх з конкретними мовленнєвими сегментами на основі правил реалізації синтагматичних відношень словоформ у межах конкретного речення.

У тактичному плані структурно-семантичний опис речення звичайно починається зі встановлення його складових – тих, які передусім формують його основу, каркас, а також тих, що у структурному аспекті не є обов'язковими, проте надають реченню інформаційне навантаження. Результатом такого опису є встановлення моделі речення (структурної моделі та структурно-семантичної моделі).

У мовознавстві існує низка дефініцій терміна «моделі», які ґрунтуються на аналітичному чи синтетичному підходах до визначення моделі речення. При аналітичному підході модель – це мінімальна структура, конструкція, «абстрактний зразок», за яким побудоване окреме, «елементарне, відносно закінчене речення з одиниць нижчого рівня» [11, с. 229]. Із позиції синтетичного підходу модель визначається як цілісна структурна схема, зразок, що має власну формальну організацію (план вираження) і власне мовне значення (план змісту), які є постійними ознаками окремого елементарного речення.

Мінімальні реченнєві структури мають знаковий характер, що дозволяє аналізувати їх у двох аспектах – формальному (структурному) та семантичному. З першим пов'язується конституювання валентнісних структур речення, а з семантичним – змістовних (інтенційних).

Пошуки мінімального зразка речення викликали до життя поняття «просте речення», «предикативний мінімум», «структурна схема», «базисне речення», «ядерне речення», що вписуються в мовний семіозис та протиставляються знаку як варіант інваріанту [2, с. 97].

Поняття «інваріанта» та поняття «варіанта» (варіативності) використовуються для характеристики онтологічної сутності одиниць мови і тим самим для характеристики онтологічної природи мови у цілому. Явище варіативності зумовлене двома факторами: 1) належністю мовної одиниці до певного класу (одиниць); 2) використанням у мовленні завжди одного представника такого класу, оскільки у відповідності із правилом «лінійності мовлення» одне місце може займати тільки один елемент класу [7, с. 213].

Інваріант як абстрактний предмет конструюється в думці шляхом витягу загального з низки предметів або явищ і відокремлення від несуттєвих для даного класу відмінностей між предметами. Отже, у методологічному аспекті інваріант є інструментом, який може бути використаний для вивчення загальних властивостей даного ряду предметів і кожного предмета, що належить до цього ряду. Якщо вважати інваріантом деякий ідеальний, або абстрактний, предмет, то кожний конкретний об'єкт є варіантом, відносно якого виводиться інваріант.

У нашому дослідженні ми будемо виходити із положення, що інваріант і варіант є двома характеристиками предмета, що входить у певний клас. Властивість інваріантності характеризує те загальне, що є у даного одиничного предмета з іншими подібними предметами. Варіативність характеризує те особливе, що є тільки у даного предмета на відміну від інших йому подібних, з якими він зв'язаний через свої інваріантні властивості. Інваріантні властивості предмета зображують основу конструювання ідеального предмета, в якому усунені варіантні риси. Ми керуємося також положенням про те, що інваріант не можна виділити як деяку самостійну річ. Інваріантність існує в предметі як загальне в окремому.

Традиційною технікою зображення моделі (речення) у мовознавстві є лінійний запис, який відображає особливості речення, насамперед, його суб'єктно-предикатну структуру [5, с. 174]. Лінійна організація – це система складників, що характеризує синтаксичну структуру і порядок слів у реченні.

Суть встановлення структурно-семантичної моделі полягає у визначенні цілісного зразка, що має власну формальну організацію, власне мовне значення і за яким може бути побудоване окреме, непоширене елементарне речення [11, с. 229].

Мінімальний склад речення, що претендує слугувати його моделлю, має відповідати певним вимогам. До них можна віднести: 1) граматичну правильність; 2) збереження реченням у згорнутому вигляді типу вихідного речення; 3) конструктивну значущість підмета та присудка для двоскладного речення; 4) конструктивну значущість додатка, зумовлену рамками валентності дієслова-присудка [11, с. 231].

Релевантними критеріями побудови моделей речення вважають: 1) модальну або темпоральну ознаку; 2) порядок слів; 3) службове наповнення (модальні частки, вигуки) [12, с. 246]. Тактичні кроки процесу структурно-семантичного моделювання – від початку до завершення – спрямовані на

встановлення варіаційних структурних і семантичних можливостей одиниць мови, вони розкривають системні відношення у мові, сприяють пізнанню її функціонування. Такий стан речей зумовлює методику комплексного вивчення мовних одиниць [6, с. 109].

Структурно-семантичний аналіз речення з усталеною конструкцією у кон'юнктиві другому є операцію, яка спрямована на встановлення формальних і семантичних складових з наступним визначенням «плану вираження» та «плану змісту» речення. Наприклад, речення *Ich wäre dir dankbar* у лінійному вимірі виявляє словоформи: *ich, wäre, dir, dankbar*. Синтагматична послідовність цих словоформ веде до утворення конкретного «плану вираження» речення. Словоформа виражає конкретне лексичне / граматичне / лексико-граматичне значення, а взаємодія цих значень – «план змісту» речення. У нашому прикладі – це ввічливе вираження суб'єктом мовлення вдячності на адресу партнера по спілкуванню.

Структурно-семантичний аналіз може включати і встановлення у заданій групі речень спільних формальних та семантичних чинників з наступним визначенням типової моделі. Так, наприклад, у реченнях: *Es / Das wäre fein; i Das wäre nett von dir*; такими спільними узагальненими формальними чинниками є словоформи *das i wäre*. Сполучення цих словоформ (*es / das+wäre...*) веде до утворення структурного каркасу майбутнього речення: *Es wäre ... / Das wäre...*. В абстрактному вимірі (уявленні) цей каркас є інваріантом групи моделей речень. Інваріант – це те, що залишається спільним у групі речень після викреслювання тих формальних одиниць, які індивідуалізують речення у низку подібних, дозволяють протиставити одне речення іншому / іншим [3, с. 4–11].

Аналогічна інтерпретація може бути здійснена також по відношенню до семантичної структури. Незмінність структурної основи (*Es wäre...*) зумовлює незмінність семантичного ядра речень: сема «ввічливість» фігурує у кожній моделі. Наприклад, у межах висловлювання «*O Stups ... das wäre ... das wäre einfach toll.*» [10, с. 366] виражена радість у стандартній ввічливій формі. Речення з *... das wäre ...* у межах контексту «*Ein Glas Sekt vielleicht?*» – «*Ja, das wäre ganz gut.*» – свідчить про згоду адресата.

Індекс стандартності значною мірою зумовлений структурно-семантичною особливістю речення. У свою чергу, ця особливість визначається усталеністю його ядра. Головна роль при цьому належить формі (*wäre*) кон'юктива другого. У комунікативно-прагматичному аспекті ядро *das wäre ...* завдяки індексу «ввічливості» надає висловлюванню певний ступінь виразності, що не може не вплинути на адресата. Ввічливе твердження пом'якшує позицію мовця, надає фразі «етикетну» забарвленість. Приклад:

Als die Musik verklungen war, blieb Janos stehen und hielt Regina noch einen Moment im Arm. «Na? Es geht doch. Es geht doch gut. Ein Mädchen wie du, mit solchen Beinen, sollte nicht tanzen können, das wäre ja gelacht!» [10, с. 227].

Аналогічний структурний та семантичний аналіз може бути проведений і до інших типів речень (...*da wären wir (am Ziel)...* *ich hätte gern (ein Glas Tee)...* *ich würde es (anders tun) ...*) і т. д. У полі «ядра» виступатимуть відповідно: ... *da wären (wir)...*, (*ich*) *hätte gern...*, (*ich*) *würde (es)...* (*tun*). Кожне утворення отримує статус інваріанта, слугує основою зародження варіантів.

Отже, до формальних і семантичних ознак речення даного типу належать форма кон'юктива другого і значення «ввічливість». Саме ці чинники зумовлюють організацію інваріантного модального значення та варіативних схем речень даного типу. Структурні та семантичні чинники визначають стандартність побудови речень-моделей, зумовлюють їхній усталений характер.

Одержані результати стосуються окремого, проте специфічного класу синтаксичних одиниць сучасної німецької мови. На рівні мовлення вони ідентифікуються як усталені утворення, що характеризуються типовою сферою функціонування та своєрідним національно-культурним забарвленням. Подальше вивчення речень такого формату можна спрямувати на поглиблення когнітивно-прагматичних і лінгвокультурних знань.

Список використаної літератури

1. Адмони В. Г. Синтаксис современного немецкого языка / Владимир Григорьевич Адмони. – Л. : Наука, 1973. – 366 с.
2. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / Валентин Васильевич Богданов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 204 с.
3. Жеребков В. А. Глагол. Пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз. / Вадим Александрович Жеребков. – М. : Высш. шк., 1977. – 192 с.
4. Марунько О. А. Структурно-семантичний аспект усталених конструкцій з кон'юнктивом (на матеріалі сучасної німецької мови) / О. А. Марунько // Мовні і концептуальні картини світу : [зб. наук. праць]. – Вип. 15. Кн. 2. – К. : Вид. Дім Дмитра Бурого, 2004. – С. 9–12.
5. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / [Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
6. Падучева Е. В. О семантике синтаксиса / Елена Викторовна Падучева. – М. : Наука, 1974. – 292 с.
7. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / Вадим Михайлович Солнцев. –

М. : Наука, 1977. – 341 с.

8. Brandt P. Sprachwissenschaft. Ein roter Faden für das Studium der deutschen Sprache / P. Brandt, R.-A. Dietrich, G. Schön. – [2. Auflage]. – Verlag Köln Wiemar Wien : Böhlau, 2006. – 329 s.

9. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung / H. Brinkmann – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. – 939 s.

10. Danella U. Regina auf den Stufen / Uta Danella. – München : Bernhard Verlag, 1992. – 378 s.

11. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / Olga Ivanovna Moskalskaja. – М. : Vyssaja Skola, 1983. – 344 s.

12. Schendels E. Deutsche Grammatik / Evgenia Schendels. – Moskau : VYSSAJA SKOLA, 1979. – 397 s.

13. Stein St. Feste sprachliche Einheiten in Erpresebriefen. Empirische Analysen und Überlegungen in ihrer Relevanz für die forensische Textanalyse / St. Stein, Ch. Baldauf // Zeitschrift für germanistische Linguistik. – 2000. – Heft 28.3. – S. 377–403.

14. Wahrig Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh – Berlin – München – Wien : Verlagsgruppe Bertelsmann GMBH Verlag / Bertelsmann Lexikon, 1975. – S. 4320.

УДК 81'276.2:81'373.43

Рудинець Вікторія,
студентка 41-А групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Воронцова Н.Г.

СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ «ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Стаття присвячена розгляду концепту «Європейська інтеграція», що пов'язаний із діяльністю Європейського Союзу як прототипу європейської інтеграції та нової царини знань, що втілюється в сучасних лексичних інноваціях.

Ключові слова: концепт, семантико-когнітивний аспект, концептуальний аналіз, англomовні документи, фрейм, концептуальне поле.

У сучасній науковій літературі пріоритетним є твердження про неможливість дослідження семантики без звернення до світу, до знань людини про нього. Вирішення різноманітних проблем теорії і практики в лінгвістичних пошуках останніх десятиріч пов'язується з вивченням особливостей представлення знань у мові (М. М. Болдирев [1; с. 24], А. Вежицька [2; с. 66], О. Кубрякова [4; с. 4–38]).

Все більшу увагу дослідників привертають механізми відображення мовою реального світу (Р. Джекендофф [10; с. 87], Р. Ленекер [11; с. 34], Т. В. Радзієвська [8; с. 55]), систематизація та аналіз концептів у широкому мовному просторі (Дж. Лакофф [5; с. 46], С. Є. Нікітіна [7; с. 30]).

Актуальність статті зумовлена спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на розгляд особливостей репрезентації знань у мові, зверненням до проблем просторового моделювання семантики текстів за допомогою мовних форм. Вивчення англomовних текстів із тематики європейської інтеграції в семантико-когнітивному аспекті актуальне й тому, що сприяє подальшому вдосконаленню апарату формального представлення структур знань і оцінок, об'єктивованих людиною за допомогою мови.

Метою дослідження є розкриття змісту концепту «європейська інтеграція» шляхом реконструкції відповідного концептуального простору на основі мовних засобів його репрезентації.

Об'єктом дослідження є втілення концепту «європейська інтеграція» в тематично поєднаних текстах англomовних документів ЄС і статей газети The Times.

Предмет дослідження становлять мовні засоби вираження концепту «європейська інтеграція», виділені з англomовних текстів, і газетних статей.

Вибір матеріалу дослідження зумовлений специфікою Євросоюзу як організації особливого типу, вся діяльність якої спрямована на досягнення повної інтеграції європейських держав – економічної, політичної, соціальної. Саме тому за основу матеріалу дослідження взято англomовні документи Євросоюзу та публікації газети The Times, пов'язані з діяльністю цього об'єднання. Вибір газети пояснюється тим, що, по-перше, преса взагалі оперативно відображає події та явища реального світу, передаючи при цьому певне оцінне ставлення до них мовного соціуму, по-друге, The Times – це офіційна газета Великої Британії – країни, що входила до Євросоюзу, і саме тому цей засіб масової інформації висвітлює діяльність ЄС зсередини, по-третє, це періодичне видання належить до якісної преси, якій притаманні висока журналістська культура та серйозні вимоги до мови газети.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в роботі здійснено визначення когнітивного змісту концепту «інтеграція» на основі сукупності знань соціуму, колективного досвіду, зафіксованого в лексикографічних джерелах сучасної англійської мови, та колективного «несвідомого», виявленого в ході аналізу мовних засобів вираження концепту, виділених з англомовних текстів двох функціональних стилів – ділового та публіцистичного, поєднаних спільною тематикою. Актуальним в даному дослідженні також є: сам концепт «європейська інтеграція», який на даний час підлягає активному лінгвістичному вивченню; зіставлення аксіологічних ознак текстів англомовних документів і газетних статей з питань європейської інтеграції.

У статті *концепт* розуміється як дискретна одиниця (ментальний образ) колективної свідомості, що відображає предмет реального чи ідеального світу й зберігається в пам'яті носіїв мови у вигляді вербально позначеного субстрату [1]. Концепт «європейська інтеграція» розглядається як відображення діяльності Євросоюзу (ЄС), спрямованої на досягнення повної – політичної, економічної, соціальної – інтеграції європейських держав. Даний концепт відноситься до категорії абстрактних концептів. Вивчення мовного втілення концепту «європейська інтеграція» проводиться в семантико - когнітивному аспекті, що передбачає вилучення з текстів знань про досліджуваний фрагмент концептуальної системи людини (когнітивний аспект) і визначення особливостей їхнього предствлення в мові (семантичний аспект).

У сучасній лінгвістиці все більшу увагу дослідників привертають механізми відображення мовою реального світу [1; 2; 3; 6; 8], систематизація та аналіз концептів у широкому мовному просторі [4; 7; 8]. Процес категоризації та поділу світу відбувається постійно. Факторами, які сприяють цьому, є нові концепти, що виникають із появою нових реалій. На нашу думку, для побудови концептуального простору європейської інтеграції необхідне залучення системи екстралінгвальних знань.

Європейський Союз як особлива багаторівнева система уособлює собою закономірний результат інтеграційних процесів у Європі. Як нова сфера діяльності людини, як нова царина знань, Євросоюз знаменує собою створення нового фрагмента концептуальної системи, який отримує детальне відображення в мові.

Функціонування та розвиток структури Євросоюзу спрямовані на досягнення інтеграції європейських держав в економічному, соціальному та політичному планах: *further political, social and economic integration in Europe* [The Times]. Такий комплексний підхід до досягнення мети, а саме створення «Сполучених Штатів Європи»: *prospect of creating USE – United States of Europe* [The Times], сприяє стійкому та гармонійному економічному й соціальному прогресу, забезпечує зміцнення позицій ЄС у міжнародній спільноті.

Дослідження змісту концепції «європейська інтеграція» в семантико - когнітивному ракурсі має на меті дати опис знань, позначених засобами мови, прослідкувати шляхи їхнього виникнення, виявити способи їх збереження та використання, пояснити принципи їхньої організації, запропонувати способи їх моделювання. Моделювання вербалізованих знань про європейську інтеграцію – «пакетів» інформації, представлених у семантиці досліджуваних текстів, є спробою структуризації образу європейської інтеграції шляхом побудови концептуальної моделі цього фрагмента світу на основі його мовної репрезентації, значень мовних одиниць у їх функціонуванні.

Проведений аналіз відповідних ілюстративних джерел засвідчив, що Євросоюз як новий фрагмент дійсності знаходить відображення в певних моделях концептуальної системи носіїв мови у вигляді своєрідного образу. Його вербалізація має місце в текстах документів ЄС і може вважатись об'єктивною репрезентацією концепту засобами мови. З іншого боку, практично необмежені процеси вербалізації здатні забезпечити додаткову характеристику, в тому числі оцінювання мовою засобів масової інформації, які швидко реагують на процеси суспільного життя і словесно виражають конотативні відтінки значення нових реалій позамовного світу. Фактичний матеріал представлено вибірками з англомовних документів Європейського Союзу та публікацій газети *The Times* з тематики європейської інтеграції.

Аналіз фактичного матеріалу здійснено із використанням теорії фреймів та поняття «концептуального поля». Такий підхід передбачає моделювання номінативного простору мовних знаків з опорою на модель зовнішнього світу, та врахування прагматики позамовної реальності.

Поняття фрейму було запроваджене в науковий обіг М. Мінським [6]. Фрейм – необхідна умова нашої здатності до розуміння тих лексичних одиниць, що перебувають у тісному семантичному зв'язку. У цьому плані він виступає аналогом семантичного поля, яке, відображаючи різні способи представлення знання в мовному лексиконі, являє собою репрезентанта єдиної схематизації досвіду людей [6; с. 116]. Інтегруючим елементом поля тут визнається не стільки спільність семантики, скільки спільність концептуальної репрезентації знань.

Значне місце в концепції фреймів займає принцип фокалізації. Основний зміст тексту організується навколо фокальних точок, які виділяються в його семантиці. У межах кожного концептуального поля такі точки визначаються як актанти – самостійні сутності, наділені рядом властивостей, чи ознак. Останні поділяються на статичні предикати (атрибути) та динамічні

предикати. Відмінність між ними полягає у відносній стабільності ознаки в часі: статичні ознаки надають часовий зріз предмету за яким-небудь параметром на певний момент часу (стан, властивість, відношення), тоді як динамічні – розгортаються в часі (дія, процес) [6: 45].

Концептуальні поля як конституенти концептуального простору європейської інтеграції базуються на певних сіткових моделях. Об'єктивізація оцінного ракурсу здійснюється за рахунок вибору самого факту, який ґрунтується на стереотипному баченні суспільством: позитивний, негативний чи нейтральний резонанс; та за рахунок його дескрипції спеціальними образними мовними засобами, головним чином, за допомогою метафор. Лексичні одиниці – вербальні репрезентанти концептів, – що містять сему позитивної або негативної оцінності в своїй структурі чи імплікаціоналі значення, виділяються у тексті підкресленням. Окремий факт, відображений у пропозиції, отримує оцінку «добре» /+/, «погано» /– / чи «нейтрально»/0/. На основі аналізу аксіологічності всіх предикатів окремого макрополя виводиться поетапно сумарний оцінний план схемати, фрейму, мікрополя, поля і зони в цілому. При цьому можлива ідентифікація поряд з контрарними оцінками «добре» – «погано», контрарних оцінок «не-добре» – «не-погано». Це свідчить про неоднозначність аксіологічного плану різних ділянок концептуального простору. Узагальнення таких ракурсів дає середній оцінний план, який разом з онтологічною моделлю макрополя визначає стереотипне бачення соціумом окремого фрагмента концептуального простору. Суположення основних тематичних полів, сформованих на основі онтологічних моделей з узагальненим оцінним планом, визначає структуру цілісного образу європейської інтеграції. Концептуальний аналіз проводиться з урахуванням основних положень методик, розроблених у дослідженнях С. А. Жаботинської [5; с. 3–11] та Н. А. Чабан [9; с. 120].

Вихідною точкою аналізу вважаємо трактування концепту «європейська інтеграція» як цілісного концептуального простору, репрезентація якого прослідковується в англомовних документах Євросоюзу та публікаціях газети The Times відповідної тематики, що в сукупності становлять текстуальний спосіб експлікації нового фрагмента картини світу. Конституентами цього простору виступають концептуальні макрополя СОЦІАЛЬНО – ЕКОНОМІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄС у цілому, ЄДИНИЙ ВНУТРІШНІЙ РИНОК, ЕКОНОМІЧНО – ГРОШОВИЙ СОЮЗ, які перебувають у тісному зв'язку, відтворюють складники інтеграційного процесу в Євросоюзі (за ступенем інформативної насиченості виділяється макрополе ЕКОНОМІЧНО – ГРОШОВИЙ СОЮЗ). У їхніх межах спостерігається виділення концептуальних полів на основі подальшого розгортання тем. Загальні закономірності формування їхнього змісту залежать від особливостей вербальної репрезентації концепту. Специфіка фактуальної інформації, міра її насиченості спричиняють виокремлення в рамках одного з полів концептуального макрополя ЕКОНОМІЧНО - ГРОШОВИЙ СОЮЗ – СПІЛЬНА ГРОШОВА ПОЛІТИКА – концептуальних мікрополів.

Так, у ролі актантів концептуального макрополя СОЦІАЛЬНО - ЕКОНОМІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄС виступають Євросоюз як недиференційований суб'єкт соціально - економічної діяльності, а також Держави – члени ЄС, Керівні органи ЄС, Інвестори.

Статичними ознаками наділено лише Євросоюз як соціально-економічний суб'єкт:

/0/ культурно й мовно різноманітний [2]: [...] the EU's cultural diversity and many languages; [...] linguistic and cultural diversity [EU documents];

/0/ наднаціональний [1]: [...] supranational entity that [...] we have learnt to call «Europe» [The Times];

/0/ великий за територією [1]: [...] Europe that reaches out across the whole continent [The Times].

Отже, оцінний план статичних предикатів актанта у наведених прикладах ідентифіковано як – «нейтрально».

У ході аналізу динамічних предикатів визначено такі поля, що формують концептуальне макрополе СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄС: ПРІОРИТЕТИ ЄВРОСОЮЗУ, ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЄС, СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЄС. За результатами кількісних підрахунків, найбільшу інформативну насиченість має поле ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЄС. У межах концептуального поля співіснують два фрейми – СТАН ЕКОНОМІКИ ЄС У ЦІЛОМУ та РЕФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ЄС У ЦІЛОМУ.

У рамках фрейму СТАН ЕКОНОМІКИ ЄС У ЦІЛОМУ відстежуються три схемати: Стан економіки ЄС у цілому: ЗАНЕПАД, Стан економіки ЄС у цілому: ВИЖИВАННЯ, Стан економіки ЄС у цілому: ВІДРОДЖЕННЯ. Усі схемати за кількісним наповненням відносно рівнозначні. Як приклад аналізу, розглянемо схемату Стан економіки ЄС у цілому: ВІДРОДЖЕННЯ.

Картину економічного відродження ЄС доповнюють такі концептуальні метафори: ВІДРОДЖЕННЯ – 1) зміцнення стану; 2) оздоровлення; 3) початок ери процвітання; 4) схвалення нових форм бізнесу – благословіння.; 5) ЄС – фортеця.

1.ВІДРОДЖЕННЯ – зміцнення стану.

[...] reinforcing Europe's economic strength [EU documents]; [...] Europe will be stronger economically [...] [The Times].

Оцінний план метафори – «добре».

2.ВІДРОДЖЕННЯ — оздоровлення.

[...] there are signs which point to a recovery in European economy in the second half of this year [The Times].

Оцінний план метафори — «добре».

3.ВІДРОДЖЕННЯ —початок ери процвітання.

[...]the era of European prosperity is now beginning [The Times]; [...]predictions of a new golden age of European prosperity [The Times].

Оцінний план метафори — «добре».

4.Схвалення нових форм бізнесу — благословіння.

Blessing to the £ 45 billion merger of Zeneca and Astra [business] [The Times].

Отже, у наведених вище прикладах узагальнюючим оцінним планом метафор виділяємо як — «добре».

5.ЕС — фортеця.

America's manufacturers also see Europe as a fortress of companies that may be dominant in their well - protected local markets [The Times].

Наведений приклад засвідчив ідентифікацію оцінного плану метафори — «погано», враховуючи той факт, що ЕС вважається фортецею з боку конкурентів, а отже асоціюється з неприступним укріпленням, яке становить певну загрозу для протилежної сторони.

Таким чином, загальний оцінний план схемати, у числовому вираженні 4 «добре», 1 «нейтрально», 1 «погано», визначимо як «не-погано».

Сумарний аксіологічний план (за оцінками схемат) фрейму СТАН ЕКОНОМІКИ ЕС У ЦІЛОМУ — 1 «не-погано», 2 «не-погано» визначимо як — «не-погано», зважаючи на той факт, що період тимчасового спаду економічного росту завершився, і ЕС спрямовує усі заходи на відродження та зміцнення своєї економіки.

Сумарний оцінний ракурс (за оцінками фреймів) концептуального поля ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ ЕС ідентифікували як — «не-погано».

Висновки даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, в центрі уваги сучасних досліджень у руслі когнітивної парадигми знаходиться категорія знань, що пронизує всі аспекти вивчення когнітивного змісту концепту «європейська інтеграція». Сукупність лінгвальних і екстралінгвальних знань соціуму про досліджуваний фрагмент концептуальної системи людини складає єдину концептуальну базу концепту «європейська інтеграція», на основі якої виявляються закономірності організації знань про європейські інтеграційні процеси. Мовне втілення основних і додаткових властивостей інтеграції, специфічне й конкретизоване, враховуючи тематику матеріалу дослідження обмежене лексикою, пов'язаною з діяльністю Євросоюзу як уособленням інтеграційного процесу в Європі. Узагальнюючи проведене дослідження, зазначимо, що модель концепту інтеграції у цілому, вузловими точками якої виступають частини/елементи конституенти цілого, процес та результат єднання, лежить в основі виведеної когнітивної характеристики концепту європейської інтеграції: це багаторівневий процес єднання держав (країн, націй), що охоплює не тільки широкий географічний простір, а й сфери суспільного життя соціально-економічну, політичну, культурну, — та проходить поетапно, з утворенням менших об'єднань на шляху до цілісного оновленого суспільства єдиної гармонійної наддержави, громадянам якої притаманні почуття спільноти, солідарності, рівності. З огляду на інформаційну складність таких концептів, опосередкованих мовою, питання щодо їхнього змісту та засобів мовного вираження потребують подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2004. — № 1. — С. 18–36
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. — М., 1999.
3. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика : принципы концептуального моделирования / С. А. Жаботинская // Лінгвістичні студії. — Вип. III. — Черкаси : «Січ». — 1997. — С. 3–11.
4. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е. С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. — М. : Рос. АН. Ин-т научн. информации по обществен. Наукам. — 1992. — С. 4–38.
5. Лакофф Дж. О порождающей семантике. — В сб. : Новое в зарубежной лингвистике, вып. X, М., 1981
6. Минский М. Фреймы для представления знаний : Пер. с англ. / М. Минский. — М. : Энергия, 1979. — 151 с.
7. Никитина С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре / С. Е. Никитина // Логический анализ языка. Культурные концепты. — М. : Наука. —1991. — С. 117–123.
8. Радзівська Т. В. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту. Текст — соціум — культура — мовна особистість [Текст]: монографія / Т. В. Радзівська; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України. — К. : Інформ.-аналіт. агентство, 2010. — 491 с. — Бібліогр. : с. 462–479.

9. Чабан Н. А. Образ «суверенной Украины» в вербальном воплощении (на материале публикаций газеты «The New York Times») : Дис... канд. филол. Наук : 10.02.04. – Черкассы, 1997. – 179 с.

10. Jackendoff R. Semantics and Cognition. – Cambridge : The MIT Press, 1990. – 284 p.

11. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

Список ілюстративних джерел

1. The Times & the Sunday Times. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.thetimes.co.uk/>.

УДК 811' 367

Філіпова Ольга,
студентка 41-Н групи
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Марунько О.А.

ДЕТЕРМІНАТИВНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті з'ясовується та досліджується роль артикля в німецькому детермінативному словосполученні. У роботі наведено відповідні приклади, які підтверджують гіпотезу, що ядром німецького іменного словосполучення є артикль, який визначає всі граматичні властивості іменника і від нього залежить як смисл словосполучення так і речення.

Ключові слова: словосполучення, детермінативне словосполучення, артикль, детермінант, ядро словосполучення.

Вивченням сполучуваності слів займалися вчені ще з давніх часів. Так, А. Дискол у II столітті вказував на необхідність дослідження цього питання і намагався сам зрозуміти побудову окремих частин цілісного мовлення та виявити принципи різної сполучуваності слів [3].

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній германістиці немає єдиної думки щодо словосполучення; інтерпретація терміна «словосполучення» не завжди однозначна. Одні дослідники (В. В. Виноградов, О. С. Ахматова, Е. В. Коротевиц, та ін.) вважають словосполученням такі групи слів, які утворені на основі підрядного зв'язку; інші (Ф. Н. Фортунатов, Н. І. Філічева та інші) трактують термін «словосполучення», як поєднання мовознавчих слів; треті ж (О. М. Пешковський, Б. А. Ільїн, В. М. Жирмунський, В. Юнг та інші) розповсюджують цей термін на будь-які групи слів; четверті (В. Н. Сухотін, В. М. Яйцева, Р. Блюмель та ін.) вважають, що словосполучення – це поєднання повнозначних слів, об'єднаних підрядним, сурядним чи предикативним зв'язком. Уперше в науковий обіг термін «словосполучення» ввів російський вчений О. С. Востоков.

Розробка сучасної теорії словосполучення пов'язана передусім з іменами таких мовознавців, як А. В. Добіаш, І. Ріс, Ф. Ф. Фортунатов, М. М. Петерсен, О. О. Пешковський, О. О. Шахматов, Л. Блумфілд, Г. Світ, Г. Вайтхолл, О. Сперсон, М. С. Трубецький, З. Клеменсевич, В. В. Виноградов, М. М. Прокопович, В. В. Бурлаков, К. Н. Ramers, W. Sternefeld та ін.

За відсутності однозначності щодо детермінативного словосполучення в німецькій мові між зарубіжними та вітчизняними вченими і визначає актуальність зазначеної теми.

Мета наукової роботи – дослідити та з'ясувати роль артикля в німецькому детермінативному словосполученні як домінуючого компонента.

Природа та лінгвістичне осмислення словосполучення як синтаксичної одиниці є складною та суперечливою.

Питання про словосполучення набуває особливої ваги у зв'язку з дослідженням загальних питань про склад синтаксичних одиниць, їх сутність і співвіднесеність одна з одною. Наукові напрями в синтаксисі різняться насамперед тим, як розв'язуються ці питання.

Б. Кучинський під словосполученням розуміє існуючу в мові незалежно від речення некоммуникативну синтаксичну одиницю (структуру), яка утворюється поєднанням двох або більше слів на основі підрядного граматичного зв'язку і його абстрагованого значення (відношення), яке надається цим зв'язком.

О. Селіванова у своїх наукових працях розглядає словосполучення як поєднання головного і залежного слів, які перебувають у синтаксичних зв'язках узгодження, керування та прилягання.

Прилягання передбачає зв'язок за змістом за умови відсутності підпорядкованості граматичних ознак головного і залежного слів. У граматиці багатьох мов вона відсутня, оскільки властива аналітичним мовам або мовам з елементами аналізу.

Керування є типом підрядного зв'язку у словосполученні й реченні, коли головне слово, з огляду на власне граматичне значення, вимагає від залежного певної граматичної форми, яка не змінюється

при словозміні головного, форма залежного слова зумовлена лексичним і граматичним значенням головного.

Узгодження передбачає в головному й залежному словах спільних граматичних ознак. Узгодження властиве атрибутивним сполукам та прикладкам, хоч останній компонент, на думку деяких мовознавців, не формує з означуваним головним словом сполучення у строгому термінологічному розумінні [2, с. 562].

На сьогодні є досить дискусійна і невирішена проблема, яка пов'язана із встановленням статусу словосполучення. У німецькій мові словосполучення мають свої особливості. Розрізняють детермінативні словосполучення (Substantivphrase або Determinantphrase), дієслівні словосполучення (Verbalphrase), прикметникові словосполучення (Adjektivphrase), прийменникові словосполучення (Präpositionphrase). Існує суперечність між науковцями, пов'язана з визначенням ядра детермінативні словосполучення. Одні вважають, що ядром словосполучення іменник, інші – артикль.

У німецькій мові, як і в інших індоєвропейських мовах, наявні супровідники іменників, так звані артиклі. Означений та неозначений артиклі – *der, die, das* та *ein, eine, ein* – найчастіше розглядаються як окрема частина мови і трактуються як омоніми відповідних слів, з якими вони тісно пов'язані.

Означений артикль, таким чином, розглядається як омонім прикметникового вказівного займенника *der, die, das*.

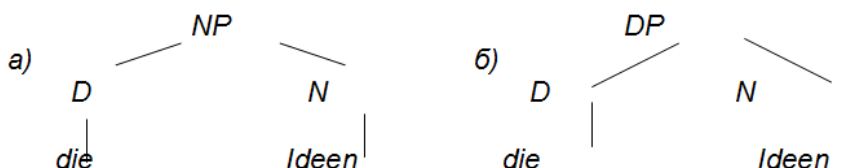
Неозначений артикль трактується як омонім неозначеного прикметникового вказівного займенника *ein, eine, ein*.

Артиклі в граматиці німецької мови класифікуються як детермінатори («Determinatoren», чи «Determinatre», також «Determinanten»), що в перекладі з латинської мови – «визначаючий». Але зазвичай використовують скорочення «D». Артикль завжди стоїть перед іменником. Наприклад:

Er legte ein Paket auf den Tisch.

Перед іменником можуть стояти як детермінатори, так і прикметники. Велику роль відіграє розмежування даних мовних категорій. Тобто прикметники – слова, які мають описовий зміст. Артиклі – слова, які служать для вираження граматичних, логічних та смислових властивостей, вони не мають описового змісту, проте вони кодують означеність (Definitheit), неозначеність (Indefinitheit). Першу категорію називають лексичною, іншу – функціональною.

Беручи до уваги вище сказане, розглянемо категорію комплексного словосполучення. Виходячи з категорій D і N (D – детермінант (артикль); N – іменник) у принципі можливі два аналізи.



У випадку а) головним словом (Kopf der Phrase) у словосполученні може бути іменник. В іншому випадку б) головним словом (Kopf der Phrase) у словосполученні може бути артикль [5].

Ознаки N і D, очевидно, однакові. Тому, яка з двох категорій – D чи N – головна у словосполученні незрозуміло. Класичний аналіз був такий, що *die Ideen* є іменниковим словосполученням (NP), тобто припущено, що N є ядром словосполучення. Проте це пояснення можна піддати сумніву і обґрунтувати, що детермінатор є ядром словосполучення (Kopf der Phrase детермінатор).

Визначити головне слово (Kopf der Phrase) у словосполученні не завжди легко. Ядро у словосполученні – це слово, яке визначає граматичні властивості усього та від якого залежить смисл того чи іншого словосполучення. Відносні властивості – це такі, які можуть мати важливе значення для оточення словосполучення. Наприклад:

а) I. D Die Idee kommt

II.* Die Ideen kommt

III. Die Ideen kommen

IV.* Die Idee kommen

Зазначений приклад показує, що число може бути відносною властивістю.

б) I. Die Idee kommt

II.* Die Ideen kommt

III.* Den Ideen kommen

Як ми бачимо, відмінок також може бути відносною властивістю.

Отже, звідси видно, що за допомогою артикля (детермінатора) визначаються усі граматичні властивості словосполучення (речення). Відсутність артикля (детермінатора) ускладнює ситуацію. Наприклад:

Fenster öffnen чи Fenster öffnet

(слово Fenster в однині та множині має однакове закінчення.)

У свою чергу, від артикля (детермінатора) залежить також і смисл словосполучення (речення).
Наприклад :

1) Die Sonne ist der zentrale Himmelskörper unseres Planetsystems.

У даному випадку «сонце» позначає єдине в своєму роді небесне світило, яке постачає землю теплом та світлом.

2) Jede Pflanze braucht Sonne und Wasser.

В прикладі ми спостерігаємо відсутність артикля (детермінатора), відповідно, змінюється смисл.(хоча іменник той же самий). У реченні «сонце» вжито У значенні «сонячне світло».

3) Über dem Horizont stand eine große rote Sonne. [1]

Відповідний приклад показує, що людина хоче наголосити, що даний «предмет» може виступати в різних аспектах.

Ми проілюстрували приклади, в яких артикль (детермінатор) займає основне місце в словосполученні і від якого залежить смисл та зміст речення. Отже, головним словом у словосполученні є артикль (детермінатор).

Список використаної літератури

1. Левковская К. А. Артикль в немецком языке / К. А. Левковская, В. М. Пророкова, Л. В. Сергиенко. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
2. Сучасна термінологічна енциклопедія / [авт.- уклд. О. В. Селіванова]. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
3. Юнг В. Граматика немецкого языка / В. Юнг. – Сиб. : Ланв, 1996. – 544 с.
4. Ramers K. H. Einführung in die Syntax / Karl Heinz Ramers. – Stuttgart : Wilhelm Fink Verlag, 2007. – 147 s. (2. Auflage).
5. Sternefeld W. Syntax. Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen / Wolfgang Sternefeld. – Stauffenburg : Brigitte Narr Verlag, 2008. – 477 s. (Band 1).

РОЗДІЛ X. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БІОЛОГІЇ, ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ТА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 58.007

Кок Надія,
студентка 41-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н., доцент Зіньковська Н.Г.

НАУКОВИЙ ДОРОБОК АНДРІЯ МИХАЙЛОВИЧА ГРОДЗИНСЬКОГО

У статті розкрито внесок академіка Андрія Михайловича Гродзинського у становлення та формування наукових шкіл із фізіології рослин в Україні, висвітлено роль А. М. Гродзинського та його учнів у розвитку теоретичних та практичних аспектів алелопатії рослин.

Ключові слова: А. М. Гродзинський, наукова школа, рослинні виділення, ґрунтовтома.

У сучасну епоху спостерігається підвищений антропогенний вплив на природні екосистеми, в тому числі і на агрофітоценози, що призвело до порушення консортних зв'язків і екологічної рівноваги, до деградації едафічного середовища. Ця проблема спонукала вчених різних країн світу до пошуку шляхів її вирішення.

В Україні провідну позицію з вирішенням цієї проблеми зайняли А. М. Гродзинський і його співробітники, розробивши та сформулювавши поняття алелопатичної активності та толерантності вищих рослин у біоценозах, що здійснюються через кореневі виділення, фітонциди і продукти трансформації рослинних решток.

Мета роботи – дослідження внеску відомого фізіолога рослин академіка А. М. Гродзинського в становлення та розвиток алелопатії як наукового напрямку, аналіз основних досягнень та праць його послідовників.

Термін «алелопатія» в науковий обіг ввів німецький науковець Г. Моліш у своїй книзі «Вплив однієї рослини на іншу – алелопатія» (1937). У його книзі алелопатія – це досить широке поняття, а саме різнобічний вплив одних рослин на інші.

Проте академік А. М. Гродзинський уперше сформулював поняття хімічної взаємодії рослин, також відтворив історію становлення розвитку алелопатії, які були висвітлені у таких працях як «Розвиток уявлень про хімічну взаємодію рослин» [12], «Історія представлення про ґрунтовтому» [9], «Історія вивчення та шляхи розвитку проблеми хімічної взаємодії» [9].

Основні досягнення А. М. Гродзинського розглянуті його послідовниками та співробітниками у працях Е. А. Головки «Алелопатія – історичні аспекти, еволюція поглядів та методичних підходів» [3], С. О. Горобець «Физиолого-биохимические особенности овощных растений в условиях субстратутомления» [5], Л. Д. Юрчак «Алелопатія в агробіогеоценозах ароматичних рослин» [23] та інші.

Засновником сучасної алелопатії як фундаментального напрямку фізіології рослин вважається Андрій Михайлович Гродзинський, український фізіолог, ботанік, директор Центрального республіканського ботанічного саду (нині Національного ботанічного саду ім. М. М. Гришка НАН України), академік НАН УРСР, вчений зі світовим іменем, вчитель, наставник, організатор...

Андрій Михайлович Гродзинський народився 3 грудня 1926 р. у м. Білій Церкві, на Київщині, в родині ботаніків. Його батько, Михайло Карпович Гродзинський, закінчив природознавче відділення фізико-механічного факультету Московського університету. Михайло Карпович працював з 1919 р. у Білоцерківському аграрному технікумі, який з часом був реорганізований у сільськогосподарський інститут.

Мати вченого, Гродзинська Віра Пилипівна (дівоче прізвище Клименко), – родом з бідної сім'ї, енергійна, життєрадісна, співуча, після закінчення інституту навчалася в аспірантурі, працювала асистентом, а потім – доцентом кафедри ботаніки цього закладу.

Змалку Андрій супроводжував батьків на екскурсіях і практикумах, вражаючи студентів знанням латинських назв рослин. Пізніше, під час шкільних канікул, він зі своїм молодшим братом Дмитром допомагали батькові на інтродукційній ділянці, де з усього світу були зібрані сотні дивовижних рослин. Тому з дитинства Андрій Михайлович сприймав ботаніку як щось буденне, домашнє, пов'язане з роботою батьків [7].

До початку війни А. М. Гродзинський закінчив 7 класів середньої школи, навчання продовжив у Краснодарі, куди евакуювали Білоцерківський сільськогосподарський інститут, а пізніше – у станиці Красноармійській, що на Кубані, де Андрій закінчив восьмий клас. Пізніше родина Гродзинських вирушила до Алма-Ати, де А. М. Гродзинський працював в агролабораторії Казанського науково-дослідного інституту землеробства.

У травні 1943 р. А. Гродзинський стає студентом агрохімічного відділення Конь-Колодезького сільськогосподарського технікуму, водночас працюючи бригадиром польової бригади у місцевому племгоспі.

У 1945–1950 рр. Андрій Михайлович відбував військову службу, за час якої заочно закінчив І курс Всесоюзного сільськогосподарського інституту заочної освіти Московської сільськогосподарської академії ім. К. А. Тімірязєва.

1955 року А. Гродзинського після конкурсу зараховують до аспірантури Інституту фізіології рослин і агрохімії Академії наук України. З 15 жовтня 1957 р. він почав працювати молодшим науковим співробітником в Інституті ботаніки Академії наук України.

У відділі фізіології рослин Інституту фізіології рослин і агрохімії Академії наук України Андрію Михайловичу доручили розробку теми «Фізіологічна взаємодія рослин у степових фітоценозах». Саме тоді молодий дослідник уперше звернув увагу на явище хімічної взаємодії рослин і надалі більшість своїх публікацій присвячує цій проблемі. Перші його роботи в цьому напрямі стосувалися механізмів дії алелопатичних речовин [7].

Найбільшого розмаху діяльність А. М. Гродзинського набула в Центрального республіканського ботанічного саду АН України, який він очолив з 1965 року. Захистив докторську дисертацію на тему «Алелопатія в житті рослин та їх угруповань». Особливу увагу вчений приділяв вивченню алелопатичної взаємодії у різних типах рослинності та різних фітоценозах.

З 1967 року очолював роботу Ради ботанічних садів України та Молдавії. В 1973 році його обрано членом-кореспондентом АН УРСР, а 26 грудня 1979 року дійсним членом АН УРСР. З 1974 року і до кінця життя він працював академіком-секретарем Відділення загальної біології АН УРСР [22].

Помер 17 грудня 1988 року. Похований у Києві на Байковому кладовищі.

Андрій Михайлович Гродзинський приділяв значну увагу питанням алелопатичної взаємодії рослин. Вчений розглядав алелопатію як природне явище та наукову проблему. За Гродзинським [12], фізіолого-біохімічна взаємодія виконує роль природного регулятора чисельності та представленості виду у структурі певного фітоценозу. Вчений під алелопатією визначав кругообіг фізіологічно активних речовин (колінів), які відіграють роль регулятора внутрішніх і зовнішніх взаємовідносин, відновлення, розвитку та зміни рослинного покриву в екосистемі. А. М. Гродзинський зазначав, що фізіолого-біохімічна система виникає спонтанно і визначається присутністю органічних сполук – продуктів прижиттєвих і посмертних виділень рослин, які відрізняються від живильних солей, води, світла, кисню та інших факторів життя [12].

Гродзинський [12; 11] розробив класифікацію виділень рослин, поділивши їх на прижиттєві та посмертні. Прижиттєві виділення можуть бути активні (зумовлені нормальною життєдіяльністю рослин) та пасивні (вимиваються атмосферними опадами, утворюються в результаті механічних та патологічних пошкоджень). Посмертні виділення утворюються внаслідок мікробіологічного розкладу відмерлих решток. Велике значення в алелопатичній взаємодії рослин мають водорозчинні та леткі речовини, які порівняно легко виводяться в навколишнє середовище й адсорбуються рослиною-донором. Водорозчинні виділення поділяються на: активні (ексудати), пасивні (дифузати) і посмертні (сапроліни). Леткі виділення включають фітогенні сполуки (продукуються непошкодженими рослинами), фітонциди (виділяються клітинами при пошкодженнях) та міазміни, що утворюються при деструкції рослинного опаду. Усі названі сполуки належать до екзаметаболітів – речовин рослинного походження, що надходять в навколишнє середовище та визначають його алелопатичний потенціал або алелопатично напруженість [15]. Таким чином, до алелопатично активних належать речовини, які синтезуються рослинами чи є продуктами їх біотрансформації та метаболізму сапрофітних, симбіотичних і паразитичних мікроорганізмів ризосфери.

Фізіолого-біохімічна або алелопатична взаємодія рослин здійснюється через екзаметаболіти або алелохімікати (за Гродзинським), що їх виділяють у навколишнє середовище рослини. Вони є важливими та їх необхідно враховувати при розробці заходів, спрямованих на підвищення продуктивності рослин в агрофітоценозах. Вчений поділив алелохімікати залежно від їх походження на три групи:

I група – речовини вторинного походження (органічні кислоти, ефірні олії, алкалоїди, глікозиди, флавоноїди, сапоніни, дубильні речовини та інші поліфеноли тощо), які є важливою таксономічною ознакою.

II група – речовини, які утворюються внаслідок гідролітичного та автолітичного розкладу рослинних білків (амінокислоти, пептиди, аміди кислот, імінопохідні, індолілпохідні, аміак), які не є видоспецифічними і їх активність залежить швидше від умов розкладу, ніж від виду рослини.

III група – сполуки складного полімерного характеру, які утворюються в процесі мінералізації рослинних решток і наступного гумусоутворення (гумінові кислоти, хінони, феноли, хелати тощо).

Андрій Михайлович вперше розробив принципи алелопатичної взаємодії рослин у надземних екосистемах і запропонував схему кругообігу фізіологічно активних сполук у біоценозах. Встановлено, що алелопатична взаємодія рослин відбувається головним чином у кореневій сфері внаслідок

кореневих виділень і продуктів деструкції рослинних решток. Спільним для алелопатичних явищ є інтенсивність впливу одних видів рослин на інші, що частково виявляється в конкретних фізіолого-біохімічних механізмах [12; 10].

Вчений підкреслював, що при аналізі механізмів дії колінів необхідно враховувати їх різноманітність і рівні організації, на яких відбувається алелопатичний вплив: клітинний (біохімічні механізми), організмівий (фізіологічні) і фітоценозичний (екологічні, або алелопатичні механізми). У кожному конкретному випадку хімічної взаємодії спрацьовують всі механізми, що в підсумку формує комплексний алелопатичний вплив однієї рослини на іншу [12].

Рослина у фітоценозі одночасно є продуцентом виділень та їх акцептором. В алелопатичному відношенні вона характеризується алелопатично активністю, яка визначається здатністю синтезувати і виділяти в навколишнє середовище БАР, та алелопатично толерантністю – властивістю переносити підвищені концентрації колінів і навіть відчувати потребу в наявності цих сполук у навколишньому середовищі. За вказаними ознаками А. М. Гродзинський поділив рослини на такі класи:

- ауто толерантний вид – переносить власні виділення і не викликає ґрунтовтоми;
- аутоінтолерантний – не переносить своїх виділень, спричинює розвиток ґрунтовтоми під монокультурою;
- алотолерантний – стійкий до різних алелопатичних впливів і, таким чином, не чутливий до ґрунтовтоми, викликаній іншим видом;
- алоінтолерантний – не переносить більшості інших видів у якості сусідів [12].

Для вирішення проблем алелопатії необхідні системні дослідження на різних рівнях організації та на різних етапах росту та розвитку рослинних організмів у різних екологічних умовах. Для зручності вивчення всю проблему алелопатії Гродзинський поділяє на чотири частини:

- 1) нагромадження і виділення рослинами фізіологічно активних речовин (підпроблема рослини-донора);
- 2) нагромадження і перетворення речовин у середовищі (підпроблема середовища);
- 3) поглинання і фізіологічна дія активних речовин на рослини (підпроблема рослини-акцептора);
- 4) сумарні ефекти взаємодій (підпроблема практичного використання алелопатії) [9, 8].

На основі експериментальних досліджень А. М. Гродзинського зі співробітниками вперше була фундаментально обґрунтована алелопатична ґрунтовтома. Показано, що дане явище спричинене комплексом факторів, серед яких найбільш важливими є:

- алелопатична активність та толерантність рослин;
- накопичення в ґрунті аліфатичних органічних кислот, фенолкарбонових кислот і фенольних сполук;
- однотипність кореневих виділень і рослинних решток під монокультурою, які цілеспрямовано впливають на склад ґрунтової мікрофлори та спричинюють збільшення чисельності патогенних мікроорганізмів;
- алелопатична активність ґрунту, яка залежить від виду і стадії онтогенезу рослин, а також від інтенсивності взаємодії з мікробоценозом;
- біохімічна природа алелопатичної активності сполук тощо [9, с. 24].

Андрій Михайлович Гродзинський організував наукову школу алелопатичних досліджень, видатними представниками якої були Е. А. Головка (роль мікроорганізмів у алелопатичних взаємовідносинах природних та штучних фітоценозів), П. А. Мороз (алелопатичні взаємодії плодів рослин), В. К. Пузік (дослідження алелопатичних особливостей хлібних злаків), Л. Д. Юрчак (алелопатичні властивості ароматичних культур), Г. Г. Баранецький (алелопатична взаємодія у лісових екосистемах) та ряд інших.

В 1980–90-х роках уже після смерті вченого інтенсивного розвитку набув інтегральний підхід до алелопатії з точки зору фітоценології, започаткований Андрієм Михайловичем [8; 10; 15]. У цей період розпочалось вивчення алелопатичних властивостей рослин різних типів фітоценозів: лісових [1; 13; 21], степових [4], ценопопуляцій сегетальної флори [16], агрофітоценозів плодів [6; 16], овочевих [2; 5], сільськогосподарських [17; 18], ароматичних культур [23].

Важливим об'єктом алелопатичних досліджень виступають штучні фітоценози, що характеризуються низьким видовим різноманіттям, відсутністю саморегуляції та потребою в зовнішніх енергетичних резервах. Монокультура призводить до утворення несприятливого алелопатичного режиму, на фоні якого відбувається значне накопичення фітотоксинів і неконтрольований розвиток патогенних мікроорганізмів. А. М. Гродзинський та створена ним школа зробила суттєвий внесок у розкриття алелопатичних механізмів розвитку ґрунтовтоми та розробку методів її подолання: сумісні посіви і посадки, використання загущених посівів рослин-фітосанітарів, застосування проміжних і покривних посівів алелопатично активних рослин [9; 14].

Таким чином, А. М. Гродзинський із співробітниками створили цілісний розділ експериментальної алелопатії, що дозволило використовувати її досягнення у рослинництві, сільському господарстві та біотехнології, зменшуючи антропогенний вплив на екосистеми.

Висновки. Дослідження алелопатичної активності рослин, започатковані Андрієм Михайловичем Гродзинським, мають надзвичайно важливе практичне значення. Знання закономірностей виділення, нагромадження та утилізації алелопатично активних сполук вищих рослин, етапів їх перетворення мікробоценозом та ефектів впливу на метаболічні процеси рослин, ризосферних організмів, фітофагів дозволить створювати еволюційно стійкі та врівноважені антропоценози змішаних та ущільнених посівів культурних рослин на фоні зменшення забруднення навколишнього середовища. Андрій Михайлович стояв у основі витоку даного наукового напрямку, його ім'я представляє Україну в усьому світі і надихає майбутні покоління науковців на здійснення нових відкриттів у галуззі алелопатії, фітонцидології, фітодизайну, збереження та відтворення зникаючих видів рослин, їх активної інтродукції з метою екологізації навколишнього середовища.

Список використаної літератури

1. Баранецкий Г. Г. Аллелопатические свойства основных лесообразующих пород : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. биол. наук : спец. 03.00.12 «Физиология растений» / Г. Г. Баранецкий – К., 1981. – 31 с.
2. Биляновская Т. М. Аллелопатическое взаимодействие овощных культур витаминного комплекса через среду корнеобразования : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. биол. наук : спец. 03.00.12 «Физиология растений» / Т. М. Биляновская – Минск, 1992. – 16 с.
3. Головкин Е. А. Аллелопатия – исторические аспекты, эволюция взглядов та методических подходов / Головкин Е. А. // Физиология растений в Украине на рубеже тысячелетий. – Т. 1. – К. : Логос, 2001. – С. 151 – 167.
4. Головкин Э. А. Микроорганизмы в аллелопатии высших растений / Э. А. Головкин. – К. : Наук. думка, 1984. – 200 с.
5. Горобец С. А. Физиолого-биохимические особенности овощных растений в условиях субстратутомления : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. биол. наук : спец. 03.00.12 «Физиология растений» / С. А. Горобец – К., 1982. – 19 с.
6. Грахов В. П. Аллелопатическая функция фенольных соединений персика : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. биол. наук : спец. 03.00.12 «Физиология растений» / В. П. Грахов – К., 1991. – 22 с.
7. Гродзинська Г. М. Подвижник ботанічної науки : до 80-річчя від дня народження академіка А. М. Гродзинського (1926–1988) / Г. М. Гродзинська // Вісник Національної академії наук України. – 2006. – № 12. – С. 54–62.
8. Гродзинский А. М. Аллелопатия растений в жизни растений и их сообществ / Гродзинский А. М. – К. : Наук. думка, 1965. – 159 с.
9. Гродзинский А. М. Аллелопатия растений и почвоутомление / Гродзинский А. М. – К. : Наук. думка, 1991. – 482 с.
10. Гродзинский А. М. О новой концепции аллелопатии / Гродзинский А. М. // Химическое взаимодействие растений. – К. : Наук. думка, 1981. – С. 3–18.
11. Гродзинский А. М. Руководство по применению биохимических методов в аллелопатических исследованиях почв / Гродзинский А. М., Горобец С. А., Крупа Л. И. – К. : ЦРБС АН УССР, 1988. – 18 с.
12. Гродзинский А. М. Основы химической взаимосвязи растений / А. М. Гродзинский. – К. : Наук. думка, 1973. – 205 с.
13. Кавеленова Л. М. Физиолого-биохимические аспекты аллелопатической толерантности растений : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. биол. наук : спец. 03.00.12 «Физиология растений» / Л. М. Кавеленова. – К., 1990. – 16 с.
14. Леонтович В. А. Корневые экзаболизмы прорастающего семени пшеницы, их одержання, дослідження та використання в рослинництві : автореф. дис. на здоб. наук. степени канд. с.-г. Наук : спец. 06.01.09 «Рослинництво» / В. А. Леонтович. – Харків, 1999. – 18 с.
15. Матвеев Н. М. Аллелопатия как фактор экологической среды. / Н. М. Матвеев. – Самара : Книжное изд-во, 1994. – 206 с.
16. Мороз П. А. Екологічні аспекти алелопатичної післядії едифікаторів садових фітоценозів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра біол. Наук : спец. 03.00.16 «Екологія» / П. А. Мороз – Дніпропетровськ, 1995. – 50 с.
17. Прямые методы биотестирования почвы и метаболитов микроорганизмов / А. М. Гродзинский, Е. Ю. Кострома, Т. С. Шроль, Хохлова И. Г. // Аллелопатия и продуктивность растений : Сб. науч. тр. – К. : Наук. думка, 1990. – С. 121–124.
18. Пузик В. К. Экзаболизмы культурных злаков та їх роль у фітоценозах / Пузик В. К., Наумов Г. Ф. – Х. : Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2003. – 296 с.
19. Райс Э. Аллелопатия / Э. Райс – М. : Мир, 1978. – 392 с.
20. Сытник К. М. Физиология корня / К. М. Сытник, А. М. Книга, Л. И. Мусатенко. – Киев : Наук. думка, 1972. – 356 с.

21. Степень Р. А. Летучие терпеноиды сосновых биоценозов : автореф. дис. на соискания науч. степени д-ра биол. наук : спец. 03.00.16 «Экология» / Р. А. Степень. – Красноярск, 1992. – 40 с.
22. Черевченко Т. М. Втілення ідей А. М. Гродзинського у розвиток теорії та практики інтродукції рослин / Т. М. Черевченко, П. А. Мороз // Алелопатія та сучасна біологія : міжнар. наук. конф., 17–19 жовтня 2006 р. : тези доп. – К. : Фітосоціоцентр, 2006. – С. 20–30.
23. Юрчак Л. Д. Алелопатія в агробіогеоценозах ароматичних рослин / Л. Д. Юрчак. – К. : Фітосоціоцентр, 2005. – 411 с.
24. Экспериментальная аллелопатия / [под ред. А. М. Гродзинского, Э. А. Головки, С. А. Горобець и др.]. – К. : Наук. думка, 1987. – 236 с.

УДК: 54.75.05

Костик Ірина,
студентка 61-Б групи
Науковий керівник:
д. б. н., професор Ільєнко М.М.

МОНІТОРИНГ ЗАХВОРЮВАНЬ ОРГАНІВ ДИХАННЯ В РЕГІОНАХ РІЗНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ

У даній статті розглянуто рівень забруднення навколишнього середовища міста Кременець Тернопільської області та міста Надвірна Івано-Франківської області. Виявлено як саме він впливає на здоров'я жителів міст. Проведено аналіз зібраних даних про забруднення довкілля та стан здоров'я міського населення. Проаналізовано наявність у містах Кременець та Надвірна основних забруднювачів довкілля, а також їх загальний стан. Обґрунтовано пріоритетні напрями щодо покращення стану навколишнього середовища.

Ключові слова: діоксид вуглецю, гострий фарингіт, пневмонія, хронічні хвороби мигдаликів, бронхіальна астма, хронічний бронхіт, ЛФК, ґенофонд людини.

Чи не вказують масові захворювання завжди на недоліки в суспільстві? Чи можна посылатися на атмосферні явища та вплив космосу або подібні докази? Але вони самі по собі ніколи не призводять до епідемій. Вони виникають тільки там, де люди жили протягом деякого часу в поганих соціальних умовах. Тому історія штучних епідемій є історією порушень людської культури.

Рудольф Вірхов

Спеціалісти вважають, що довкілля змінюється настільки швидко, що організм людини не завжди встигає адаптуватись до його змін. Проблема людини – середовище, а точніше сучасний його стан. Вирішення її спрямоване на те, щоб наперед точно визначити, чим загрожує здоров'ю людини подальше втручання в навколишнє середовище. За останні десять років в Україні майже на третину збільшилася загальна захворюваність [2].

Головною метою даної роботи є дослідження статистичних показників стану здоров'я населення на прикладі хвороб органів дихання в загальній статистиці захворюваності, вивчення їх динаміки та поширеності в м. Кременець Тернопільської області та м. Надвірна Івано-Франківської області за період 2012–2014 рр.

Результати та їх обговорення. За даними експертів ВООЗ, 80% захворювань людей зумовлені несприятливим станом навколишнього середовища і незадовільними умовами життя у промислових центрах. Доведено, що в системі факторів, які визначають процес формування і збереження здоров'я сучасної людини, екологічні займають суттєве місце – 17–20% [10].

Для дослідження впливу екологічних факторів на захворювання органів дихання, нами було здійснено порівняння статистичних показників, вивчення динаміки та поширеності захворюваності органів дихання в областях різної екологічної ситуації. За даними Держстатистики України, Івано-Франківська область займає одне з провідних місць у рейтингу найбільш забруднених областей в Україні, тоді як Тернопільська область відноситься до регіону з мінімальним техногенним навантаженням (рис. 1.) [9].

Саме ці 2 області ми вирішили дослідити детальніше.

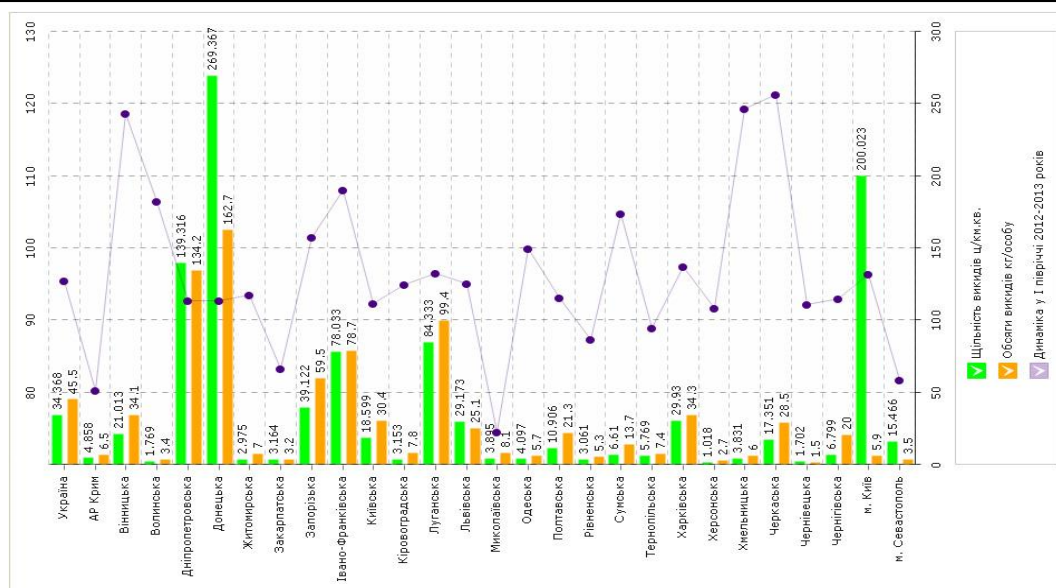


Рис.1. Надходження забруднюючих речовин в атмосферу від стаціонарних джерел забруднення за I півріччя 2013 р (за Іванютою С.П., 2013).

Найбільший обсяг забруднення забезпечений оксидом вуглецю (вуглекислим газом) – 97,86% від усіх видів викидів, тому даний компонент варто розглядати окремо (рис.2.) [9].

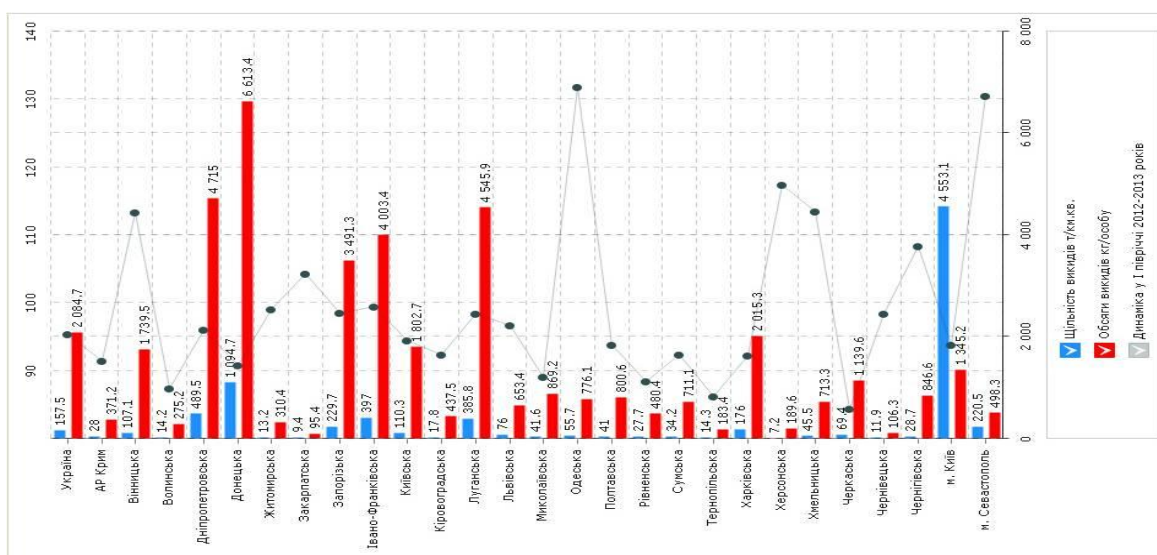


Рис. 2. Викиди діоксиду вуглецю в атмосферу від стаціонарних джерел забруднення за I півріччя 2013 р. (за Іванютою С.П., 2013).

Аналізуючи вищенаведені діаграми, бачимо, що забруднення Івано-Франківської області, а саме забруднення атмосфери області діоксидом вуглецю, в тисячі разів перевищує забруднення Тернопільської області.

Стан атмосфери значною мірою визначається присутністю промислових підприємств та роботою автотранспорту. Так, за даними Міністерства екології та природних ресурсів України за 2014 рік, Івано-Франківська область налічує 7 945 підприємств, з яких 16 є екологічно небезпечними, а Тернопільська область налічує лише 336, з яких 10 підприємств є екологічно небезпечними. Зокрема, слід зауважити, що забрудненість навколишнього середовища Івано-Франківської області перевищує забрудненість Тернопільської області у зв'язку з функціонуванням у м. Надвірна нафтопереробного заводу ПАТ Нафтохімік «Прикарпаття» [11].

Найбільшим забруднювачем атмосферного повітря на Івано- Франківщині є Бурштинська ТЕС. Це один із найбільших забруднювачів довкілля Карпатського регіону. Викиди електростанції сягають 90% від загальної кількості викидів стаціонарних джерел Івано-Франківської області.

Аналізуючи дані Головного управління статистики в Тернопільській та Івано-Франківській областях, історії хвороб за період з 2012 по 2014 рр., складено порівняльну таблицю (табл. 1.) [10].

Захворювання органів дихання населення в Тернопільській та Івано-Франківській областях за період 2012–2014 рр.

Область	Кількість зареєстрованих випадків, тис.					
	2012		2013		2014	
	Всього	органів дихання	всього	органів дихання	Всього	органів дихання
Тернопільська	726,3	327,7	721,2	327,1	719,8	329,6
Івано-Франківська	1201,5	521,4	1197,5	519,8	1202	528

Захворювання органів дихання в м. Кременець (Тернопільська обл.) за період 2012–2014 рр. характеризується зменшенням кількості захворювань на 80 %, тоді як в м. Надвірна (Івано-Франківська обл.) відзначається тенденція до зменшення лише на 2 % (рис.3.) [3, 4, 5, 6, 7, 8].

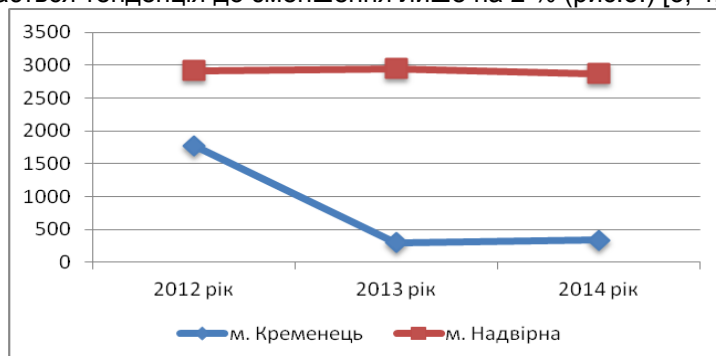


Рис.3. Співвідношення захворювань органів дихання в м. Кременець (Тернопільська обл.) та м. Надвірна (Івано-Франківська обл.) за період 2012–2014 рр.

У Тернопільській області за період з 2012 до 2014 року рівень захворюваності зріс на 0,4 %, а в Івано-Франківській області цей показник зріс на 1,5 %. Динаміку поширеності захворювань органів дихання в Тернопільській та Івано-Франківській областях подано на рис. 4.

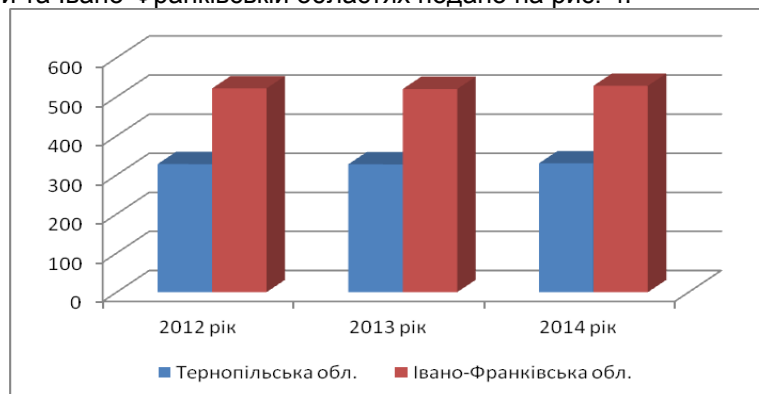


Рис. 4. Співвідношення захворювань органів дихання в Тернопільській та Івано-Франківській областях за період 2012–2014 рр.

Опрацювавши дані відділу статистики Кременецької та Надвірнянської ЦРЛ [5,8], пораховано % співвідношення захворювань органів дихання, які зареєстровані в м. Кременець та м. Надвірна за 2014 рік (табл. 2).

Таблиця 2

Захворювання органів дихання за 2014 р.

Захворювання	м. Кременець Тернопільська обл.		м. Надвірна Івано-Франківська обл.	
	Кількість хворих	% від заг. кількості населення	Кількість хворих	% від заг. кількості населення
Гострий фарингіт, тонзиліт	11	0,05%	298	1,4%
Пневмонія	65	0,3%	110	0,5%
Хронічні хвороби мигдаликів	14	0,06%	236	1,1%
Бронхіальна астма	3	0,01%	198	0,9%
Хронічний бронхіт	1	0,005 %	553	2,5%

З детальшого дослідження поширення захворювань органів дихання встановлено, що в м. Кременець перше місце серед захворювань займає пневмонія, тоді як в м. Надвірна воно займає

останнє місце. Найпоширенішим захворюванням органів дихання в м. Надвірна є хронічний бронхіт, тоді як у м. Кременець воно стоїть на останньому місці (рис. 5, 6).

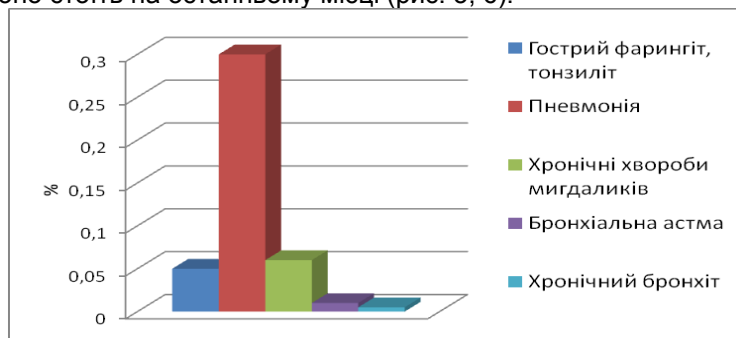


Рис. 5. Співвідношення захворювань органів дихання в населення м. Кременець за 2014 рік

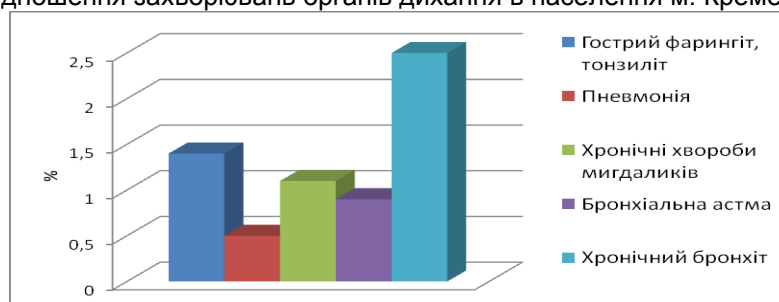


Рис. 6 Співвідношення захворювань органів дихання в населення м. Надвірна за 2014 рік

Дослідження багатьох вчених вказують на те, що зменшити кількість захворювань органів дихання та покращити функціональний стан організму можна завдяки лікувальній фізкультурі. Лікувальна фізкультура застосовується при всіх гострих та хронічних захворюваннях органів дихання, зокрема застосування засобів ЛФК у багатьох випадках попереджує загострення захворювання та навіть, їх виникнення [1].

Як відповідна реакція на погіршення якості навколишнього природного середовища збільшується кількість захворювань, погіршується генетичний фон людини, погіршуються умови життєдіяльності людини. Зокрема, в областях різної екологічної ситуації спостерігається різна динаміка, щодо захворювань органів дихання. В Тернопільській області за період з 2012 до 2014 року рівень захворюваності зріс на 0,4 %, а в Івано-Франківській області цей показник зріс на 1,5 %.

Аналізуючи і порівнюючи захворюваність органів дихання за період з 2012 по 2014 рр. встановлено, що в м. Кременець (Тернопільська обл.) спостерігається зменшення кількості захворювань на 80 %, тоді як в м. Надвірна (Івано-Франківська обл.) відзначається тенденція до зменшення лише на 2 %.

З детального дослідження поширення захворювань органів дихання визначено, що в м. Кременець перше місце серед захворювань органів дихання займає пневмонія, тоді як в м. Надвірна воно займає останнє місце. Найпоширенішим захворюванням органів дихання в м. Надвірна є хронічний бронхіт, тоді як у м. Кременець воно стоїть на останньому місці.

Список використаної літератури

1. Білоус Т. О. Профілактика захворювань органів дихання засобами лікувальної фізичної культури / Т. О. Білоус, А. А. Ребрина // Молода спортивна наука України. – 2015. – № 3. – С. 11–15.
2. Богатирьова Р. В. Зміна суспільних орієнтирів як спосіб збереження здоров'я населення / Р. В. Богатирьова, А. М. Сердюк, О. І. Тимченко // Довкілля та здоров'я. – 2011. – № 2. – С. 3 – 8.
3. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Кременецька ЦРЛ), за 2012 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням з Держстатом України.
4. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Кременецька ЦРЛ), за 2013 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням з Держстатом України.
5. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Кременецька ЦРЛ), за 2014 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням із Держстатом України.

6. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Надвірнянська ЦРЛ), за 2012 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням із Держстатом України.

7. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Надвірнянська ЦРЛ), за 2013 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням із Держстатом України.

8. Звіт про захворювання, зареєстровані у хворих, які проживають у районі обслуговування лікувально-профілактичного закладу (Надвірнянська ЦРЛ), за 2014 рік. – Форма № 12. – Затверджено наказ МОЗ України 10.07.2007 № 378 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом МОЗ від 17.06.2013 № 511) за погодженням із Держстатом України.

9. Іванюта С. П. Екологічна та природно-техногенна безпека України : регіональний вимір загроз і ризиків : монографія / С. П. Іванюта, А. Б. Качинський. – К. : НІСД, 2012. – 308 с.

10. Офіційний сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.

11. Офіційний сайт Міністерства екології та природних ресурсів України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.menr.gov.ua/>.

УДК 581.4 + 908(477.84)

Крупенко Марина,
студентка 41-Б групи
Науковий керівник:
к. с.-г. н. Тригуба О.В.

КОЛЕКЦІЙНИЙ СКЛАД КОРМОВИХ КУЛЬТУР РОДИНИ БОБОВИХ КРЕМЕНЕЦЬКОГО БОТАНІЧНОГО САДУ

Стаття присвячена вивченню колекційного складу кормових рослин родини Бобових Кременецького ботанічного саду. Цінними кормовими та медоносними культурами є конюшина, люцерна, люпин, горошок, чина та кормові боби. Проаналізовано кількість родів та видів і динаміку їх зміни впродовж 10 років, охарактеризувало 27 видів, наявних у колекції, та перспективи вирощування нових.

Ключові слова: родина бобові, колекційний склад, кормові культури, види, динаміка, ботанічний сад.

Порядок Бобові (Leguminosae, або Fabales) містить одну родину – Бобові (Fabaceae L.), що об'єднує 17 000-18000 видів у 650 родах. Родину, головним чином за відмінностями у будові квітки, прийнято поділяти на 3 підродини: Цезальпінієві (Caesalpinoideae), Мімозові (Mimosoideae) та безпосередньо Бобові або Метеликові (Faboideae) [4, 18].

Представники підродини Бобові є цінними кормовими, олійними, технічними, лікарськими, харчовими та медоносними культурами. Цінними кормовими є конюшина, люцерна, люпин, горошок, чина та кормові боби [11].

Бобові культури відіграють величезну роль у природі і житті людини. Завдяки співжиттю з бульбачковими бактеріями, які здатні поглинати азот з повітря, бобові збагачують ним ґрунт [2], містять нітроген, який входить до складу складних органічних речовин – білків, яких багато в рослинах бобових і особливо в їхньому насінні, за вмістом поживних речовин вони не поступаються злакам.

Вивченням бобових займалися багато зарубіжних та українських вчених. Головченко В. І. вчений-генетик, що вивчав процеси акліматизації люпину [9]. Бабич А. О. займався вивченням виробництва і використання сої [1]. Шевченко А. М. вивчав селекцію гороху, створював високоврожайні сорти зернобобових [17]. Вишнякова М. А. досліджувала генетичні ресурси зернобобових культур [3]. Заболотна В. П. займалася вивченням ефективності інокуляції сої культурної мутантами *Bradyrhizobium japonicum* [5]. Пида С. В. досліджувала алелопатичну активність екстрактів насіння люпину білого [12]. Конончук О. Б. вивчав вплив добрив на ростові процеси сої культурної [8] та ін.

На сьогодні вирощуванням кормових бобових рослин займаються різноманітні агрофірми, селекційні інститути, а також ботанічні сади.

Кременецький ботанічний сад, закладений у 1754 році, є одним із найстаріших на Україні осередків природничої науки та інтродукції. Сьогодні в структурі ботанічного саду функціонують п'ять наукових відділів, створено лабораторію ландшафтного дизайну та озеленення. Основними завданнями їх є формування колекцій для збереження генофонду живих рослин місцевої та світової

флори, демонстрація рослинного різноманіття, введення в культуру цінних у практичному відношенні дикорослих видів та ін. Перспективним є відділ лікарських та нових культур, зокрема колекція кормових, більшість представників якої з родини Бобових [6].

Метою роботи є дослідження колекційного складу кормових культур родини Бобових у Кременецькому ботанічному саду.

На сьогодні відділ лікарських та нових культур сконцентровує свою увагу на збереженні генофонду нетрадиційних видів рослин різних господарських груп, впровадженні в культуру та вивченні їх біоекологічного потенціалу, займається інтродукційними дослідженнями лікарських, нових кормових, пряно ароматичних та малопоширених овочевих рослин.

При створенні колекції використовувались сучасні методи інтродукції та акліматизації рослин. Підбір вихідного матеріалу проводили з урахуванням кліматичних та ґрунтових умов, їх ідентичності в місцях зростання і пункті інтродукції. Насіння видів кормових рослин систематично отримували шляхом ділектусного обміну з ботанічними садами Європи (Італія, Німеччина, Данія, Канада), а також з Вінницького інституту кормових рослин, інституту рослинництва ім. В. Я. Юр'єва НАН України, дослідної станції лікарських рослин УААН с. Березоточа, Ботанічних садів ім. М. М. Гришка та ім. О. В. Фоміна, місцевих природних популяцій [6].

Основними напрямками роботи є акліматизація, інтродукція, особливості розмноження, строки та способи вирощування.

Найбільш важливою є колекція кормових культур даного відділу. У які зібрані види світової та місцевої флори. Переважаючою життєвою формою за кількістю цвітів та плодоношень протягом онтогенезу є монокарпічні види.

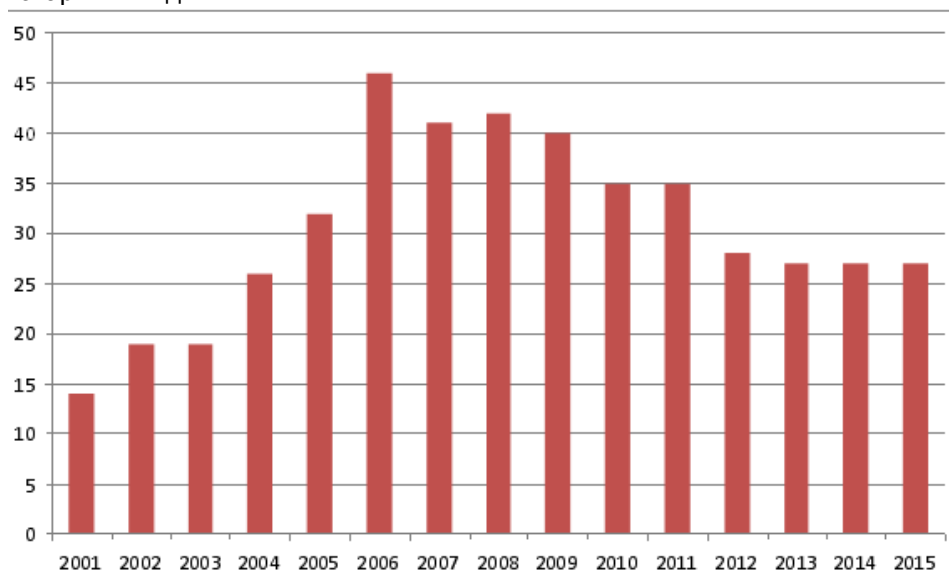


Рис. 1 Динаміка зміни колекційно складу кормових рослин родини Бобових у Кременецькому ботанічному саду.

За даними інвентаризації у період з 2001–2015, колекційний фонд кормових рослин родини Бобові Кременецького ботанічного саду представлений 54 видами, які належать до 12 родів. За результатами проведених у різні роки обстежень кількісний склад колекції постійно змінювався.

Починаючи з 2001 року у колекції кормових нараховувалося 14 видів бобових культур: десмодіум канадський, козлятник східний, лядвенець польовий, люцерна посівна, буркун білий, еспарцет виколистий, люцерна лежача, карагана польова, карагана гібридна сорт (с.) Рожева 27, карагана гібридна с. Левада, карагана посівна, чина лісова, горох посівний с. Богун, боби.

У 2002 та 2003 роках колекція збільшилася на 5 представників: чина безлистова, конюшина повзуча с. Діана, конюшина олександрійська, горошок чоткоподібний, горох посівний, у 2004 році на 8 видів – *Lupinus albus* L., *Medicago tormata* L., *Medicago polymorpha* L., *Medicago truncatula* L., *Medicago turbinata* L., *Trifolium diffusum* L., *Medicago rigidula* L., *Lupinus arboreus* L..

Найбільша кількість видів спостерігалась у 2006 році – 46 представників (рис. 1).

Внаслідок несприйняття кліматичних та ґрунтових умов, починаючи із 2007 року по 2014, інтродуковані види, які були завезені з Німеччини та Італії, зникли із колекції.

Втрачених видів нараховується 26. Серед яких конюшина польова, конюшина гібридна с. Рожева 27, с. Левада, конюшина олександрійська, посівна с. Анітра, люцерна жорсткувата та лежача, соя с. Діана, Аннушка, Медея, Ювілейна, астрагал нутів, чина танжерська та ін.

Таблиця 1

Родина Бобові Кременецького ботанічного саду

Рід	Вид
<i>Astragalus</i>	<i>Astragálus galegiformis</i> L.
<i>Desmodium</i>	<i>Desmodium canadense</i> L.
<i>Onobrychis</i>	<i>Onobrychis viciifolia</i> Scop.
<i>Vicia</i>	<i>Vicia faba</i> L., <i>Vicia ervilia</i> L.
<i>Melilotus</i>	<i>Melilotus albus</i> L.
<i>Galega</i>	<i>Galega orientalis</i> Lam.
<i>Pisum</i>	<i>Pisum sativum</i> L., <i>Pisum sativum</i> L. 'Bogun', <i>Pisum sativum</i> L. var. <i>quadratum</i>
<i>Trifolium</i>	<i>Trifolium repens</i> L. 'Diana'
<i>Anthyllis</i>	<i>Anthyllis schiwereckii</i> (DC.) Blocki
<i>Glycine</i>	<i>Glycine max</i> L. 'Podilska', <i>Glycine max</i> L. 'Diana', <i>Glycine max</i> L. 'Anushka', <i>Glycine max</i> L. 'Medeya', <i>Glycine max</i> L. 'Uvileyna', <i>Glycine</i> <i>max</i> L. 'Timuris'
<i>Lathyrus</i>	<i>Lathyrus sylvestris</i> L., <i>Lathyrus aphaca</i> L., <i>Lathyrus clymenum</i> L. 4, <i>Lathyrus ochrus</i> L., <i>Lathyrus megalanthus</i> L., <i>Lathyrus japonicum</i> L., <i>Lathyrus cicera</i> L., <i>Lathyrus sativus</i> L., <i>Lathyrus</i> <i>odoratus</i> L.

Станом на 2015 рік колекція родини Бобові у ботанічному саду складає 27 видів, що належать до 12 родів. Широким видовим різноманіттям представлені роди *Glycine* L., *Lathyrus* L., *Trifolium* L., *Pisum* L. (табл. 1).

У результаті інтродукційного випробування виживають та перебувають у доброму стані переважно найбільш адаптовані, тобто пристосовані до всього комплексу природних умов види, різновиди, гібриди, сорти, серед яких проводиться постійний відбір цінних рослин для широкого впровадження у виробництво.

Рід *Astragalus* представлений одним видом – Астрагал козлятниковидний – цінна кормова рослина.

Рід *Desmodium* налічує також один вид – десмодіум канадський, за своїми властивостями – цінна лікарська рослина, він містить алкалоїди, також у ньому наявні речовини, які відлякують шкідників [13].

Рід *Onobrychis* представлений перспективним видом еспарцет виколистий – цінна медоносна та невибаглива до ґрунтів рослина.

Рід *Vicia* представлений 2 видами, найперспективнішим з яких є біб кінський, він містить незамінні амінокислоти (аргінін, гістидин, лізин та інші), вуглеводи і вітаміни з групи B, ліпіди; використовується на силос і зелений корм [11].

Рід *Melilotus* представлений одним – видом буркун білий, – він має лікарські властивості. У своєму складі містить 0,4–0,9% кумарину, кумарову і меліотову кислоти, мелілотин, глікозид мелілотозид, 17,6% білку, 4,3% жирних речовин, 0,01% ефірної олії та похідні пурину [7].

Рід *Galega* представлений козлятником східним. Це відмінний сечогінний і антибактеріальний засіб. Містить азотовмісні сполуки, каротин, дубильні речовини, рутин, сапонін, у листі і квітах міститься безліч вітамінів, фенолкарбоновою кислота. Насіння багаті на олію, кислоти, стероїди і вуглеводи [10].

Рід *Pisum* представлений 3 видами, найціннішим з яких є горох посівний. Ця рослина містить багато магнію, кальцію, фосфору, калію, сірки і хлору. Крім цього, горох містить такі мікроелементи як цинк, залізо, йод, марганець, мідь, хром, селен, молібден, фтор, нікель, стронцій та інші [16]. Значний вміст білка дозволяє гороху замінювати в харчуванні м'ясні продукти. Він відмінно перетравлюється і засвоюється організмом.

Рід *Trifolium* представлений одним видом – конюшина повзуча сорт Діана. В народній медицині рослина відома своїми тонізуючими, знеболювальними, ранозагоювальними і протитоксичними властивостями [14].

Рід *Anthyllis* представлений видом – заяча конюшина Шиверека. Це місцевий вид, який має цінні кормові властивості.

Рід *Glycine* представлений 6 видами, найперспективнішим з яких є соя культурна. Велика роль сої у вирішенні проблеми білка в тваринництві та харчуванні людини. Білка в сої до 40 %, у окремих сортів і до 48-50 % від загальної маси плодів. У різних країнах світу із бобів сої виготовляють борошно, крупи, олію, молоко, хліб, цукерки, ковбасу, каву, шоколад, цілий ряд кулінарних страв,

використовують також на корм худобі. Крім того, жом використовується для виробництва біопалива [15].

Рід *Lathyrus* представлений 9 видами, найціннішим з яких є чина посівна. Вона йде на зелений корм, на сіно і для випасу худоби. Інші види також мають цінні властивості: кормові, декоративні та медоносні [6].

На базі Кременецького ботанічного саду, починаючи з 2001 року, сформована колекція рослин родини Бобових, яка налічує 54 види. У період із 2001 по 2016 роки спостерігалася динаміка зміни колекції. Багато видів, які були інтродуковані з інших країн, не освоїли кліматичні та ґрунтові умови, що стало причиною їх зникнення. Станом на 2016 рік колекція бобових становить 27 видів, вона репрезентує видове різноманіття кормових бобових культур.

За результатами вивчення колекційних зразків за морфологічними та господарсько-цінними ознаками були виділені перспективні зразки, такі що можуть бути використані як вихідний матеріал в селекції сортів кормових культур. Це в першу чергу соя, широко розповсюджений продукт харчування у багатьох країнах, а також горох, різні види бобів і квасолі. Представники цієї родини – не тільки харчові рослини, що становлять невід'ємну частину раціону багатьох народів із найдавніших часів, але й кормові, декоративні, технічні, лікарські, харчові та медоносні культури.

Подальше поповнення колекції кормових бобових рослин Ботанічного саду доцільно проводити за такими напрямками: культура місцевих видів природної флори, повторна інтродукція втрачених видів; розширення формового різноманіття для навчальних та господарських потреб.

Список використаної літератури:

1. Бабич О. А. Фотосинтетична діяльність та урожайність насіння сої залежно від строків сівби та системи захисту від хвороб в умовах Лісостепу України / О. А. Бабич, О. М. Венедіков // Корми і кормовиробництво. – 2004. – Вип. 53. – С. 83–88.
2. Біологічний азот : Монографія / [В. П. Патики, С. Я. Коць, В. В. Волкогон та ін.]; За ред. В. П. Патики. – К. : Світ, 2003. – 422 с.
3. Вишнякова М. А. Коллекция зернобобовых культур ВИР как источник исходного материала для актуальных и перспективных направлений селекции / М. А. Вишнякова // Селекция і насінництво : міжвід. темат. наук. зб. / УААН, Ін-т рослинництва ім. В. Я. Юр'єва. – Х., 2005. – С. 75–84.
4. Гречана О. В. Порівняльний фітохімічний аналіз сировини *Lupinus luteus* L. та *Medicago falcata* L. subsp. *romanica* (Prodan) O. Schwarz & Klink. після гідролізу / О. В. Гречана // Фармацевтичний журнал. – 2015. – № 6. – С. 66–72.
5. Заболотна В. П. Ефективність інокуляції сої культурної (*Glycine max*) мутантами *Bradyrhizobium japonicum* / В. П. Заболотна // Вісник Львівського університету. Серія біологічна. – 2013. – Випуск 62. – С. 13–20.
6. Каталог рослин Кременецького ботанічного саду / [Р. С. Іваницький, А. М. Лісничук, І. А. Гнатюк та ін.]. – Кременець, 2015. – 160 с.
7. Кирпичев І. В. Однолетний и двухлетний донник / І. В. Кирпичев, С. Ю. Наумов. – Луганск : ЛГАУ, 2000. – 100 с.
8. Конончук О. Б. Вплив композиції добрив «Байкалу ЕМ-1 У» та «Ризобіфит» на сою культурну (*Glycine max* (L.) Merr.) / О. Б. Конончук, С. В. Піда, І. П. Григорюк // Біоресурси і природокористування. – 2010. – Т. 2, № 1/2. – С. 12–21.
9. Корчинський А. А. Головченко Володимир Іванович (1930–1994) / А. А. Корчинський // Вчені-генетики, селекціонери та рослинники. Кн. 7. К., 2003. – С. 23.
10. Кюсов П. А. Полный справочник лекарственных растений / П. А. Кюсов. – М. : Эксмо, 2005. – 992 с.
11. Петриченко В. Ф. Бобові культури і сталий розвиток агроєкосистем Міжвідомчий тематичний наук. зб. Корми і виробництво / В. Ф. Петриченко, В. Ф. Камінський, В. П. Патики – Вінниця : Тезис, 2003 – Вип. 51. – С. 3 – 6.
12. Піда С. В. Алелопатична активність екстрактів насіння сортів люпину білого / С. В. Піда, Н. В. Солодюк // Зб. наук. пр. ННЦ Інститут землеробства УААН. – 2007. – Вип. 1. – С. 155–162.
13. Пуоджюнене Г. Количественная оценка содержания флавоноидов в вегетативных и репродуктивных органах десмодиума канадського / Г. Пуоджюнене, В. Янулис // Химико-фармацевтический журнал. – 2009. – № 6. – С. 18–21.
14. Раделова С. Ю. Всё о лекарственных растениях на ваших грядках / С. Ю. Раделова. – СПб : ООО «СЗКЭО», 2010. – С. 10–13.
15. Соя. Биология и технология возделывания / [под. ред. докторов с.-х. наук В. Ф. Баранова и В. М. Лукомца]. – Краснодар, 2005. – 435 с.
16. Телекало Н. В. Формування фотосинтетичного апарату та урожайності зерна гороху в умовах Лісостепу правобережного / Н. В. Телекало // Вісник аграрної науки Причорномор'я. – 2015. – Вип. 1(82). – С. 130–136.

17. Шевченко А. М. Напрямки вдосконалення селекції гороху / А. М. Шевченко, П. М. Чекригін // Вісник аграрної науки. – 2000. – № 12. – С. 31 – 32.
18. Trease G. E. Text Book of Pharmacognosy. 16-th edn / G. E. Trease, W. C. Evans. – London : Elsvier Health Science, 2009. – 616 p.

УДК 581.1:631

Миронець Наталія,
студентка 61-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Заболотна В.П.

ВПЛИВ МІКРОЕЛЕМЕНТІВ НА ПРОРОСТАННЯ НАСІННЯ СОЇ КУЛЬТУРНОЇ

У статті наведено результати досліджень з вивчення впливу деяких мікроелементів на проростання насіння сої культурної. Встановлено, що мікроелементи цинк і молібден сприяли швидкому проростанню насіння, збільшенню довжини корінців і пагонів сої, а марганець та кобальт не проявляли стимулюючої дії.

Ключові слова: *Glycine max* (L.) Merr., мікроелементи, проростання насіння, довжина проростків.

Одним із важливих факторів впливу на підвищення продуктивності сої є використання мінеральних добрив. Для сільськогосподарських рослин життєво необхідними вважаються 20 хімічних елементів: вуглець, водень, кисень (ці елементи рослини одержують із води та повітря), шість макроелементів із ґрунту (азот, фосфор, калій, кальцій, магній, сірка) та мікроелементи – бор, мідь, цинк, молібден, залізо, марганець, кобальт, нікель та інші. Якщо сьогодні про фізіологічну роль макроелементів вже зібрано значну кількість наукової інформації, то цього, на жаль, ще не можна сказати про роль мікроелементів, незважаючи на те, що вони відіграють важливу роль у життєдіяльності рослин.

Мікроелементи належать до групи незамінних мінеральних елементів поліфункціональної дії, що розглядаються як кофактори або інгібітори росту та розвитку рослин. Окрім цього, мікроелементи беруть участь в індукції механізму проростання насіння [12]. У рослинах ці елементи виконують роль каталізаторів, що активно прискорюють біохімічні та фізіологічні процеси, є регуляторами окислювально-відновлювальних процесів та обміну речовин. Вони входять до складу великої кількості ферментів, які беруть активну участь у біохімічних реакціях синтезу, обміну та розпаду органічних речовин.

Соя культурна за темпами росту площ її посівів і обсягів виробництва займає лідируючі позиції в Україні й у світі. Вона є економічно найвигоднішою білково-олійною культурою та безальтернативним попередником для інших культур. За період вегетації сої її бульбочковими бактеріями фіксується у ґрунті від 60 до 280 кг/га азоту повітря [9], а за рахунок виділень її кореневої системи важкодоступні сполуки фосфору переходять в легкодоступні культурам сполуки [11]. Невід'ємною складовою технологічних заходів, які дозволяють реалізувати потенціал генотипу сої є збалансоване мінеральне живлення не лише головними елементами мінерального живлення (азотом (N), фосфором (P) та калієм (K)), але й мезо- (Mg, S, Ca) та мікроелементами (Fe, Mn, B, Zn, Cu, Mo, Co та ін.), до яких соя дуже вимоглива. Елементи мінерального живлення входять до складу вітамінів, гормонів та інших біологічно активних речовин, відіграють важливу роль у процесах синтезу та обміну білків, вуглеводів, жирів, вітамінів, підвищують стійкість сої до бактеріальних і грибкових хвороб.

Дослідженням впливу підживлення мікроелементами на фізіолого-біохімічні показники сої культурної, такі як розвиток, ріст та урожайність, присвячено чимало праць багатьох науковців. Зокрема, М. Я. Шевніков вивчав якісні показники насіння сої залежно від впливу мінеральних добрив на основі мікроелементів [11]. О. Є. Давидова, В. А. Вешицький та П. П. Яворовський досліджували фізіолого-біохімічні показники та стресопротекторні функції селену в рослинах [4]. Л. А. Кокорина і Г. Б. Дем'янова-Рой вивчали вплив мікроелементів на формування проростків насіння сої сортів північного екотипу [6].

Цими та іншими вченими встановлено, що потреба в елементах живлення визначається біологічними особливостями сої. На перших етапах розвитку культури інтенсивно розвивається коренева система, а ріст рослини в цей час уповільнений. У початковій фазі росту і розвитку рослини сої потребують менше поживних речовин, а, починаючи з фази цвітіння, особливо в період формування бобів і наливу насіння, їх потреба в мінеральних елементах зростає. У цей період рослини сої споживають максимальну кількість елементів живлення. Тому сучасна ефективна система удобрення сої має бути спрямована на збалансоване забезпечення макро- і мікроелементами та створення оптимальних умов для проходження процесів азотфіксації.

Однак, незважаючи на численні дослідження вітчизняних і закордонних вчених, питання використання мікроелементів у процесі вирощування сої не можна вважати повністю вивченими. Зокрема, бракує експериментальних даних стосовно впливу мікроелементів на проростання насіння сої культурної.

У зв'язку з цим метою наших досліджень було вивчити вплив мікроелементів на схожість насіння сої культурної та ростові процеси на початкових етапах онтогенезу.

Досліди проводилися в лабораторії Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Об'єктом дослідження була соя культурна (*Glycine max* (L.) Merr.) сорту Мар'яна спільної селекції Інституту фізіології рослин і генетики (ІФРГ) НАН України, Селекційно-генетичного інституту та Інституту землеробства УААН. Сорт Мар'яна належить до середньостиглих сортів. Висота рослин 80–90 см і вище. Середня кількість бобів на одній рослині – 30–50. Сорт високопродуктивний (на родючих ґрунтах урожайність може досягати 30,6–30,9 ц/га). Має високу азотфіксувальну спроможність [1;9]. Рекомендований для вирощування у всіх зонах України.

У роботі використовували повний поживний розчин Кнопа та солі, що містять мікроелементи Co, Mo, Mn, Zn. Досліди проводили за схемою:

1. Поживний розчин Кнопа (контроль);
2. Поживний розчин Кнопа + Zn;
3. Поживний розчин Кнопа + Co;
4. Поживний розчин Кнопа + Mn;
5. Поживний розчин Кнопа + Mo.

Для визначення лабораторної схожості по 50 насінин поміщали в чашки Петрі на поживні середовища (розчин Кнопа та розчини Кнопа з додаванням мікроелементів). Після цього насіння в чашках Петрі помістили в термостат для пророщування за температури +24°C. Схожість насіння визначали за загальноприйнятими методиками [3;10]. Початок проростання насіння реєстрували за появою корінців у проростків. Для встановлення динаміки проростання насіння аналізували по 10 проростків з кожного варіанту, починаючи з другої доби після сходів.

Статистичне опрацювання експериментальних даних виконували за Б. О. Доспеховим [5] із використанням пакету програми Excel.

Важливою передумовою ефективного вирощування сої культурної є збалансоване живлення рослин та забезпечення їх мікроелементами. Як показала практика, дефіцит мікроелементів призводить до зниження врожайності насіння сої, втрати його якості, збільшує ризики ураження рослин хворобами. Використання у процесі вирощування молібдену, кобальту, цинку, марганцю та інших мікроелементів, їх збалансований та правильний підбір в підживленні є гарантією високих урожаїв культури [7; 8].

Наші попередні дослідження показали позитивний вплив мікроелементів на формування симбіотичного апарату, азотфіксувальну активність та урожайність сої культурної в польових умовах [2].

Проведені нами лабораторні дослідження показали, що додавання до поживного розчину Кнопа сполук цинку, кобальту, марганцю і молібдену впливає на проростання насіння вже на початкових етапах (табл. 1.). Як видно з таблиці, насіння, яке поміщали в поживні розчини Кнопа з додаванням солей марганцю і кобальту, почало інтенсивно проростати вже на 2-гу добу після закладання дослідів, але впродовж наступних діб інтенсивність проростання значно знизилася і повністю насіння проросло лише на 8-му добу після закладання дослідів. Насіння, поміщене в поживні розчини Кнопа з додаванням цинку і молібдену, почало проростати лише на 3-тю добу дослідів, однак в наступні дні інтенсивність проростання насіння цих варіантів була різною. Так, на 7-му добу насіння у варіанті з додавання солей цинку проросло повністю, тоді як у варіанті з додаванням молібдену 100% проростання зафіксоване лише на 8-ій добі.

Таблиця 1

Вплив мікроелементів на проростання насіння сої

Ва ріанти дослідів	Доба після закладання дослідів						
	2- га	3-тя	4-та	5-та	6-та	7-ма	8- ма
Роз чин Кнопа	7,0 ±0,58	16,0 ±1,77	31,0 ±0,16	39,3 ±1,95	48,3 ±1,38	50,0 ±0,00	50, 0±0,00
Роз чин Кнопа +Zn	5,0 ±0,74*	19,2 ±1,24*	27,3 ±0,95*	35,3 ±0,95*	46,6 ±0,11*	50,0 ±0,00	50, 0±0,00

чин Кнопа +Co	Роз 8,0 $\pm 1,17$	9,6 $\pm$ 0,94*	26,6 $\pm 0,73^*$	33,3 $\pm 2,33^*$	46,0 $\pm 1,15^*$	49,3 $\pm 0,47^*$	50, 0 $\pm 0,00$
чин Кнопа +Mn	Роз 9,0 $\pm 0,83^*$	15,0 $\pm 1,56$	28,0 $\pm 0,82^*$	37,3 $\pm 0,11$	46,0 $\pm 2,00^*$	49,0 $\pm 0,77^*$	50, 0 $\pm 0,00$
чин Кнопа +Mo	Роз 6,0 $\pm 0,68$	14,0 $\pm 1,13$	30,0 $\pm 1,82$	38,6 $\pm 2,99$	43,3 $\pm 1,49^*$	49,0 $\pm 0,12^*$	50, 0 $\pm 0,00$

Різниця достовірна за $P < 0,05$.

Відповідно до літературних даних, засвоєння та метаболізм елементів мінерального живлення передусім визначаються ростом кореня [10]. Ми проаналізували динаміку наростання корінців у проростків, вирощених на поживному розчині Кнопа та поживних розчинах Кнопа з додаванням мікроелементів. Нами помічено, що лише додавання до поживного розчину солі цинку стимулювало ріст кореня (рис.1.). Додавання до розчину Кнопа мікроелементів кобальту, марганцю та молібдену, навпаки, пригнічувало процес росту коренів. Позитивний вплив цинку спостерігався вже на 3-тю добу після закладання досліду, а гальмівний вплив кобальту, марганцю та молібдену зафіксовано на 6-ту добу.

Нами також встановлено, що на 6-ту добу у контрольному варіанті почали утворюватися додаткові корінці, а на 7-му – це спостерігалось й у варіанті з цинком.

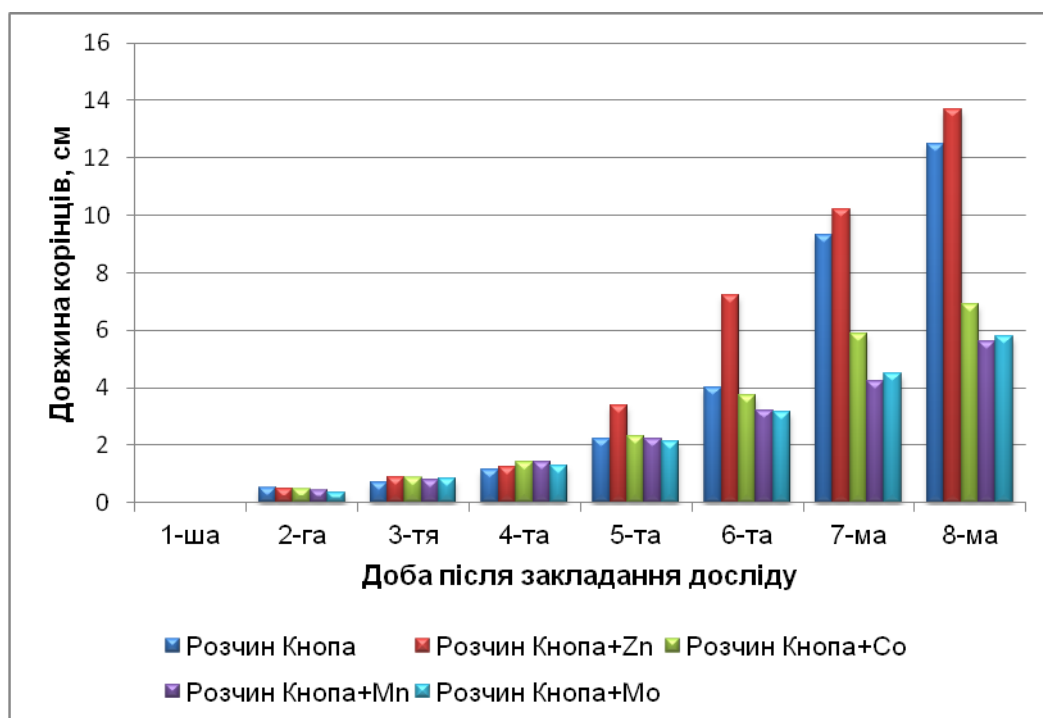


Рисунок 1. Вплив мікроелементів на ростові показники сої культурної

Варто також відмітити, що у варіанті з додаванням до поживного розчину солі цинку на 4-ту добу після закладання досліду спостерігалось утворення пагонів, у той час як в контролі – лише на 5-ту добу, а у варіантах з додаванням кобальту, марганцю і молібдену у період дослідження утворення пагонів не зафіксовано, що також є підтвердженням стимулюючої дії цинку та гальмівного впливу інших досліджуваних нами мікроелементів.

Висновки

1. У результаті проведених досліджень нами встановлено, що мікроелементи по-різному впливають на інтенсивність проростання насіння та динаміку наростання довжини коренів пагонів рослин сої культурної.

2. На проростання насіння сої культурної найкраще впливало додавання до розчину Кнопа мікроелементів цинку та молібдену, а додавання до поживного розчину мікроелементів кобальту і марганцю інгібувало процес проростання.

3. Позитивний вплив на динаміку наростання довжини корінців проростків було виявлено у варіанті з додаванням до поживного розчину Кнопа цинку.

4. Мікроелемент цинк позитивно впливав також на утворення пагонів у сої.

Таким чином, враховуючи результати власних досліджень та результати, отримані іншими дослідниками, рекомендуємо у сільськогосподарському виробництві при вирощуванні сої для покращення інтенсивності проростання насіння та стимулювання наростання коренів та пагонів у перший тиждень вегетації використовувати мікродобрива, що містять цинк.

Список використаної літератури

1. Бабич А. О. Селекція, виробництво, торгівля і використання сої у світі / А. О. Бабич, А. А. Бабич-Побережна. – К. : Аграрна наука, 2011. – 548 с.
2. Горобей Н. В. Вплив підживлення мікроелементами на деякі фізіолого-біохімічні показники сої культурної / Н. В. Горобей, В. П. Заболотна // Студ. наук. вісник. Випуск 12. – Кременець : РВЦ КОГПА ім. Т. Шевченка, 2016. – С. 235–239.
3. Гумецький Р. Я. Математичні методи в біології: теоретичні відомості, програмований практикум, комп'ютерні тести / Р. Я. Гумецький, Б. М. Паляниця, М. Є. Чабан. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2004. – 112 с.
4. Давидова О. Є. Фізіолого-біохімічні та стреспротекторні функції селену в рослинах / О. Є. Давидова, В. А. Вещицький, П. П. Яворовський // Физиология и биохимия культ. растений. – 2009. – 41, № 2. – С. 109–121.
5. Доспехов Б. А. Методика полевого опыта / Б. А. Доспехов. – М. : Колос, 1985. – 371 с.
6. Кокорина А. Л. Влияние микроэлементов на формирование проростков семян сои сортов северного экотипа / А. Л. Кокорина, Н. А. Петрова, Г. Б. Демьянова-Рой // Агрономия. Ветеринария и зоотехния. – 2015. – №40. – С. 28–33.
7. Коць С. Я. Мінеральні елементи і добрива в живленні рослин : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Коць, Н. В. Петерсон. – 2-е вид., переробл. і допов. – К. : Логос, 2009. – 182 с.
8. Охрименко М. Ф. Физиологическое значение микроэлементов для растений / М. Ф. Охрименко // Физиол. и биохим. культ. раст. – 1986. – 18, № 6. – С. 568–574.
9. Патика В. П. Біологічний азот / В. П. Патика, С. Я. Коць, В. В. Волкогон та ін. – К. : Світ, 2003. – 424 с.
10. Фирсова М. К. Методи дослідження і оцінка якості насіння / М. К. Фирсова. – М. : Колос, 1978. – 415 с.
11. Шевніков М. Я. Якісні показники насіння сої залежно від впливу мінеральних і бактеріальних добрив / М. Я. Шевніков, О. Г. Міленко, І. І. Лотиш // Сільське господарство. Рослинництво. – 2014. – № 4. – С. 25–29.
12. Gorny A. G. Genetic variation of the seedling shoot and root system and its relationship with adult plant characters in spring barley (*Hordeum vulgare* L.) / A. G. Gorny, H. Patyna // Genet. Pol. – 1981. – 22, N 4. – P. 419–428.

УДК 612.825

Ніфака Олена,
студентка 31-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Головатюк Л.М.

ОЦІНКА КОРОТКОЧАСНОЇ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ У ЛЮДЕЙ МОЛОДОГО ВІКУ

У статті висвітлено результати дослідження короткочасної слухової пам'яті у людей молодого віку, зроблено аналіз літературних джерел та обґрунтовано рекомендації для покращення пам'яті людини.

Ключові слова: пам'ять, короткочасна слухова пам'ять, метод Джекобса, студенти.

На сьогоднішній день пам'ять – найважливіша, визначальна характеристика психічного життя особистості. Вона забезпечує єдність і цілісність розвитку людини, збереження і передачу історичного, культурного, індивідуального досвіду і генетичної інформації. Пам'ять лежить в основі навчання. Важливу роль у запам'ятовуванні відіграє короткочасна слухова пам'ять, завдяки якій не відбувається перевантаження довготривалої пам'яті.

Характеризуючи ступінь наукової розробленості проблематики особливостей розвитку пам'яті в людей молодого віку, слід врахувати, що дана тема аналізувалася у багатьох дослідженнях. Високих успіхів у вивченні пам'яті досягли психологи XVIII – XIX століть Англії та Німеччини (Г. Еббінгауз, Г. Мюллер, А. Пільцеккер), які зібрали великий експериментальний матеріал, що дало можливість

сформулювати низку теоретичних положень. Вивчення закономірностей пам'яті у наш час знову зробило її однією з найважливіших проблем. На сучасному етапі, коли молода людина отримує величезну кількість інформації із ЗМІ, телебачення, комп'ютерів, необхідно вміти правильно працювати з великим потоком інформації. Переконливо доведено, що юнацький вік є таким, що відіграє важливе значення в становленні основних форм пам'яті. Саме пам'ять, як відомо, виконує продуктивну роль у здійсненні всіх інших форм психічної діяльності людини, накопичуючи і зберігаючи набутий досвід і забезпечуючи можливість його подальшого використання [1]. Тому дослідження видів, форм пам'яті, а також розвиток та діагностика пам'яті є дуже актуальними.

Пам'ять, як особливий пізнавальний процес, досліджувалась багатьма вченими як у загально-психологічному аспекті, так і в генезисі розвитку [12]. Це перш за все роботи таких науковців як Ф. Барлетт, П. Блонський, С. Бочарова, Л. Занков, О. Землянська, Г. Костюк, В. Ляудіс, С. Рубінштейн, Т. Хомуленко та ін. Проблемою розвитку пам'яті людини на різних вікових етапах займалися багато вчених, зокрема Л. Виготський, О. Лурія, С. Рубінштейн, О. Смирнов, В. Соловйов та інші, які дійшли висновку про те, що пам'ять – це запис, зберігання та відтворення індивідом певної інформації. Успіх розвитку пам'яті залежить від того, як забезпечують педагоги керівництво цим процесом. Важливе значення для розвитку пам'яті учнів має, передусім, знання вчителем умов продуктивності запам'ятовування, відтворення та вміння керувати ними в навчальній діяльності на уроках і поза ними. Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, які відбуваються в розвитку пам'яті дитини. Мислення в юності набуває особистісного емоційного характеру. З'являється пристрастність до теоретичних і світоглядних проблем. Емоційність проявляється в особливостях переживань з приводу власних можливостей, здібностей і особистісних якостей. Зростають концентрація уваги, обсяг пам'яті, логізація навчального матеріалу, формується абстрактно-логічне мислення. З'являється вміння самостійно розбиратися у складних питаннях, за даними дослідження П. Зінченка, А. Смирнова, Г. Орпстейн та ін., при цілеспрямованій роботі [2].

Пам'ять – це комплекс процесів, які відбуваються в центральній нервовій системі і забезпечують нагромадження, зберігання та пригадування або актуалізацію того, що збереглося.

Короткочасна пам'ять – це вид пам'яті, який характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням. У випадку короткочасної пам'яті частіше за все суб'єкт не використовує спеціальних мнемічних прийомів, хоча вона вимагає певних вольових зусиль [6]. Виявом короткочасної пам'яті є випадок, коли людину просять запам'ятати ряд слів за малий проміжок часу і відразу відтворити їх. Існують індивідуальні відмінності в обсязі короткочасної пам'яті. Обсяг короткочасної пам'яті характеризує здатність механічно, тобто без використання спеціальних прийомів, запам'ятовувати інформацію.

Слід відзначити, що праці Л. С. Виготського стали продовженням досліджень французького вченого Жона Піаже, який уперше досліджував пам'ять як систему дій, орієнтованих на запам'ятовування, переробку та зберігання інформації. Саме психологами французької школи була доведена соціальна зумовленість усіх процесів пам'яті, її пряма залежність від практичної діяльності [3].

Наукові праці А. О. Смирнова і П. І. Зінченка дозволили розкрити закони пам'яті як осмисленої людської діяльності, встановити залежність запам'ятовування від поставленого завдання і виокремити головні прийоми запам'ятовування складного матеріалу. Зокрема, А. О. Смирнов встановив, що дії запам'ятовуються краще, ніж думки, а серед дій краще запам'ятовуються ті, які пов'язані з подоланням перешкод.

Мета статті полягає у визначенні обсягу короткочасної слухової пам'яті у людей молодого віку.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Провести аналіз літературних джерел з даної теми.
2. Визначити обсяг короткочасної слухової пам'яті у студентів II та III курсів спеціальностей «Біологія» та «Соціальна педагогіка».
3. Обґрунтувати рекомендації для покращення пам'яті людей молодого віку.

У дослідженні брали участь студенти II та III курсів спеціальностей Біологія (34 студенти) та Соціальна педагогіка (32 студенти). За допомогою метода Джекобса визначали обсяг короткочасної слухової пам'яті [7]. Цей метод проводиться на цифровому матеріалі. Випробуваному пред'являлися послідовно сім рядів цифр, що містили від 4 до 10 елементів, ряди цифр складені випадково. Експериментатор по одному разу читає по черзі кожен ряд, починаючи із самого короткого. Після прочитаного кожного ряду, через 2–3 секунди, випробувані письмово відтворювали у протоколі елементи рядів. Після цього дослід повторюють для перевірки і виправлення помилок.

У результаті проведеного дослідження ми отримали дані з усередненим показником 7 одиниць (див. Рис. 1, 2), що говорить про хороше запам'ятовування та добре розвинену короткочасну слухову пам'ять. Даний вид пам'яті допомагає людині розуміти сенс усного мовлення, характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням. Завдяки короткочасній пам'яті не відбувається перевантаження довготривалої пам'яті. Ця пам'ять зберігає не повний, а лише

узагальнений образ сприйнятого, його найбільш істотні елементи. Вона працює без попередньої свідомої установки на запам'ятовування, але з установкою на наступне відтворення матеріалу.

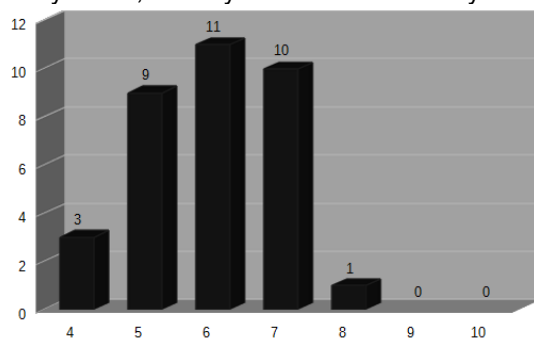


Рис. 1. Об'єм короткочасної слухової пам'яті у студентів спеціальності Біологія

Серед обстежуваних студентів спеціальності «Біологія» об'єм короткочасної слухової пам'яті становить: 4 одиниці у 3 студентів, 5 одиниць у 9 студентів, 6 одиниць у 11 студентів, 7 одиниць – у 10 студентів і 8 одиниць у 1 студента. Достатнім вважається показник – 7 ± 2 одиниць. Троє студентів мають об'єм нижче середнього показника – 4 одиниці, цей показник є дещо низьким. Можливо, це пов'язано з індивідуальними особливостями організму, з тим, що студенти недостатньо уважно слухали, були втомлені.

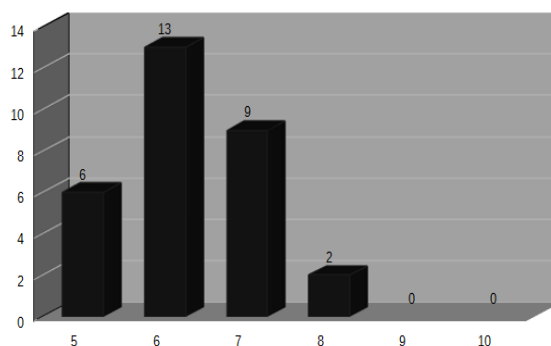


Рис. 2. Об'єм короткочасної слухової пам'яті у студентів спеціальності Соціальна педагогіка.

Серед обстежуваних студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» об'єм короткочасної слухової пам'яті становить: 5 одиниць у 6 студентів, 6 одиниць у 13 студентів, 7 одиниць у 9 і 8 одиниць у 2 студентів. Достатнім вважається показник 7 одиниць.

Важливо звернути увагу на крайні варіанти одержуваних рівнів запам'ятовування. Запам'ятовування, що дорівнює 10, як правило, є наслідком використання випробуванним логічних засобів або спеціальних прийомів мнемотехніки. У рідкісних випадках таке запам'ятовування є феноменом.

Якщо отриманий дуже низький рівень запам'ятовування, то дослідження пам'яті випробуваного потрібно повторити через кілька днів. У нормі обсяг пам'яті 3-4 викликається неприйняттям інструкції. Низький рівень короткочасного запам'ятовування може бути підвищений завдяки систематичному тренуванню пам'яті за спеціальними програмами мнемотехніки.

Короткочасна пам'ять забезпечує втримання на короткий час однократно пред'явленої інформації, що надходить від сенсорних входів чи з довгострокової пам'яті. Раніш короткочасну (робочу) пам'ять називали обсягом свідомості. Єдине сховище короткочасної пам'яті має обмежені обсяг і час збереження. Пріоритет надходження інформації визначається спрямованістю уваги в даний момент. Час збереження інформації в короткочасній пам'яті складає приблизно 20 секунд, а її обсяг складає 5-9 структурних одиниць інформації – у середньому 7 одиниць. Оперативні одиниці інформації залежать від здатності людини організовувати сприйняття інформації. Установлено, що окрема буква відтворюється краще, ніж дві, а дві – краще, ніж три. Якщо ж сполучення букв утворить знайоме слово, то воно відтворюється так само добре, як і одна буква, незалежно від числа вхідних у нього букв [5].

Таким чином, короткочасна пам'ять є підсистемою пам'яті, що забезпечує оперативне утримання і перетворення даних, що надходять від органів почуттів із довгострокової пам'яті.

Студентам з меншим обсягом рекомендується виконувати тренувальні вправи з використанням мозкових тренувань, у яких варто поступово збільшувати складність і кількість матеріалу, який потрібно запам'ятати, що дозволяє краще розвивати мозок і його ділянки. Виконувати вправи на розвиток слухової пам'яті:

- Слухаючи музику з радіо та телевізора, постарайтеся потім подумки відтворити мелодію пісень.

- Прогулюючись по вулиці або відпочиваючи в парку, прислухайтесь до оточуючих звуків, виокремлюючи з них розмови. Не варто вловлювати суть бесіди, слід просто спробувати подумки повторити діалог, максимально точно цитуючи почуті фрази.

- Перед сном постарайтеся почути якомога більше звуків за вікном або в кімнаті. По черзі зосереджуйтеся на кожному з них окремо, подумки відтворюючи його в більш високій і низькій тональності.

Розвивати пам'ять і підвищувати її продуктивність за рахунок найпростіших прийомів:

- Харчування мозку (раз на тиждень три години відпочивайте на свіжому повітрі, займаючись спортом, бігаючи або просто гуляючи);
- Мнемотехніка (вміння законспектовувати матеріал, який буде зберігатися у пам'яті і використовуватися у потрібний момент, за допомогою асоціативних прийомів);
- Метод візуалізації (створення образів).

Адже спогади не зберігаються в якійсь одній певній частині мозку. – Це процес, у якому різні частини мозку працюють разом. Коли клітини мозку працюють разом, зв'язки між ними стають міцнішими. Це значить, що наш мозок справді зазнає змін у міру того, як ми пізнаємо світ і тренуємо якісь навички знову і знову.

Для покращення запам'ятовування усі форми організації матеріалу вимагають стиску інформації в менше число структурних (оперативних) одиниць. Усі приклади надзвичайної популярності і числа сім серед людей говорять, очевидно, про глибинне відображення в мові обмежень, зв'язаних з обсягом людської короткострокової пам'яті. Якщо потрібно протягом короткого часу зберегти інформацію, що включає більше 7 елементів, мозок майже несвідомо групує цю інформацію таким чином, щоб число елементів, що запам'ятовуються, не перевищувало гранично припустимого [8].

У короткочасній пам'яті продовжується процес консолідації, зміцнення змін у нейронах, що забезпечують подальше збереження інформації, а для цього потрібно якийсь час. У першій фазі після надходження інформації слід її зберігати в динамічній формі, і будь-яке раптове відволікання людини в перші секунди після надходження інформації порушує запам'ятовування.

З обмеженістю обсягу короткочасної пам'яті зв'язана і така її властивість, як заміщення. Вона виявляється в тому, що при переповненні індивідуально обмеженого обсягу пам'яті знову надходить інформація, частково витісняє вже наявну й остання безповоротно губиться. При перекладі інформації з короткочасної пам'яті в довгострокову відбувається перекодування її переважно в акустичну форму [9].

Одним із впливів, що порушує збереження інформації в короткочасній пам'яті, часто є травма голови. Після стусу мозку людина забуває події, що мали місце за 10-15 хвилин до травми (ретроградна амнезія). Але якщо період консолідації завершився, то слід закріплюється і не піддається навіть таким сильним впливам, як глибокий наркоз, електрошок і клінічна смерть.

Буферна (проміжна) пам'ять забезпечує збереження інформації протягом декількох годин, є проміжною ланкою на шляху перекладу інформації з короткочасної пам'яті в довгострокову [10]. Вважається, що під час нічного сну відбувається переробка накопиченого за день і очищення буферної пам'яті для прийому нової інформації. Відомо, що сон менш 3 годин на добу чи повне позбавлення сну викликає виразні порушення в поведінці людини – знижується рівень пильності й уваги, різко погіршується короткочасна пам'ять. Передбачається, що в період сну інформація малими порціями (відповідно до обмеженого обсягу короткочасної пам'яті) надходить з буферної пам'яті в короткочасну, котра відключається для цього від зовнішнього середовища. З цього погляду методи навчання в сні за допомогою магнітофона можуть приводити до нагромадження втоми, підвищеної дратівливості, погіршенню короткочасної пам'яті, тому що буферне сховище за період сну цілком не звільняється [11].

На основі отриманих даних встановлено, що середнім показником за методом Джекобса було число 6 та 7, що показує достатній рівень короткочасної слухової пам'яті.

Не всі люди швидко запам'ятовують матеріал, довго пам'ятають і точно відтворюють або згадують саме в той самий момент, коли це потрібно. Та й проявляється це по-різному, по відношенню до різного матеріалу, інтересів людини, її професії, особистісних особливостей. Хтось добре запам'ятовує особи, але погано пам'ятає математичний матеріал, в інших хороша музична пам'ять, але погана на літературні тексти. У студентів запам'ятовування матеріалу часто залежить не від поганої пам'яті, а від поганої уваги, від відсутності інтересу до цього предмета.

Жодна інша психічна функція не може бути здійснена без участі пам'яті, і сама пам'ять не – мислима поза іншими психічними процесами. І. М. Сеченов зазначав, що «без пам'яті, наші відчуття і сприйняття зникаючи безслідно у міру виникнення, залишали б людини вічно в положенні новонародженого» [4].

1. Пам'ять – це система складних психічних процесів, за допомогою яких людина нагромаджує і зберігає у свідомості інформацію та відтворює її залежно від потреби. Пам'ять є основою психічного життя людини і забезпечує її орієнтацію в навколишньому середовищі.

2. Короткочасна слухова пам'ять має важливе значення, оскільки вона дозволяє довільно керувати тривалістю утримання в ній інформації до завершення консолідації слідів. Продовження збереження досягається рядом психологічних прийомів, найбільш відомий з них – промовляння (вербальне кодування), його перевага – більша доступність для довільного відтворення. Існує так зване фонетичне сховище, в яке надходять почуті слова і зберігаються там протягом декількох секунд, перш ніж відправитися в семантичне сховище, більш довготривале. Відведеного часу достатньо, щоб усвідомити суть розмови, запам'ятати початок кожної пропозиції і вловити його загальний зміст.

3. Обсяг короткочасної слухової пам'яті у студентів II та III курсів спеціальностей «Біологія» та Соціальна педагогіка в більшості дорівнює 6-ти і 7-ми, що вказує на хороший рівень запам'ятовування.

4. Студентам з меншим обсягом рекомендується виконувати тренувальні вправи з використанням мозкових тренувань, у яких поступово збільшувати складність і кількість матеріалу, який потрібно запам'ятати, що дозволяє його краще розвивати мозок і його ділянки.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М., 1997. – 704 с.
2. Виготський Л. С. Пам'ять та її розвиток у дитячому віці / Л. С. Виготський // Лекції з психології. – М., 1999. – 234 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.-Л. : Соцэкгиз, 1934. – 326 с.
4. Гіппенрейтер Ю. Б. Психологія пам'яті: Хрестоматія [Електронний ресурс] / Ю. Б. Гіппенрейтер, В. Я. Романова. – Режим доступу до ресурсу : www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/psimem3.htm.
5. Жмуров В. А. Психопатология / В. А. Жмуров. – Ниж. Новгород : Медичнакнига, 2002 – С. 51–58.
6. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М., 1981. – 564 с.
7. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. – М. : МОДЭК, 2000. – 608 с.
8. Карелин А. А. Методики изучения памяти. Психологические тесты / А. А. Карелин. – М., 2000. – 239 с.
9. Клацки Р. Память человека : структура и процессы / Р. Клацки. – М., 1978.
10. Леонтьев О. М. Розвиток вищих форм запам'ятовування / О. М. Леонтьев. Вибрані психологічні твори. – М., 1983. – С. 126–138.
11. Розов А. И. Память. / А. И. Розов – М.: Знание, 1970. – 320 с.
12. Рудик Г. А. Розвиваюча педагогіка : техніка вчення та навчання / Г. А. Рудик. – РНО Нум Центр ПО, 1997. – 2003 с.

УДК 581.524

Самотіс Аліна, студентка 41-Б групи;
Фліс Юлія, студентка 31-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Гурська О.В.

ОСОБЛИВОСТІ АЛЕЛОПАТИЧНИХ ВЗАЄМОДІЙ КВІТНИКОВО-ДЕКОРАТИВНИХ РОСЛИН РОДИНИ ASTERACEAE (НА ПРИКЛАДІ *TAGETES ERECTA* L. – *CALENDULA OFFICINALIS* L.)

У статті висвітлено результати експериментальних досліджень аделопатичних взаємодій у системах «чорнобривці пряmostоячі – нагідки лікарські» та «нагідки лікарські – чорнобривці пряmostоячі», зокрема проаналізовано результати біометричних показників донорних та акцепторних рослин, а також результати аделопатичної активності їх кореневих виділень. Показано, що досліджувана взаємодія носить односпрямований характер (*T. erecta* → *C. officinalis*) та динамічно змінюється протягом досліджуваного періоду із негативного впливу та стимулюючу дію, що зумовлено адаптацією проростків до існуючого аделопатичного фону.

Ключові слова: *Tagetes erecta*, *Calendula officinalis*, кореневі виділення, аделопатично активні речовини, біотести.

Рослини виділяють в зовнішнє середовище різноманітні фізіологічно активні речовини. Завдяки безперервному виділенню цих речовин навколо рослини створюється певне біохімічне оточення, своєрідна захисна сфера з активних речовин, що негативно або сприятливо діють на інші рослинні організми, які зростають поруч [2; 5]. Практично в будь-якому середовищі, де зростають рослини, завжди є вільна органічна речовина, в тих чи інших формах, в тих чи інших кількостях. Ця речовина є спільним продуктом життєдіяльності вищих і нижчих автотрофних рослин і різних гетеротрофних

організмів; вона постійно змінюється, руйнується, доповнюється новими виділеннями. Залежно від того, під якою рослиною і в якому ценозі збирається ця суміш біологічно активних речовин, її хімічні і біологічні властивості будуть неоднаковими. А це позначається на видовому складі ценозу, бо підбираються рослини, для яких вона нешкідлива або навіть корисна [1; 4; 7].

Аналіз наукових досліджень й публікацій. У завдання алелопатії, як наукової проблеми, входить вивчення утворення фізіологічно активних речовин у рослинах, виділення цих речовин у середовище, їх перетворення на шляху від одного партнера до іншого і, нарешті, дослідження дії активних речовин на рослину-акцептор. Ці речовини вчені називають колінами або гальмувачами, хоч гальмівну, токсичну дію вони виявляють лише при певних концентраціях, а при розведенні, навпаки, звичайно стимулюють життєдіяльність супутніх видів [4; 12].

Розкриття невідомих ще сторінок взаємодії рослин стає новим резервом підвищення продуктивності культурних та природних ценозів, засобом створення стійких і тривалих насаджень, основою для розробки агротехніки мішаних та ущільнених посівів, для проведення заходів по боротьбі з бур'янами і ґрунтовою біологічним шляхом, без застосування гербіцидів та інших сильнодіючих засобів, які можуть зашкодити природним комплексам [5; 7; 13].

Для конструювання багатовидових штучних угруповань необхідні глибокі знання про фітоценотичну сумісність порід і сортів. Складність вивчення взаємин між квітково-декоративними рослинами часто зумовлена впливом безлічі факторів [1]. Алелопатичні взаємини – одні з найбільш складних, тому що в даній формі тісно переплітаються прямий і опосередкований вплив. У рослин, давно уведених у культуру, алелопатична активність, як правило, значно нижча, ніж у їхніх диких родичів. Більш молоді культури й особливо зовсім молоді, а також більшість інтродукованих із природної флори дуже активні в алелопатичному відношенні [7; 13].

Виклад основного матеріалу. Важливе науково-практичне значення мають представники родини Айстрових (*Asteraceae*), зокрема роду Чорнобривці (*Tagetes* L.) та роду Календула (*Calendula* L.) – квітково-декоративні, ефіроолійні та лікарські рослини ландшафтної архітектури. Найважливішими їх характеристиками є тривалий період цвітіння, стійкість до фітопатогенів, невибагливість до ґрунтово-кліматичних умов, бактерицидні, фунгіцидні, нематодцидні властивості [8;11].

Метою нашої роботи є дослідження алелопатичної взаємодії квітково-декоративних рослин на прикладі взаємозв'язків між особинами видів чорнобривців прямостоячих (*Tagetes erecta* L.) та нагідок лікарських (*Calendula officinalis* L.).

Матеріал дослідження – види роду Чорнобривці (*Tagetes* L.) та роду Календула (*Calendula* L.): чорнобривці прямостоячі (*T. erecta*), нагідки лікарські (*C. officinalis*).

Методи дослідження. Алелопатичну (донорно-акцепторну) взаємодію вивчали на прикладі систем *C. officinalis* – *T. erecta*, *T. erecta* – *C. officinalis*. Пророщене насіння досліджуваних видів висаджували в лійки, заповнені прожареним піском, об'ємом 100 мл. Лійки з контрольними проростками закріплювали окремо, в дослідному варіанті – лійки із проростками рослин-донорів розташовували над лійками із рослинами-акцепторами. Проводили спостереження за ростовими процесами дослідних рослин. Зволожували пісок дистильованою водою (60% повної вологості, кожену другу добу протягом п'ятнадцяти діб), збирали кореневі змиви та досліджували їх алелопатичну активність за А. М. Гродзинським [3]. Тест-об'єктами слугували одностенні проростки крес-салату (*Lupidini sativum* L.) та ячменю звичайного (*Hordeum vulgare* L.), контролем слугували проростки, вирощені на дистильованій воді.

Після закінчення експерименту вимірювали висоту пагонів та довжину кореневої системи, визначали сиру та суху маси контрольних та дослідних рослин. Результати обробляли статистично [6]. Досліди були виконані у трикратній повторності. Час проведення – квітень-травень 2016 року.

Результати та їх обговорення. Алелопатичні (донорно-акцепторні) функції кожної рослини тісно пов'язані між собою, залежать від фізіологічного стану, фази розвитку, виду рослини та ґрунтово-кліматичних умов вирощування [13].

У таблиці 1 представлено кількісні показники, що характеризують ростові процеси проростків чорнобривців прямостоячих та нагідок лікарських, що виступали донорами корневих виділень (виміри здійснювались на 15-ту добу досліджень). Так, висота пагонів чорнобривців прямостоячих становила 37,9 – 41,7; довжина коренів – 42,2–53,0 мм. Для проростків нагідок лікарських ці показники складали відповідно 30,1–43,0 та 20,1–32,6 мм.

Таблиця 1

Біометричні показники рослин, що слугували донорами колінів

Донор колінів	Висота пагона, мм	Довжина кореневої системи, мм	Маса пагона однієї рослини, мг		Маса коренів однієї рослини, мг	
			сира	суха	сира	суха
<i>C. officinalis</i>	30,10±3,82	32,57±0,07	5,2±1,50	0,49±0,07	6,1±0,09	1,27±0,02
	43,00±0,04	20,66±0,04	6,5±2,29	1,13±0,05	7,00±0,06	2,27±0,01
	39,14±0,05	20,13±0,05	4,8±2,24	0,48±0,05	4,00±0,06	1,31±0,01
<i>T. erecta</i>	37,87±0,04	53,00±0,07	11,16±1,24	3,6±0,04	4,9±0,07	1,81±0,01
	41,66±0,05	42,16±0,05	11,2±1,40	4,00±0,07	2,3±0,07	2,37±0,02
	38,33±0,05	46,66±0,06	16,4±1,63	5,82±0,06	3,8±0,08	1,42±0,02

На основі аналізу біометричних даних проростів акцепторних видів (табл. 2) встановлено, що алелопатично активні сполуки, які виділяли нагідки лікарські, несприятливо діяли на чорнобривці прямостоячі. В останніх значно сповільнювались ростові рухи. Коли ж донором виступали чорнобривці прямостоячі, то результат був протилежним. Рослини пришвидшували свій ріст, що зумовлено стимулюючою дією алелопатично активних сполук нагідок лікарських.

Таблиця 2

Ростові процеси акцепторних видів рослин

Акцептор колінів	Донор колінів	Висота пагона, см	Довжина кореневої системи, см	Маса пагона однієї рослини, мг		Маса коренів однієї рослини, мг	
				сира	суха	сира	суха
<i>T. erecta</i>	<i>C. officinalis</i>	3,69± 0,10	6,28± 0,16	90,12± 7,49	5,76± 0,34	20,54± 0,87	2,30± 0,04
		6,66± 0,13	6,72± 0,18	101,10± 7,89	8,45± 0,42	18,91± 0,46	1,89± 0,07
		5,67± 0,14	4,86± 0,28	97,00± 5,68	8,10± 0,32	20,67± 0,98	3,46± 0,05
<i>C. officinalis</i>	<i>T. erecta</i>	47,25± 3,21	41,34± 2,52	78,87± 3,29	7,56± 0,65	14,15± 0,67	1,98± 0,05
		35,58± 3,87	19,58± 1,72	75,80± 5,89	6,87± 0,23	23,07± 0,65	2,05± 0,09
		41,5± 3,34	21,15± 1,13	69,15± 6,65	8,41± 0,10	23,50± 0,45	1,56± 0,10

Досліджено, що водорозчинні виділення видів *T. erecta* та *C. officinalis* характеризувались видоспецифічністю та вибірковістю дії. Так, у коренів крес-салату (рис. 1) найбільший приріст спостерігався на 15-ту добу. Найвищий приріст був виявлений при дослідженні кореневих виділень, у якості донора яких були нагідки лікарські, та варіант, де донором були чорнобривці прямостоячі, а акцептором – нагідки лікарські. Зокрема, приріст становив 31% порівняно з контролем. Найнижчі темпи приросту біотесту спостерігались протягом перших семи діб, зокрема найвищий вміст гальмувачів був виявлений у кореневих виділеннях протягом першої доби. Так, приріст становив 6±0,5 або 38,7% (донор – чорнобривці прямостоячі), 2,3±0,2 або 42,4% (донор – нагідки лікарські), 2,9±0,2 або 48,2% (донор – чорнобривці прямостоячі, акцептор – нагідки лікарські), 4,1±0,4 або 68,9% (донор – нагідки лікарські, акцептор – чорнобривці прямостоячі) порівняно з контролем. Такий приріст пояснюється значною кількістю алелопатичною активністю речовин, які виділяли рослини. Найвищий вміст фітоінгібіторів виявлено у кореневих виділеннях нагідок лікарських.

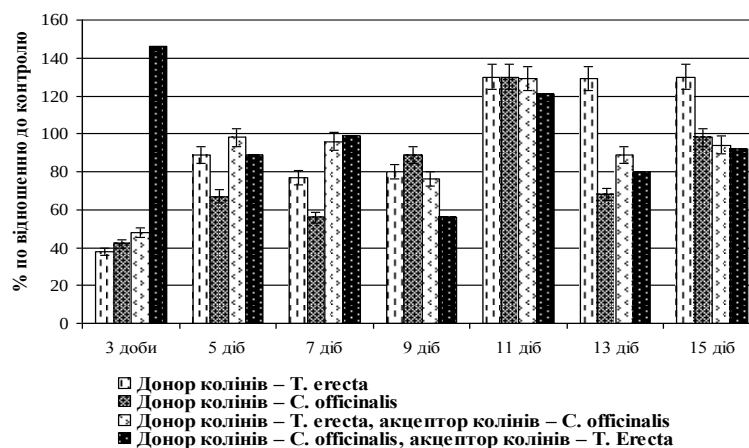


Рис. 1. Динаміка алелопатичної активності кореневих екзометаболітів проростків чорнобривців прямостоячих та нагідок лікарських.

Біотест – корінці крес-салату

При використанні у якості біотесту проростків ячменю посівного (рис. 2) нами були відзначені схожі результати. Так, найкращий приріст спостерігався на 11-ту та 15-ту добу. Довжина корінців ячменю посівного складала 63,9% (донор – чорнобривці прямостоячі), 66,5% (донор – нагідки лікарські), 52,9% (донор – чорнобривці прямостоячі, акцептор – нагідки лікарські), 57,5% (донор – нагідки лікарські, акцептор – чорнобривці прямостоячі) порівняно з контрольними проростками. Результати у цьому випадку були дещо меншими, ніж при використанні попереднього біотесту. На 15-ту добу досліджень спостерігався позитивний приріст, який становив 11,7±0,8 (донор – чорнобривці прямостоячі, акцептор – нагідки лікарські) та 11,1±0,5 (донор – нагідки лікарські, акцептор – чорнобривці прямостоячі), відповідно – 121,3 і 114,9 % у порівнянні з проростками, вирощеними на дистильованій воді.

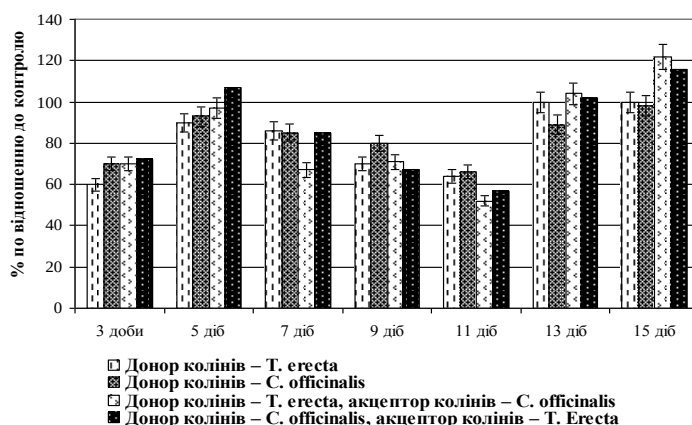


Рис. 2. Динаміка алелопатичної активності кореневих екзометаболітів проростків чорнобривців прямостоячих та нагідок лікарських. Біотест – корінці ячменю посівного

При використанні у якості біотесту колеоптилі ячменю посівного (рис. 3) відмічений значний позитивний вплив алелопатично активних сполук чорнобривців прямостоячих та комплексу нагідки лікарські – чорнобривці прямостоячі. Приріст становив $17,9 \pm 1,7$ або $119,7\%$ та $17,3 \pm 1,5$ або $115,9\%$ відповідно. Найвища гальмівна активність кореневих виділень спостерігалась протягом 1-шої доби та складала $55,4\%$ порівняно з контролем. Активація росту проростків ячменю посівного спостерігалась при виділенні алелопатично активних сполук нагідками лікарськими.

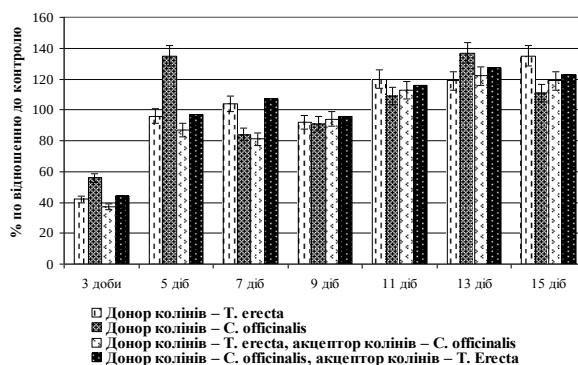


Рис. 3. Динаміка алелопатичної активності кореневих екзометаболітів проростків чорнобривців прямостоячих та нагідок лікарських.

Біотест – колеоптилі ячменю посівного

На основі аналізу отриманих даних виявлена здатність рослин *T. erecta* та *C. officinalis* на початкових етапах онтогенезу синтезувати та виділяти в навколишнє середовище алелопатично активні сполуки. Найвищі кількості інгібіторів нагромаджували кореневі виділення на початкових етапах дослідження, що зумовлено їх адаптацією до умов вирощування. Протягом досліджуваного періоду відмічено зміну напрямку алелопатичної активності з негативного впливу на ростові процеси біотестів на рістстимулюючу дію, що узгоджується із даними А. Гродзінського, Е. Райса, Л. Юрчак, Н. Матвєєва стосовно механізмів формування алелопатичного середовища у природних та штучно створених фітоценозах.

Найвищу чутливість до дії водорозчинних алелопатично активних сполук досліджуваних видів проявили колеоптилі ячменю, дещо нижчу – корінці крес-салату та ячменю. Найактивніше біотести реагували на кореневі виділення нагідок лікарських.

Список використаної літератури

1. Головкин Є. А. Аллелопатия культурных растений / Є. А. Головкин, Т. М. Биляновская, И. И. Воробей и др. // Физиология и биохимия культ. растений. – 1999. – Т.31, № 2. – С. 103–110.
2. Гродзинский А. М. Аллелопатия в жизни растений и их сообществ / А. М. Гродзинский. – К. : Наукова думка, 1965. – 198 с.
3. Гродзінський А. М. Основи хімічної взаємодії рослин / А. М. Гродзінський. – К. : Наук. думка, 1973. – 205 с.
4. Грюммер Г. Взаимное влияние высших растений. Аллелопатия / Г. Грюммер. – М. : Изд-во иностр. л-ры, 1957. – 261 с.
5. Иванов В. П. Растительные выделения и их значение в жизни фитоценозов / В. П. Иванов. – М. : Наука, 1973. – 134 с.
6. Лакин Г. Ф. Биометрия / Г. Ф. Лакин. – М. : Высш. шк., 1990. – 352 с.

7. Матвеев Н. М. Аллелопатия как фактор экологической среды. / Н. М. Матвеев. – Самара : Книжное изд-во, 1994. – 206 с.
8. Машковська С. П. Алелопатична дія екзометаболітів видів *Tagetes* L. На ріст і розвиток пірію повзучого / С. П. Машковська, Н. П. Дідик, В. Л. Бречко // Физиология и биохимия культ. растений. – 2002. – Т. 34, № 5. – С. 437–42.
9. Машковська С. П. Алелопатична активність та біохімічний склад кореневих виділень інтродукованих видів роду *Tagetes* L. / С. П. Машковська, Е. А. Головка // Физиология и биохимия культ. растений. – 2004. – Т. 36, № 4. – С. 307–314.
10. Нечитайло В. А. Ботаніка. Вищі рослини / В. А. Нечитайло, Л. Ф. Кучерява. – К. : Фітосоціоцентр, 2000. – 327 с.
11. Радіоза С. А. Агроекологічні та алелопатичні властивості рослин роду *Calendula* L. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. біол. Наук : 03.00.16 Екологія / С. А. Радіоза. – К., 2008 – 19 с.
12. Чернобривенко С. И. Биологическая роль растительных выделений и межвидовые взаимоотношения в смешанных посевах / С. И. Чернобривенко. – М. : Сов. наука, 1956. – 193 с.
13. Юрчак Л. Д. Алелопатія : ретроспективний погляд, сучасний стан та перспективи досліджень / Л. Д. Юрчак // Алелопатія та сучасна біологія : матеріали Міжнар. наук. конф., Київ, 17–19 жовт. 2006 р. – К. : Фітосоціоцентр, 2006. – С. 10–17.

УДК 577.1

Семенчук Оксана,
студентка 41-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н., доцент Зінковська Н.Г.

НАУКОВИЙ ДОРОБОК ТА ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ АКАДЕМІКА І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО

У статті представлена життєва та творча біографія академіка І. Горбачевського, охарактеризовано основні наукові праці та виділено провідні сфери діяльності, в яких працював видатний вчений.

Ключові слова: академік, синтез сечової кислоти, гліцин, ксантиноксидаза, креатин.

Постановка проблеми. Хімія – це галузь природознавства, яка вивчає склад, будову, властивості і перетворення речовин, розробляє методи їх синтезу та дослідження. На сьогоднішній день хімічна індустрія в нашій країні потужно розвивається, спираючись на хімічні ремесла минулих епох, здобутки світової науки, а також на досягнення видатних українських вчених-хіміків. Вагомий внесок у розвиток хімії зробили такі українські вчені: І. Я. Горбачевський, В. І. Вернадський, В. О. Плотніков, М. М. Бекетов, А. К. Бабко та інші.

Необхідність комплексного вивчення наукової та громадської праці І. Горбачевського на сьогоднішній день є досить актуальною, адже праці вченого присвячені епідеміології, гігієні та судовій медицині, а також він посідає вагоме місце в історії розвитку освіти на Тернопільщині [4]. Ім'я Горбачевського носить Тернопільський національний медичний університет. Іван Якович Горбачевський був одним із перших, хто синтезував сечову кислоту (1882 р.), а також встановив джерела та шляхи її утворення в організмі; висловив думку про амінокислотний склад білків. Вчений брав активну участь у розробці української біохімічної термінології. Горбачевський є автором підручників з хімії українською мовою [1].

Мета статті – ознайомлення з життєвим шляхом академіка, аналіз наукової спадщини І. Горбачевського, зокрема ролі вченого у розвитку освіти на Тернопільщині.

Методи дослідження. Дослідження здійснювалися на основі вивчення архівних матеріалів, наукових публікацій, спогадів про життя та наукову діяльність Івана Яковича Горбачевського. Було використано такі методи дослідження: проблемно-хронологічний, системно-структурний, біографічний, порівняльний.

Виклад основного матеріалу. Видатний український біохімік Іван Якович Горбачевський народився 15 травня 1854 року в селі Зарубинці Збаразького району Тернопільської області у родині парафіального греко-католицького священника Якова та його дружини Гонорати. Мати Івана мала дуже гарний голос, знала напам'ять багато народних пісень. Його батько був священником і проводив велику національно-виховну роботу серед своїх парафіян [1]. Своїм дітям та парафіянам отець Яків прищеплював любов до Бога і України та повагу до праці. Заповіт свого батька Іван проніс через усе життя. Після закінчення польсько-народної школи майбутній вчений продовжує навчання в класичній гімназії м. Тернополя [1]. На той час в гімназії існувала підпільна українська організація «Громада», де в 1872 році юнак стає головою товариства і здобуває першооснови української національної

свідомості. В тому ж році Горбачевський вступив до Віденського університету на медичний факультет і став членом студентської організації «Січ».

Після закінчення Віденського університету зі ступенем доктора наук Іван Горбачевський розпочинає наукові дослідження у хімічному, а згодом у фізіологічному інститутах Відня. Саме там він виконав і написав свою першу наукову працю «Про вестибулярні нерви», за яку був відзначений керівництвом Віденського університету і зарахований до наукового німецького товариства.

Перебуваючи у Відні, молодий теоретик познайомився зі своїм земляком Іваном Пулюєм. Вони стали побратимами і однодумцями на все життя. Згодом вихідці з Тернопілля заснували у Празі студентське земляцтво – Українську академічну громаду, у якій читали студентам лекції, здійснювали фінансову підтримку бідним студентам.

У 1883 році, очоливши кафедру фармакології Празького німецького Карло-Фердинандового університету, І. Я. Горбачевський продовжує дослід, розпочаті у Відні. Йому належить ідея гідролізного розщеплення нуклеїнових кислот, відокремлення сечової кислоти від ксантину та гуаніну.

Праця над підготовкою лекцій, ведення лабораторних вправ та подальші дослідження сечовини стали для нього головними. Він запровадив лабораторні вправи з кров'ю для судової експертизи. Значну кількість часу приділяв біології та біохімії. Горбачевський належав до тих корифеїв, які не тільки формували хімію та біологію в Австро-Угорській імперії, а й здобули світове визнання.

Вчений багато працював над підручниками з лікарської хімії, видав їх у чотирьох томах чеською мовою, опублікував власні методи визначення пуринових основ, розробив методику визначення білків, видав у Празі підручник «Неорганічна хімія» українською мовою.

Горбачевський був спеціалістом високого класу з розробки методів визначення різних сполук: він одним із перших встановив, що амінокислоти є складовими протеїнів. Усі наступні праці (наукові, педагогічні, видавничі, громадсько-політичні) Івана Горбачевського були пов'язані з чеським Карловим університетом, у якому він пропрацював майже 35 років. Тут він провів низку наукових досліджень з комунальної і харчової гігієни, загальної хімії, епідеміології, судової медицини, токсикології. Зосередженню уваги вченого на санітарно-гігієнічному стані в країні, а також на охороні здоров'я працівників зумовлював стрімкий розвиток промисловості в Чехії. Він займався питаннями гігієни та дослідженням санітарних норм питної води для Праги.

Іван Якович Горбачевський володів багатьма титулами, які дають зрозуміти, що це не пересічна особистість: доктор медичних наук, професор, декан медичного факультету Карлового університету в Празі, а невдовзі його ректор, член Крайової ради здоров'я Чеського королівства та Вищої санітарної ради Австрії, довічний член Палати панів австрійського парламенту, член Ради з технічних досліджень у Відні. 1917–1918 рр. – очолював Міністерство здоров'я Австрії, а також був його першим міністром. Горбачевський був ініціатором створення Українського вільного університету у Відні й Празі, де працював спочатку професором, а пізніше – ректором цього навчального закладу. Дійсний член Всеукраїнської академії наук, почесний член Наукового товариства імені Т. Шевченка, почесний голова Комітету оборони Карпатської України, перший почесний голова Співки українських лікарів у Чехословаччині, почесний член Чеської королівської академії наук, лікарських товариств Вільнюса, Кракова та Відня.

Перебуваючи у складі Наукового товариства імені Т. Шевченка він очолив математично-природно-лікарську секцію, яка видавала окремих друкований орган «Збірник», що став першим україномовним журналом із природничих наук.

Поховали Івана Яковича Горбачевського 28 травня 1942 року на кладовищі св. Матвія на Шарці у Празі поруч з його дружиною.

Варто відзначити, що світовий авторитет і популярність І. Горбачевський отримав за чисельні наукові та урядові титули, звання та нагороди, яких він був удостоєний. Іван Горбачевський залишив у спадок світовій науці чимало наукових праць, які і досі не втратили своєї цінності та викликають захоплення і подив великих біохіміків. Горбачевський належить до тих вчених, які своїм талантом та важкою працею примножили славу і збагатили велич тих країн, де вони вчилися, а потім і працювали.

Аналізуючи опрацьовані джерела ми визначили основні наукові досягнення вченого, а саме ті, які зробили його популярним на весь світ:

– першим у світі здійснив синтез сечової кислоти, для отримання якої використав – гліцин (1882);

– штучно синтезував життєво важливу для організму азотовмісну сполуку креатин (1885);

– одним із перших вказав, що амінокислоти є складовими білків;

– встановив шляхи утворення сечової кислоти в організмі.

Також визначними здобутками вченого були:

• відкриття ферменту ксантиноксидази (1889);

• підготовка та друк двох томів підручника з органічної та неорганічної хімії українською мовою;

• створення основ української наукової термінології;

• розробка волюметричного методу визначення азоту в різних рідинах організму.

Найвизначнішими працями Горбачевського є: «Теорія утворення сечової кислоти в організмі ссавців», «Синтез сечової кислоти», «О кристалізованом ксантине та гуанине» [4].

Іван Якович Горбачевський є автором понад 60-ти наукових праць переважно експериментального характеру з ділянки біологічної хімії, понад 100 наукових розробок у галузі санітарії, які характеризуються новим підходом до розв'язання різних медичних проблем, багато з яких було впроваджено в Австро-Угорщині. Опублікував оригінальні методи визначення азоту, розробив методику визначення білків, досліджував пелагру та багато інших хвороб.

Незважаючи на те, що Іван Горбачевський усе своє життя працював за межами України, він завжди залишався відданим та свідомим патріотом своєї нації. Цим він завдячував Віденському товариству «Січ», де було зосереджене усе українське культурне життя. Саме тут він познайомився з Михайлом Драгомановим, Федором Вовком, Михайлом Павликом. І. Я. Горбачевський вірно служив своєму народу і брав активну участь у вирішенні українських питань. Під час Першої світової війни вчений особисто займався влаштуванням українства у Празі. В 1921 році Іван Горбачевський розпочав організацію Українських університетських курсів, які згодом були реорганізовані в Український вільний університет (УВУ): його офіційне відкриття відбулося 17 січня 1921 року, а в жовтні того ж року університет було переведено до Праги.

Він брав активну участь у створенні «Музею визвольної боротьби України» в Празі. Тут було зібрано багато інформаційного матеріалу про наукову і культурну діяльність українського народу. Згодом у 1932 році Горбачевський організує Український науковий з'їзд, на якому обговорювалися досягнення з усіх напрямків науки. Весь світ дізнався, що українська нація має неабиякий вагомий науковий потенціал. Професор Горбачевський ще з 1906 року спілкувався з багатьма українськими діячами, ставив вимоги перед австрійською владою про відкриття Львівського українського університету. Політичні кола негативно віднеслись до цього питання, тому до цієї проблеми Горбачевський повертається у 1919 році. Після багатьох невдалих спроб українська громадськість все-таки зуміла відкрити Український вільний університет на чужині.

В Україні були проведені заходи вшанування пам'яті І. Я. Горбачевського – великого українця світової слави:

- 1992 р. Тернопільському державному медичному інституту присвоєно ім'я І. Я. Горбачевського;
- на фасаді вищого навчального закладу встановлено пам'ятну таблицю;
- 2004 р. визнано міжнародним роком Івана Горбачевського, проголошений за егідою ЮНЕСКО;
- школа в селі Зарубинці названа ім'ям вченого;
- заснований музей-садиба Івана Горбачевського;
- від 2004 року в музеї-садибі в Зарубинцях проводять «Горбачевські читання», де викладачі й студенти Тернопільського державного медичного університету виступають із доповідями, повідомленнями та спогадами про видатного вченого;

- видана поштова марка із портретом вченого, присвячена 150-річчю;
- інфекційна лікарня ім. Горбачевського в м. Херсоні носить ім'я І. Я. Горбачевського.

Висновки. Наукова і педагогічна діяльність та громадсько-патріотична робота Івана Яковича ще довго служитимуть молодим українцям зразком чесності, наполегливості, працьовитості та відданості своїй батьківщині. Унікальність Івана Горбачевського як вченого полягає в його високій ерудиції, динамічності думки, науковій інтуїції, здатності швидко переключатися в напрямках сучасних наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Гонський Я. І. Іван Горбачевський у спогадах і листуваннях / Я. І. Гонський. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2004. – 183 с.
2. Головацький І. Іван Горбачевський (1854–1942) : життєво-бібліографічний нарис / І. Головацький. – К. : Наук. думка, 1995. – 127 с.
3. Дуда І. Скульптура Тернополя XVIII–XXI ст. // Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. / редкол. : Г. Яворський та ін. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч», 2008. – С. 284–286.
4. Іван Горбачевський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tdmu.edu.ua/about/horbachevsky>

УДК 504.4

*Пирішко Леся,
студентка 51-Б групи
Науковий керівник:*

к. б. н., доцент Зінковська Н.Г.

ПОКАЗНИКИ ЯКІСНОГО ТА КІЛЬКІСНОГО СКЛАДУ ДЖЕРЕЛ ВОДОПОСТАЧАННЯ ВОЛОДИМИРЕЦЬКОГО РАЙОНУ РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті відображені результати дослідження основних показників якісного та кількісного складу питної води з джерел децентралізованого водопостачання за окремими фізико-хімічними показниками, що дозволило оцінити рівень забруднення.

Ключові слова: вода, твердість, каламутність, залізо.

Здоров'я людей є головним чинником національної безпеки України. Особливе місце в цьому аспекті належить безпеці питного водопостачання. Питна вода – це вода, яка придатна для вживання людиною внутрішньо і відповідає встановленим нормам якості. У разі невідповідності води стандартам, здійснюється її очищення і знезараження.

Якісна питна вода не повинна мати шкідливих для людини речовин і повинна містити корисні мінерали, необхідні для нормальної життєдіяльності нашого організму. Вживання питної води незадовільної якості може призвести до виникнення багатьох хвороб.

У сучасних умовах нарощування антропогенних навантажень на природне середовище, розвитку суспільного виробництва та зростання матеріальних потреб людини особливе значення відводиться моніторингу якості питної води. Виділяють такі основні фактори негативного впливу на якість питної води:

- незадовільний екологічний стан поверхневих та підземних джерел питного водопостачання;
- незадовільний технічний стан та зношеність основних фондів підприємств питного водопостачання та водовідведення;
- застосування застарілих технологій та устаткування на підприємствах питного водопостачання та водовідведення в населених пунктах;
- застосування застарілих нормативно-технічних і правових актів, державних санітарних норм і правил у сфері виробництва питної води [1].

Вирішення проблем якості питної води потребує не лише модернізації системи водопостачання населення, але й запровадження спеціальних наукових програм. Серед способів вирішення цієї проблеми варто виділити потребу вдосконалення нормативно-технічної та правової бази у сфері застосування питної води та необхідність приведення її у відповідність до вимог міжнародних стандартів.

Рівненська область багата водними ресурсами. Загальний об'єм поверхневих водних ресурсів у середньоводний рік становить 7 куб. км, які формуються за рахунок притоку транзитних річкових вод із суміжних областей (4,7 куб. км) і річкового стоку місцевого формування (2,3 куб. км).

Показники забезпеченості водними ресурсами в розрахунку на 1 кв. км території та на одного мешканця області вищі від середніх по Україні у 1,3–1,9 рази.

Антропогенне навантаження на навколишнє природне середовище протягом багатьох десятиріч обумовило значну техногенну завантаженість Рівненської області. Формування якості природних вод відбувається під впливом як природних, так і антропогенних факторів.

Широкомасштабні осушувальні меліорації заболочених та перезволожених земель Українського Полісся – один з найбільш помітних факторів впливу на природні комплекси не тільки на самих об'єктах осушування, а й на прилеглих територіях. При цьому, в процесі здійснення меліоративних заходів проявляються як негативні, так і позитивні наслідки осушення.

У зв'язку з тим, що у Поліській частині Рівненської області осушувальні меліорації є одним з чинників формування якості підземних вод, які використовують як джерело водопостачання, оцінка впливу осушення на природні комплекси наразі зберігає свою актуальність.

Постачання населення Володимирецького району питною водою здійснюють із підземних горизонтів артезіанськими свердловинами систем централізованого та децентралізованого водопостачання. Як джерело питного водопостачання використовують міжпластові води, які відносяться до відкладів девону і силуру [3].

Метою роботи є визначення складу та якості питної води з водопровідної мережі, що споживається мешканцями смт. Володимирець Рівненської області.

Об'єктом дослідження є якість питної води з водопровідної системи центральної частини смт. Володимирець.

Предметом дослідження є показники якості питної води – органолептичні, фізико-хімічні, санітарно-токсикологічні, мікробіологічні.

Дослідження якості води в системі водопостачання населених пунктів вимагає регулярних аналізів проб води, що надходить до споживачів для того, щоб уникнути надзвичайних ситуацій пов'язаних із захворюванням населення. Проведення таких досліджень повинно відповідати всім нормативно-правовим документам, зокрема, нормативному акту № 383 від 23.12.96 р. «Про затвердження Державних санітарних правил і норм «Вода питна. Гігієнічні вимоги до якості централізованого господарсько-питного водопостачання».

Для дослідження змін показників якості питної води водопровідної мережі смт. Володимирець були використані показники санітарно-екологічного стану питної води за 2013–2017 рр., отримані лабораторним центром Володимирецької СЕС Рівненської області.

Аналіз питної води за органолептичними показниками, такими як: запах, смак та присмак показав, що якість води, відібраної з водопровідної мережі смт. Володимирець, відповідає встановленим нормам.

На основі показників аналітичного контролю проб води виявлено, що концентрація аміаку знаходиться на рівні нижче норми і становить 0,51-0,23 мг/дм³. За даними ДСанПіН 2.2.4-171-10 вміст амонію не повинен перевищувати 0,5мг/дм³. Перевищення у питній воді ГДК за вмістом амонію може свідчити про попадання фекальних стоків або органічних добрив у джерело.

Нітрити – проміжні продукти окиснення амонійних йонів. Наявність нітритів у воді пов'язане, з розпаданням органічних речовин і нітрифікацією. Концентрація NO₂ у проаналізованих пробах води не перевищує ГДК на рівні 0,5 мг/дм³ і складає соті частки мг/дм³ (див. у табл. 1).

Таблиця 1

Показники якості води (Володимирецька комунальна свердловина №4)

Показники	2013р.	2014р.	2015р.	2016р.	2017р.
Запах в балах при 20 ⁰ С	0	0	0	0	0
Присмак в балах при 20 ⁰ С	0	0	0	0	0
Мутність, мг/дм ³	0,0	0,6	0,1	0,43	0,82
Окисність, мг O ₂ /дм ³	3,3	2,8	2,4	2,3	2,4
Аміак, мг/дм ³	0,51	0,32	0,22	0,28	0,23
Нітрити, мг/дм ³	<0,003	<0,003	<0,003	<0,003	<0,003
Залізо, мг/дм ³	2,5	2,6	2,8	1,6	1,7
Магній, мг/дм ³	5,47	5,67	5,4	3,9	3,8
Кальцій, мг/дм ³	40,0	40,08	39,4	41,6	40,0
Хлориди, мг/дм ³	4,0	3,5	5,1	4,8	5,0
Сульфати, мг/дм ³	4,42	3,9	3,8	2,6	3,1
Мідь, мг/дм ³	0,06	0,06	0,06	0,05	0,054
Загальна твердість, мг-екв/дм ³	2,25	2,3	2,3	2,3	2,4
Сухий залишок, г/дм ³	141,8	146,2	151,7	150,0	148,0
pH	7,5	7,68	7,24	7,18	7,31

За нормами ДСанПіН 2.2.4–171–10 у питній воді заліза повинно бути не більше 0,3 мг/дм³, тому ми можемо стверджувати про значне перевищення, яке найбільше спостерігалось у 2013 році, та незначний спад у 2016 (див. у табл. 1).

Підвищений вміст заліза у питній воді не тільки погіршує її запах і смакові якості, а й у разі тривалого вживання може призвести до захворювань печінки і нирок, розладів діяльності шлунково-кишкового тракту, почервоніння і сухості шкіри, зниження імунітету. Відноситься до III класу небезпечності. Саме тому надлишок заліза у питній воді є небезпечною домішкою.

Моніторинг якості води за вмістом міді показав, що її концентрація не перевищує показника ГДК – 1,0 мг/дм³ (див. у табл. 1). Варто відмітити, що мідь та її сполуки широко розповсюджені у природі, тому їх часто виявляють у природних водах. Концентрація міді у питній воді може збільшуватися за рахунок вимивання з матеріалів труб і арматури. Властивості міді у воді залежать від значення рН води, концентрації магнійкарбонатів, хлоридів і сульфатів. Перевищення концентрації міді призводить до появи у питній воді специфічного присмаку, спостерігається корозія алюмінієвого і цинкового посуду.

Твердість води зумовлена наявністю у ній розчинених солей кальцію та магнію. На основі показників аналітичного контролю загальна твердість та вміст кожної із солей окремо для всіх зразків води з водопровідної мережі міста знаходиться на рівні нижче норми і становить 2,25-2,4 мг-екв/дм³. Їх надлишок чи нестача обумовлює задовільні чи незадовільні органолептичні властивості води, спричиняє відкладання шлаків і накипу у водорозподільній системі, викликає корозію трубопроводів.

Вміст солей (хлориди, сульфати) не перевищує затверджених нормативів (таблиця 1).

Вміст сухого залишку, що характеризує наявність мінеральних і органічних домішок, знаходився в межах 141,8-151,7г/дм³ за гранично допустимої концентрації 1000 г/дм³.

Один із найважливіших показників якості води – водневий показник (рН), який впливає на процеси перетворення різних форм біогенних елементів, змінює токсичність забруднювачів речовин. Результати досліджень свідчать, що у відібраних пробах води значення водневого показника (рН) було в межах 7,5-7,31 (таблиця 1). Відповідно до вимог державних стандартів для джерел питного водопостачання величина рН не повинна виходити за межі 6,0-9,0.

Варто зауважити, що за санітарно-токсикологічними компонентами відхилень від встановлених нормативів у якості водопровідної води не спостерігається [2].

В області діє Програма «Питна вода в Рівненській області на 2006-2020 роки», що розроблена відповідно до Загальнодержавної програми «Питна вода України». Основною метою програми є реалізація державної політики щодо забезпечення населення якісною питною водою в достатній кількості. На підставі програми для збереження здоров'я населення та поліпшення умов діяльності розроблені відповідні районні та міські програми, які спрямовані на виправлення незадовільного екологічного стану окремих підземних джерел питного водопостачання, усунення потенційної загрози та санітарно-епідеміологічних ситуацій, покращення фондів систем питного водопостачання охорону та використання джерел водопостачання [5].

Також для того, щоб питна вода відповідала встановленим вимогам, рекомендують проводити домашнє очищення. До нього можна віднести:

I. Метод заморожування (одержання талої води).

II. Природне намагнічування води.

III. Фільтрування. Існує кілька видів фільтрування, що відрізняється ефективністю очищення питної води:

1. Система зворотного осмосу забезпечує п'ятиступеневе очищення води (в тому числі і механічне), видаляє з неї сполуки хлору, солі і важкі метали. Робить воду прозорою і приємною на смак, ліквідовує зайві запахи.

2. Проточні фільтри, які встановлюють на кран чи під мийкою. Позбавляють від хлору і його шкідливих сполук, важких металів (але лиш частково), органічних і механічних домішок, покращують смак і зовнішній вигляд води.

3. Фільтри у формі глечика (наприклад, «Бар'єр» і «Brita») за принципом дії ідентичні проточним. Вони поглинають сполуки хлору, захищають від бактерій, важких металів і солей, корегують рівень pH.

4. Насадки на крани та душі, що забезпечують відносно чистою дихлорною водою для купання.

Високоякісна вода, що відповідає санітарно-гігієнічним і епідеміологічним вимогам, є однією з неодмінних умов збереження здоров'я людей. Тому її необхідно очищати від різних шкідливих домішок [3].

Аналізуючи дані проведеної оцінки, можна дійти висновку, що якість питної води з водопровідної мережі смт. Володимирець загалом відповідає встановленим нормативам за органолептичними і бактеріологічними показниками. За санітарно-токсикологічними компонентами відхилень від встановлених нормативів у якості водопровідної води також не спостерігається.

Однак, вміст заліза значно перевищує норму, що не тільки погіршує запах і смакові якості води, а й у разі тривалого вживання може призвести до захворювань печінки і нирок, розладів діяльності шлунково-кишкового тракту, почервоніння і сухості шкіри, зниження імунітету. Саме тому надлишок заліза у питній воді є небезпечною домішкою.

Доцільно було б запровадити сучасні технології очищення води (мембранні, сорбційні, каталітичні), які дозволяють очистити воду від будь-яких забруднень.

Якість питної води безпосередньо впливає на здоров'я населення та рівень екологічного благополуччя. Контроль якості води і забезпечення нормативів згідно з санітарними вимогами можна розглядати як один із напрямків управління екологічною безпекою в галузі питного водопостачання України [5].

Список використаної літератури:

1. Аверін Г. В. До питання нормування екологічних ризиків / Г. В. Аверін, Г. В. Звягінцева // Актуальні питання гігієни та екологічної безпеки України : збірка тез доповідей наук.-практ. конф. – Київ, 2005. – С. 15–16.

2. Державні санітарні норми та правила «Гігієнічні вимоги до води питної, призначеної для споживання людиною» (ДСанПіН 2.2.4–171–10) [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 400 від 12.05.2010 р. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0452-10>.

3. Національна доповідь про якість питної води та стан питного водопостачання в Україні у 2015 році. – Київ, 2015. – 450 с.

4. Про питну воду та питне водопостачання [Електронний ресурс] : Закон України № 2918-III від 10.01.2002 р. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2918-14>.

5. Ричак Н. Л. Склад та якість питної води різних джерел водопостачання (на прикладі Держинського району міста Харкова) / Н. Л. Ричак, А. О. Чепурна // Вісник КрНУ ім. М. Остроградського. – Випуск 6/2012 (77). – С. 112 – 117.

КУЛЬТУРА ХАРЧУВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ НВК «ГІМНАЗІЯ – ЗОШ І СТ.»

У статті подано загальні відомості про культуру та гігієну харчування школярів, наведено результати моніторингу якості харчування та особливості стану шкільної їдальні Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.»

Ключові слова: режим харчування, норми харчування, раціон, енергетична цінність їжі, добова потреба організму.

Актуальність теми зумовлена одним із головних завдань школи – утвердження принципів здорового способу життя, що впливає на загальне підвищення стану здоров'я українського суспільства, без якого повноцінний розвиток учнівської молоді неможливий. Погіршення здоров'я школярів та проблеми їхньої шкільної адаптації часто зумовлені не лише спадковістю, біологічним віком дитини, але й зміною харчової поведінки та низькою якістю харчування.

Соціальні та економічні аспекти, урбанізація та міський спосіб життя, прямий вплив екологічних, біологічних та соціально-гігієнічних факторів викликають дисгармонію фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини шкільного віку, коли дитячий організм є особливо вразливим [1]. Одним із ключових факторів, які обумовлюють темпи та гармонійність розвитку дитини, адекватну імунну відповідь, адаптацію до шкідливих факторів зовнішнього середовища і, як наслідок, успішності у навчанні є повноцінне харчування. Харчування для дітей повинно бути збалансованим не лише за складом (оптимальне співвідношення білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мікро- та макроелементів, амінокислот та ін), а й розміром порції, кількістю їжі та її енергетичною цінністю [5].

Рациональне харчування учнів загальноосвітніх навчальних закладів будується на дотриманні трьох основних принципів:

1. Забезпечення відповідності енергетичної цінності раціону харчування фізіологічним потребам та енерговитратам організму;
2. Дотримання кількісної та якісної збалансованості за основними харчовими та біологічно активними речовинами в добовому раціоні;
3. Дотримання правильного режиму харчування, тобто, фізіологічно обґрунтованого розподілу кількості споживаної їжі протягом дня.

Згідно з цими принципами, харчування учнів повинно бути збалансованим за складом основних поживних речовин [8].

Мета роботи – дослідження якості та культури харчування учнів як факторів формування здоров'я.

Об'єкт дослідження: учні середнього та старшого шкільного віку Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.».

Предмет дослідження: харчова поведінка учнів, яка вивчалася в ході анонімного опитування з використанням спеціально розроблених анкет.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати якість та культуру харчування школярів середнього та старшого шкільного віку Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.»;
- 2) вивчити якість роботи їдальні Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.»;
- 3) дослідити сформованість в учнів дотримання гігієни перед вживанням їжі.

Поняття рациональне харчування означає введення в раціон оптимальних за кількісним та якісним складом основних харчових компонентів – білків, жирів, вуглеводів, мінеральних солей, а також біологічно активних елементів їжі – вітамінів, гормонів. Для кожного вікового періоду необхідна своя особлива формула харчування, яка визначається особливостями обміну речовин, адаптації до їжі в міру біохімічного дозрівання росту і розвитку.

Особливістю шкільного віку є бурхливий ріст і збільшення маси тіла, розумове напруження і витрата енергії. Тому рациональне харчування особливо важливе. Раціон харчування школяра має покривати енерговитрати дитини. Засвоєння того обсягу інформації, який передбачено шкільною програмою, потребує неабияких зусиль зі сторони учнів. Це створює значне навантаження на нервову систему, тому сучасний школяр має бути забезпечений усіма необхідними умовами, щоб зменшити це навантаження. Правильне харчування та вдало підібраний раціон є однією з необхідних речей для учня. Саме від цього залежить повноцінний розвиток дитини в розумовому, емоційному та фізичному плані [6].

На думку дієтологів, дитина, що вчиться в школі, повинна їсти не менше як 4 рази на день, причому сніданки, обіди і вечері обов'язково повинні включати гарячі страви [2]. Школярі проводять більшу частину дня не вдома, а в школі, саме тому головним завданням школи є забезпечення учнів усіма необхідними вітамінами та мікроелементами.

Правильна організація харчування школярів забезпечує організм дітей усіма ресурсами не лише для зростання і розвитку, але і для можливості виконання навантажень у школі, не шкодячи організмові учня.

При організації харчування школярів необхідно включати в раціон ті страви, що містять тваринні та рослинні білки, велику кількість вуглеводів, що є основним джерелом енергії, а також жири, які мають важливе значення для повноцінного харчування школярів [4].

У харчуванні дітей і підлітків особливо важлива білкова частина раціону. Для зростаючого організму він потрібний, для заповнення білкових витрат, а також для зростання і розвитку організму.

Важливим елементом організації раціонального харчування учнів є правильний розподіл обсягів добового споживання їжі між окремими її прийомами. Найбільш оптимальним режимом харчування учнів протягом дня слід вважати чотириразовий прийом їжі з інтервалами між прийомами 3,5-4 години.

Кількість прийомів їжі встановлюється залежно від віку, стану здоров'я та розпорядку дня учнів. У розпорядку дня для учнів рекомендовано дотримуватись такого режиму харчування:

При відвідуванні школи в I зміну:

7:30 – 8:00 – сніданок удома;

після другого уроку – другий сніданок у школі для учнів 1 – 4 класів;

після 3-го уроку – для 5 – 11 класів;

після повернення зі школи:

13:00 – 14:00 обід для учнів 1 – 5 класів;

14:00 – 15:00 обід для учнів 6 – 11 класів;

16:00 – 17:00 – полуденок;

19:00 – 20:00 – вечеря.

Сніданок і вечеря у школярів повинні становити 20 – 25%, обід – 35 – 40%, полуденок 10 – 15%, вечеря 20 – 25% відповідної вікової добової потреби в харчових речовинах та енергії [8].

Адміністрація шкіл рідко дотримується правильної організації харчування нехтуючи потребами школярів та вимогами Державного Стандарту України, що регулює це питання. Школярі ж, у свою чергу, все менше харчуються в шкільних їдальнях, віддаючи перевагу «шкідливій їжі» [7].

Методом випадкового відбору нами було проведено анкетування учнів Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ I ст.» щодо якості харчування в школі, сформованості навичок дотримання гігієни перед вживанням їжі, а також здійснено моніторинг діяльності шкільної їдальні. В анкетуванні взяло участь 140 гімназистів – учнів 5-11 класів, які навчаються в I зміні та отримують 2-й сніданок у школі після 3-го уроку. Серед опитаних налічувалось 63 дівчинки та 77 хлопчиків. Анкета містила 9 тестових питань, відповідаючи на які учні виражали свою позицію щодо якості шкільного харчування.

Дані, отримані нами, були оброблені за допомогою математичних та статистичних обрахунків з використання ІКТ (рис. 1–8).

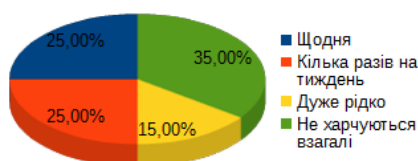


Рис. 1. Частота харчування учнів у шкільній їдальні

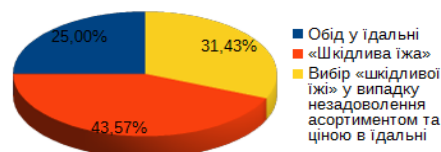


Рис. 2. Харчування у їдальні або «шкідливою їжею»

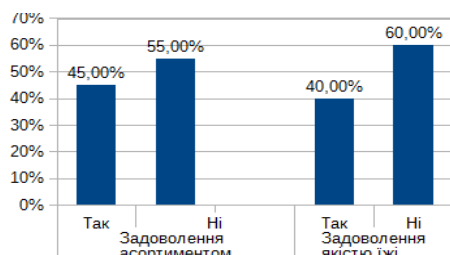


Рис. 3. Задоволення асортиментом та якістю їжі в шкільній їдальні

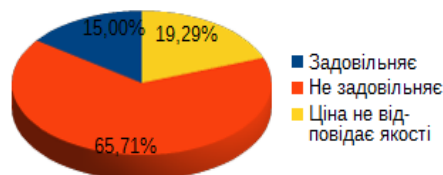


Рис. 4. Відношення учнів до ціни обідів у шкільній їдальні

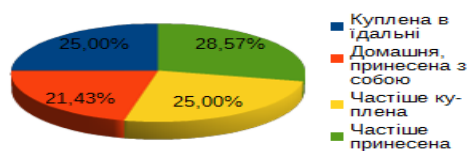


Рис. 5. Харчування різними видами їжі

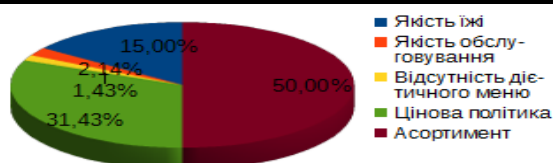


Рис. 6. Найбільші недоліки в роботі їдальні

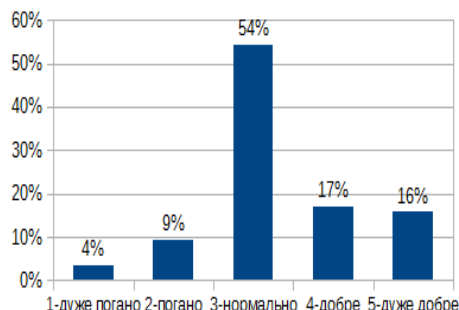


Рис. 7. Якість їжі за 5-ти бальною шкалою

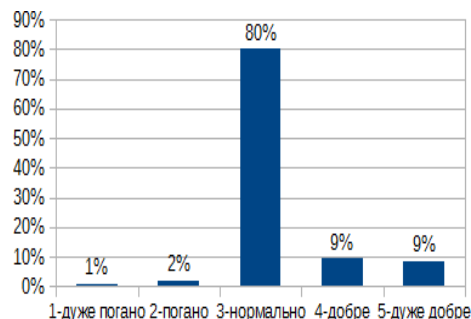


Рис. 8. Якість обслуговування за 5-ти бальною шкалою

За результатами дослідження, ми визначили, що серед загальної кількості опитаних нами учнів, 25% – щоденно відвідують шкільну їдальню, 25% – кілька разів на тиждень, 15% – дуже рідко і 35% – не харчуються в їдальні взагалі (рис. 1). Перевагу «шкідливим продуктам» надають 43,5% учнів, обіди в їдальні обрало 25% а також 31,5% купують пиріжки, якщо їх не влаштовує меню в їдальні (рис 2). Задоволення асортиментом їжі виразили 45% опитаних, тоді як якістю їжі – лише 40% (рис. 3). Цінова політика не влаштовує 65,7% учнів, 15% – вважають ціни прийнятними, і 19,3% стверджують, що ціна обідів у шкільній їдальні не відповідає якості (рис 4). Відповідаючи на запитання, чи купують школярі обід у їдальні, чи частіше беруть їжу з дому, думки учнів розділились. 50% – завжди, чи переважно харчуються обідами у шкільній їдальні, інші 50% – їжую, що приносять з дому (рис. 5). Найбільшими недоліками учні вважають якість їжі, на що вказало 15% школярів, якість обслуговування – 2,1%, відсутність дієтичного меню – 1,4%, цінова політика – 31,4%, невдалим асортимент вважають – 50% учнів (рис. 6). Загалом якість їжі за 5-ти бальною шкалою учні оцінили в 3 бали, така думка більшості і складає 54% усіх опитаних (рис. 7). Якість обслуговування також знаходиться на посередньому рівні, а саме 80% школярів оцінили її в 3 бали (рис. 8).

Моніторинг якості роботи та стану шкільної їдальні показав, що приміщення їдальні досить мале, столи розташовані занадто близько, що призводить до незручностей під час прийому їжі. До того ж столи та інші меблі не відповідають санітарно-гігієнічним нормам та потребують заміни. Їдальня розрахована лише на 66 учнів, тоді як загальна кількість учнів Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.» – 234. Стан посуду та інвентарю – задовільний. Наявний один рукомийник, однак немає ні рушників, ні електричної сушки для рук. Є куточок споживача, де висить перспективне меню та графік чергування в їдальні. Графік харчування – відсутній, а також немає жодного стенду, що формував би в учнів культуру харчування.

Моніторинг якості та культури харчування, а також окремих аспектів діяльності шкільної їдальні Кременецького НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.» проведений нами, показав, що менше 65% харчуються в шкільній їдальні практично щодня. Такий відсоток відвідувачів зумовлений рядом недоліків, таких як: висока цінова політика, невдалий асортимент продукції, низька якість їжі та обслуговування.

Сучасні шкільні програми дуже насичені і вимагають значних зусиль і великої витрати часу не лише в школі, але й удома. Велика кількість інформації, яку необхідно засвоїти школярам, створює значне навантаження на нервову систему. Тому правильне харчування школяра – запорука його здоров'я, успішності і нормального розвитку. Вважаємо, що у навчальний процес варто запроваджувати сучасні освітньо-виховні програми для учнів, спрямовані на формування культури харчування як складової формування здорового способу життя.

Батьки також повинні володіти знаннями про харчові потреби дітей і відповідально підходити до забезпечення своєї дитини всім необхідним для повноцінного росту і розвитку. Доцільно було б залучати батьків до спільної діяльності у цьому аспекті, адже кожна людина відповідальна за своє здоров'я а кожна конкретна родина – за здоров'я своїх дітей.

За результатами дослідження було запропоновано рекомендації щодо покращення функціонування шкільної їдальні гімназії, приведення її у відповідність до нормативів та вимог Державного Стандарту України.

Список використаної літератури

1. Антипкін Ю. Г. Стан здоров'я дітей в умовах дії різних екологічних чинників / Ю. Г. Антипкін // Мистецтво лікування. – 2005. – № 2. – С. 16.
2. Безрукий М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Вікова фізіологія (Фізіологія розвитку дитини) / М. М. Безрукий, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М. : ИЦ Академія, 2002. – 416 с.
3. Бесєдіна О. А. Проблеми погіршення стану здоров'я дітей та підлітків в умовах навчального закладу / О. А. Бесєдіна, Т. М. Кошакова, Г. М. Даниленко // Актуальні проблеми і основні напрями розвитку профілактичної науки і практики. – Х., 1997. – С. 51–55.
4. Даниленко Г. М. Медичні проблеми формування, збереження та зміцнення здоров'я школярів / Г. М. Даниленко // Лікарська справа. – 2004. – № 1. – С. 128–131.
5. Лукьянова Е. М. Медичні і педагогічні аспекти проблеми збереження здоров'я дітей / Е. М. Лукьянова // Междунар. мед. журн. – 2003. – №3. – С. 6.
6. Мойсеєнко Р. О. Організація медичної допомоги дітям і підліткам в Україні, проблеми реформування/ Р. О. Мойсеєнко // Актуальні проблеми організації медичного забезпечення дітей і підлітків. – Х., 2002. – С. 3–17.
7. Наказ МОЗ України від 1 серпня 2006 року № 269 «Про затвердження методичних рекомендацій з організації харчування учнів у загальноосвітніх навчальних закладах».
8. Пономаренко В. М. Міжгалузевий комплексний підхід до охорони здоров'я дітей в сучасних умовах / В. М. Пономаренко // Матеріали II з'їзду педіатрів України. – К., 2004. – С. 22.

РОЗДІЛ XI. МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я

УДК: 796.925

Бірук Іван,
Студент 32-Ф групи
Науковий керівник:
к.н. з фіз.вих. та спорту Кучер Т.В.

ЗМІНИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПІСЛЯ СИСТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

У статті подано порівняльний аналіз фізичного розвитку студентів після двох років систематичних занять спеціальними фізичними вправами. На основі проведених досліджень можна побачити, що цілеспрямовані заняття з фізичного виховання посилюють і прискорюють природні задатки до рухів, отриманих при народженні.

Ключові слова: фізичний розвиток, фізичні вправи, антропометричні вимірювання.

Підвищення ролі фізичної культури, як могутнього природного засобу оздоровлення та профілактики в умовах науково-технічного прогресу потребує поглибленого вивчення закономірностей впливу фізичних вправ на організм людини та подальшої розробки ефективних засобів їх застосування.

Навчання у вузах – важка і напружена розумова праця, яка виконується в умовах дефіциту часу на фоні різкого зниження рухової активності. Діяльною мірою підвищення розумової працездатності та охорони здоров'я студентів є збільшення їх рухової активності шляхом виконання фізичних вправ у процесі занять фізичним вихованням та спортом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковими дослідженнями [2; 4] доказано, що систематичні заняття фізичними вправами позитивно впливають на розвиток фізичних якостей студентів, їх фізичну підготовленість.

Фізичний розвиток людини – це процес, який піддається соціальному управлінню. Фізичні навантаження різнобічно впливають на організм людини, підвищуючи його стійкість і опір до дій різних несприятливих факторів зовнішнього середовища [6].

Для оптимізації навчально-тренувального процесу з фізичного виховання та попередження його негативних наслідків і стану здоров'я тих, хто займається, здійснюється анатомо-антропометричний контроль (ААК). Традиційними критеріями, які використовуються в ААК у спортивній діяльності є розміри, пропорції, компоненти маси тіла, об'єм рухів у суглобах, сили м'язових груп, стан постави, стопи, особливості зовнішнього дихання та інші [1].

Морфометричні і динамометричні дослідження студентів різних вузів, які систематично займалися фізичним вихованням, показали, що зріст тіла у них більший, ніж у їх ровесників, які не займалися фізичними вправами [3]. Відповідно довжини тіла значно виражена і маса тіла, яка у студентів, що займалися систематично фізичними вправами, була більшою, але за рахунок збільшення м'язового та кісткового компонентів, при зменшенні жирового компоненту [2]. Обхват грудної клітки в період вдиху у студентів значно вищий, ніж у осіб, які не займаються фізичними вправами, тоді, як при видиху, розмір грудної клітки менший. Ця обставина пояснюється тим, що у них більша рухливість грудної клітки за рахунок краще розвинутих і еластичних дихальних м'язів. Обхватні розміри грудної клітки у стані спокою, плеча, стегна, гомілки або зовсім не відрізнялися між собою по групах, або у студентів, які систематично займаються фізичними вправами, дещо вищі [7].

Особливо різко помітно різницю між особами, які мало приділяють уваги своєму фізичному розвитку і студентами вузів, які займаються фізичними вправами у таких функціональних показниках, як життєва ємкість легень, станова сила і кистьова сила рук.

Літературний аналіз [1;2;7] показує, що існує взаємозв'язок між антропометричними величинами, показниками рухової функції і фізичного розвитку. Це питання, без сумніву, є актуальним, адже вивчення співвідношення рівня фізичного розвитку, підготовленості, а також стану здоров'я студентів є важливим фактором підвищення ефективності всієї навчально-виховної і тренувальної роботи у вузі. Питання про вплив рівня фізичного розвитку на результати у фізичній підготовленості є не стільки практичним методом, скільки науковою проблемою, пов'язаною з вивченням взаємодії форми тіла та його функцією [5].

Результати дослідження. Цілеспрямовані заняття з фізичного виховання посилюють і прискорюють природні задатки до рухів, отриманих при народженні. В основі вдосконалення фізичних якостей лежить властивість людського організму відповідати на повторні фізичні навантаження більш

високою працездатністю, ніж на вихідному рівні. З метою вивчення фізичного стану студентів та визначення ролі фізичної підготовленості у загальній структурі фізичного виховання, в експериментальній групі, представники якої, переважно, розвивали швидкісні якості, ми використовували тести з фізичної підготовки.

У випробовуваннях взяли участь 30 студентів факультету фізичного виховання та біології. Дослідження проводили на початку першого року навчання (контрольна група) і після двох років (експериментальна група). Аналіз отриманих результатів, оброблених варіаційно-статистичним методом, та порівняння їх середніх величин і середньоквадратичного відхилення показав динаміки зрушень спортивних показників у студентів 2-х груп за період дослідження.

Динаміка спортивних показників у студентів 2-х груп

Вид випробувань	Юнаки			Дівчата		
	початок	кінець	P	початок	кінець	P
Біг на 30 м з ходу, с	3.5±0.087	3.03±0.092	<0.05	4.61±0.090	4.22±0.093	<0.05
Біг на 30 м з низького старту	4.42±0.085	4.01±0.093	<0.05	5.73±0.083	5.32±0.090	<0.05
Біг на 100м з низького старту	14.31±0.093	13.54±0.094	<0.05	16.56±0.094	15.91±0.095	<0.05
Стрибок у довжину з місця, см	226.3±1.7	239.1±1.8	<0.05	165.3±1.3	175.4±1.5	<0.05
Стрибок у висоту, см	38.3±1.1	38.9±1.4	>0.05	28.2±1.3	28.7±1.4	>0.05
Підтягування на перекладині, к-сть	7.31±0.50	10.32±0.62	<0.05	15.61±0.36	16.11±0.24	>0.05
Віджимання на брусах (юн.), від підлоги (дів), к-сть	10.41±0.44	11.62±0.52	<0.05	10.41±0.41	12.52±0.52	<0.05

Забіги, які були проведені після дворічних занять фізичними вправами, що розвивають швидкість, на дистанцію 30 метрів з ходу у юнаків виявили покращення результатів, у порівнянні з попередніми, в середньому на 0,48-0,50 с, що становить 16,17±4,1%, і результати в межах 3,45-3,61 с спостерігалися у 84,0% випадків. Покращення середнього результату на цій дистанції дівчатами в абсолютному значенні становило 0,31-0,33 с, у відносному – 9,24±2,45%, значні показники, що знаходилися в межах 4,15–4,30 с відмічені у 80,0% випадків. Ці досягнення були кращими, ніж у юнаків контрольної групи при закінченні дослідження на 19,14±2,04%, у дівчат – 11,61±1,31%(P<0,01).

Більш якісними стали оцінки з бігу на 30-метрову дистанцію з низького старту у юнаків після повторного випробування через 2 роки. Середній результат групи покращився на 0,40-0,42 с, що відносно попереднього значення становить 10,22±5,0%, і результати в межах 3,05-4,10 с зафіксовані у 74,0% осіб. Дівчата покращили свої результати в середньому на 0,40-0,42 с, що становить 7,7±1,3%, коливання результатів у межах 5,25-5,41 с відмічені у 72,0% осіб. Показники були кращими, ніж у контрольній групі, відповідно, на 22,44±2,09% і 7,33±1,21%. Зрушення даних повторного тестування юнаків суттєві (P<0,01).

Результати випробувань з бігу на 100 м під впливом занять фізичними вправами, які переважно розвивали швидкісні якості, у юнаків значно покращилися, і середнє зрушення в абсолютному вимірі становило 0,76-0,78 с, у відносному – 5,68±2,63%, розходження результатів від 13,4 до 13,8 с спостерігалися у 84,0% випадків. Дівчата, які розвивали швидкісні якості, покращили свої досягнення з бігу на 100 м у середньому на 0,64±0,65 с, що відносно попереднього значення становить 4,08±0,81%, досягнення від 15,7 до 15,9 с відмічені у 76,0% випадків. Результати з тестування значно вищі, ніж у контрольній групі, що становило у юнаків 6,64% (P<0,05), у дівчат 4,02%.

Аналіз результатів випробувань із швидкісно-силової підготовленості студентів виявив деяке покращення показників, після двох років систематичних занять фізичними вправами, що розвивають, в основному, швидкісні якості. Так, у юнаків покращення результату із стрибків у висоту з місця в абсолютному значенні становило 0,5–0,7 см, у відносному – 1,56±0,31%, розходження результатів від 37,5 до 4,0 см спостерігалось у 72,0% осіб.

Повторні випробування із стрибків у висоту з місця показали, що 76,0% дівчат досягли результатів, кращі з яких знаходилися в межах від 27,3 до 30,1 см, середнє зрушення складало 0,4-0,6 см, що відносно попереднього тестування становить 1,77±0,36%.

У порівнянні з групою контролю у юнаків значення з цього іспиту було гіршим на $13,88 \pm 1,31\%$. Аналогічний показник у дівчат швидкісної групи був на $12,59 \pm 1,52\%$ кращим, ніж у групі, яка займалася за програмою для вузів.

Результати стрибків у довжину з місця юнаків, які тренували протягом 2-х років швидкісні якості, після другого випробування в абсолютному значенні в середньому збільшилися на $11,7\text{--}13,6$ см, що становить $5,65 \pm 1,06\%$ від попереднього виміру, результати від $237,0$ до $247,0$ см спостерігалися у $80,0\%$ випадків. Середнє збільшення досягнень з цього випробування у дівчат після двох років занять становило $9,0\text{--}11,0$ см, що відповідає відносно показника на початку дослідження $6,11 \pm 1,27\%$. Порівнюючи ці результати з даними юнаків і дівчат групи, яка займалася за типовою вузівською програмою, ми виявили, що збільшення довжини стрибка з місця юнаками 1-ї експериментальної групи становило $3,95 \pm 0,37\%$, дівчатами – $3,17 \pm 0,15\%$.

Випробування з силової підготовленості студентів через 2 роки після початку занять на переважний розвиток швидкісних якостей, виявили динаміку позитивних зрушень показників під впливом цих занять. Більшість юнаків та дівчат підвищили рівень силової підготовленості. Так, середнє покращення у юнаків, у порівнянні з початком дослідження, при підтягуванні на перекладині становило 2–4 рази, що у відносному значенні дорівнює $41,09 \pm 11\%$, і найбільші результати 9–11 раз показали $72,0\%$ представників цієї групи. При віджиманні на брусах юнаки покращили свої показники, порівняно з початком дослідження, в середньому на $1,11\text{--}1,31$ рази, це відповідає $11,62 \pm 2,41\%$. Силкові випробування, які проводилися серед дівчат, виявили деякі зрушення показників при порівнянні їх з результатами на початку дослідження. Тестування з підтягування на низькій перекладині при повторному випробуванні виявилися в середньому вище на $0,4\text{--}0,6$ рази, відносно зрушення становить $3,2 \pm 0,47\%$, високі результати з підтягування ($15\text{--}17$ разів) показали $68,0\%$ дівчат. Силкові випробування з віджимання від підлоги виявили покращення результатів, порівняно з даними на початку дослідження. Після дворічних занять за спеціальною програмою показник згинання та розгинання рук в упорі лежачи збільшився в середньому на $1,04\text{--}3,06$ рази, що становить $19,25 \pm 3,2\%$ від попередньої величини, і кількість від 9 до 13 разів була зафіксована у $60,0\%$ осіб. Порівняльний аналіз з силової підготовленості 1-ї і контрольної груп показав, що з підтягування на перекладині величина зрушення, після двох років систематичних занять була значно кращою у юнаків 1-ї групи, різниця становила $23,94 \pm 4,05\%$; у віджиманні на брусах вони показали теж високий результат, який був вищим на $2,65 \pm 1,46\%$. Дівчата 1-ї групи, тільки віджимаючись від підлоги, показали результат, який був більший, ніж у представниць контрольної групи на $10,6 \pm 1,07\%$, а з підтягування на низькій перекладині їх дані нижчі на $0,62 \pm 0,52\%$.

Аналізуючи вищезгадані показники із спортивних випробувань і порівнюючи їх з результатами тестування у контрольній групі, можна зробити такі висновки. Значні позитивні зрушення відбулися з випробувань на швидкість – при пробіганні малих відрізків (30 м) результати покращилися на $7,0\text{--}15,0\%$ як у юнаків, так і у дівчат, а при порівнянні з контрольною групою різниця теж суттєва – $7,0\text{--}11,0\%$ з дівчатами, з юнаками – $19,0\text{--}23,0\%$; випробування з бігу на 100 м виявили, що покращення результатів юнаків і дівчат на $4,0\text{--}6,0\%$ вище, ніж у контрольній групі. Стрибаючи у висоту з місця дівчата показали результат кращий, ніж у контрольній групі на $12,54 \pm 2,41\%$, а юнаки – менший на $13,88 \pm 3,44\%$, стрибаючи у довжину з місця покращення досягнень юнаками і дівчатами становило $5,5\text{--}6,5\%$, результати були кращими, ніж у групі, яка займалася за вузівською програмою на $3,1\text{--}4,0\%$. У потрійному стрибку з місця зрушення даних юнаків і дівчат становило $4,0\text{--}5,0\%$, і вони були вище, ніж у контрольній на $7,0\text{--}9,5\%$. Значне підвищення силової підготовленості через два роки виявилось у юнаків: результат з підтягування покращився на $40,0\text{--}42,0\%$, у віджиманні на брусах – на $11,0\text{--}12,0\%$, і вони краще, ніж у контрольній групі відповідно на $22,0\text{--}23,0\%$ і $2,0\text{--}2,8\%$. У дівчат вищим був тільки результат з віджимання від підлоги на $9,5\text{--}11,0\%$. Зрушення з тестування на витривалість становили $5,2\text{--}6,0\%$, і показники кращі, ніж у представників контрольної групи на $3,0\text{--}5,0\%$ як у юнаків, так і дівчат.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що у студентів, які систематично займаються фізичними вправами вищий рівень фізичного розвитку як в цілому, так і по окремих його показниках.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання / [В. Г. Ареф'єв, Євгеніуш Болях, О. Ю. Бубела та ін.]; Держ. ком. України з питань фіз. культури і спорту; Укр. Акад. Наук; Львів. держ. ін-т фіз. культури / О. М. Вацеба (голов. ред.). – Л.: [б. в.], 2005. – 296 с.
2. Бубка С. Н. Формування індивідуальних здібностей студентів у процесі фізичного виховання: автореф. дис....канд. пед. Наук: 13.00.07 / С. Н. Бубка; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 18 с.
3. Грибан Г. П. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів / Г. П. Грибан, Т. Б. Кутек // Спортивний вісник Придніпров'я – науково-теоретичний журнал Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту. – 2004. – № 7. – С. 130–132.

4. Грибан Г. П. Життєдіяльність та рухова активність студентів / Г. П. Грибан. – Житомир : Рута, 2009. – 594 с.
5. Долженко Л. П. Захворюваність і рухова активність студентів з різними рівнями соматичного здоров'я / Л. П. Долженко // Теорія та методика фіз. виховання і спорту. – 2004. – № 1. – С. 21–24.
6. Дубогай О. Д. Фактори, які визначають ефективність фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи / О. Д. Дубогай // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України : мат. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. – С. 370–374.
7. Ермакова Н. В. Здоровье студентов – комплексная социально-медицинская проблема / Н. В. Ермакова // Здоровье студентов : сб. тез. междунар. науч.-практ. конф. – М., 1999. – С. 13–14.

УДК 796.4

Головенько Ольга,
студентка 32-Ф групи
Науковий керівник:
асистент Ястремський О.О.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ТА ОРІЄНТАЦІЇ ЛЕГКОАТЛЕТІВ

У даній статті узагальнено матеріал сучасних наукових і практичних результатів з проблеми спортивного тренування, зокрема, розглянуто такі важливі питання як спортивна орієнтація, відбір на початковому етапі тренування в навчально-тренувальні групи, в групи спортивного вдосконалення, в збірні команди з легкої атлетики.

Ключові слова: спортивна орієнтація, спортивний відбір.

Мета роботи – систематизувати знання з методики відбору та орієнтації дітей до занять легкою атлетикою.

Об'єкт дослідження – відбір і орієнтація в легкій атлетиці.

Предмет дослідження – морфометричні особливості і нормативи фізичної підготовленості легкоатлетів.

Рівень результатів у сучасній легкій атлетиці настільки високий, що для його досягнення спортсмену необхідно володіти рідкісними морфологічними даними, унікальним поєднанням комплексу фізичних і психічних здібностей, що знаходяться на гранично високому рівні розвитку. Таке поєднання навіть при найсприятливішій побудові багаторічної підготовки і наявності всіх необхідних умов зустрічається дуже рідко. Тому однією з центральних у системі підготовки спортсменів вищої кваліфікації є проблема спортивного відбору та орієнтації підготовки спортсменів.

Професор В. П. Філін пропонує такі визначення понять «спортивний відбір» і «спортивна орієнтація». Спортивний відбір – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, що включають педагогічні, соціологічні, психологічні і медико-біологічні методи дослідження, на основі яких виявляються задатки і здібності дітей, підлітків, дівчат і хлопців для спеціалізації в певному виді спорту. Основне завдання спортивного відбору полягає у всебічному вивченні і виявленні завдатків і здібностей, найбільшою мірою відповідних вимогам того або іншого виду спорту. Деякі фахівці замість терміну «спортивний відбір» використовують термін «виявлення спортивної придатності». Під цим розуміється система засобів і методів визначення та оцінки задатків і здібностей в обраному виді спорту (або в групі однорідних видів спорту). Спортивна орієнтація – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, на основі яких визначається вузька спеціалізація індивіда в певному виді спорту.

Відбір і орієнтація тісно пов'язані із структурою багаторічного вдосконалення спортсмена. Відповідно до цього доцільно виділяти п'ять етапів відбору [11], в результаті кожного з яких повинна бути дана відповідь на питання: чи здатний обстежуваний вирішити ті завдання, які стоять на конкретному етапі багаторічної підготовки? Відповідно до цього і визначається основне завдання відбору на кожному з п'яти етапів (табл. 1.).

Таблиця 1

Зв'язок спортивного відбору з етапами багаторічної підготовки

Спортивний відбір		Етап багаторічної підготовки
Етап	Завдання	
Первинний	Встановлення доцільності спортивного вдосконалення в даному виді спорту	Початкової

Попередній	Виявлення здібностей до ефективного спортивного вдосконалення	Попередньої базової
Проміжний	Виявлення здібностей до досягнення високих спортивних результатів, перенесенню високих тренувальних і змагальних навантажень	Спеціалізованої базової
Основний	Встановлення здібностей до досягнення результатів міжнародного класу	Максимальної реалізації індивідуальних можливостей
Заключний	Виявлення здібностей до збереження досягнутих результатів і їх підвищення	Збереження досягнень

Для кожного з приведених етапів відбору характерні свої методи і критерії, точність оцінок і категоричність висновків. Наприклад, якщо на першому етапі відбору велику роль виконують антропометричні і морфологічні характеристики спортсменів, то на завершальному, п'ятому, етапі ці показники практично не враховуються, а основна увага звертається на рівень спортивних досягнень, величину і характер навантажень, психологічні особливості спортсменів, їх соціальний стан і мотивацію до продовження занять легкою атлетикою [8; 10].

На кожному етапі спортивного відбору не тільки виявляється доцільність подальшої підготовки спортсмена, але і дається докладна оцінка його задатків і здібностей, сильних і слабких сторін техніко–тактичної майстерності, функціональної підготовленості, рівня розвитку рухових якостей, психічних особливостей, здійснюється аналіз попереднього етапу підготовки – його спрямованості, величини і характеру навантажень, їх адекватності індивідуальним особливостям спортсмена і ін. Всі ці дані є основою для орієнтації підготовки спортсмена на черговому етапі багаторічного вдосконалення. Таким чином, етапи спортивного відбору органічно пов'язуються із спортивною орієнтацією.

Важливо враховувати, що спортивний відбір і орієнтація – не одномоментні події на тому або іншому етапі спортивного вдосконалення, а практично безперервний процес, що охоплює всю багаторічну підготовку спортсмена. Обумовлено це неможливістю чіткого виявлення здібностей на окремому етапі вікового розвитку або багаторічної підготовки, а також складним характером взаємостосунків між спадковими чинниками, які виявляються у вигляді задатків, і придбаними, що є наслідком спеціально організованого тренування. Навіть дуже високі задатки, що свідчать про природну обдарованість людини, служать лише необхідною основою великих здібностей до занять спортом. Дійсні ж здібності можуть бути виявлені лише в процесі навчання і виховання і є наслідком складної діалектичної єдності – природженого і набутого, біологічного і соціального.

У процесі відбору і орієнтації використовуються різноманітні дослідження, які дозволяють одержати достатньо повну інформацію про спортсмена [12]:

- стан здоров'я і рівень фізичного розвитку;
- особливості статури;
- особливості біологічного дозрівання;
- властивості нервової системи;
- функціональні можливості і перспективи вдосконалення найважливіших систем організму спортсмена;
- рівень розвитку рухових якостей і перспективи їх вдосконалення;
- здібності до освоєння спортивної техніки і тактики, перебудова рухових навиків і техніко–тактичних схем;
- здібності до перенесення тренувальних і змагальних навантажень, інтенсивного протікання відновних процесів;
- психофізіологічні здібності до м'язово-рухового і просторово-часового диференціювання, оперативного сприйняття ситуації й ухвалення адекватних рішень;
- мотивація, працьовитість, наполегливість, рішучість, мобілізаційна готовність;
- досвід змагань, уміння пристосовуватися до партнерів і суперників, особливостей суддівства;
- рівень спортивної майстерності і здатність реалізовувати її в екстремальних умовах, характерних для головних змагань.

Завдання конкретного етапу відбору та орієнтації визначають роль і значення інформації, одержаної по кожному із вказаних напрямів.

Методика спортивного відбору на етапі початкової підготовки визначається основним завданням першого етапу відбору – допомогти дитині правильно вибрати вид спорту для спортивного вдосконалення. Правильне рішення цього завдання не тільки свідчить про ефективність роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл, окремих тренерів, але і має достатньо глибокий соціальний сенс. Успішні заняття спортом дозволяють молодій людині розкрити свої природні завдатки, яскраво відчувати

результати вкладеної праці і упевненість у власних силах, є шляхом самоутвердження. Все це створює хороший фундамент для подальшого життя й активної позиції.

Необхідною умовою первинного відбору дітей у дитячо-юнацьку спортивну школу є проведення його після курсу обов'язкового навчання дітей основам виду. Бажано, щоб такий курс включав не менше 30 уроків. Це забезпечує не тільки оволодіння дітьми корисними для життя навиками, але і значно підвищує ефективність оцінки перспективності дітей. За відсутності масового навчання легко помилитися і прийняти тих, хто краще бігає, за більш здібних.

У процесі початкового відбору слід широко використовувати прості педагогічні тести, які дозволяють оцінити рівень рухових здібностей дітей (біг 30 м, човниковий біг 6х5 м, стрибки у довжину та висоту з місця). При цьому перевагу слід надавати тим тестам, які характеризують рухові здібності, значною мірою обумовлені природними завдатками. Зокрема, особливу увагу слід надавати тестам, що дозволяють оцінити швидкісні якості, координаційні здібності, витривалість при анаеробній і аеробній роботі. Наприклад, рівень координаційних здібностей можна визначити за якістю виконання складних вправ у процесі їх розучування. Оцінка ставиться залежно від амплітуди рухів, дотримання структурного і ритмічного малюнка вправи, вміння швидко міняти темп рухів відповідно до команди.

Велике значення при відборі дітей має оцінка стану їх здоров'я. Відсутність порушень у нормальній діяльності організму – одна з найважливіших умов досягнення успіху в сучасному спорті. Навіть незначні відхилення в стані здоров'я можуть у істотною мірою понизити пристосувальні можливості організму.

Остаточне рішення про залучення дитини до занять бігом на короткі дистанції повинне ґрунтуватися на комплексній оцінці за всіма перерахованими критеріями відбору, а не на обліку якого-небудь одного або двох показників. Особлива важливість комплексного підходу на цьому етапі багаторічного відбору обумовлена тим, що спортивний результат тут практично не несе інформації про перспективність юного спортсмена.

На другому етапі відбору основним критерієм оцінки перспективності юного спортсмена є наявність у нього здібностей до ефективного спортивного вдосконалення. Після 2–3 років початкової підготовки і задовго до досягнення оптимальної вікової межі ще неможливо дати точне заключення про наявність у юного спортсмена задатків і здібностей, що дозволяють йому сподіватися на досягнення результатів міжнародного рівня. Однак виявити доцільність подальшого спортивного вдосконалення і визначити його напрям, правильно зорієнтувати подальшу підготовку спортсмена необхідно. Вирішити ці завдання можна лише на основі комплексного аналізу, в якому повинні враховуватися морфологічні, функціональні і психічні особливості юних спортсменів, їх адаптаційні можливості, реакція на тренувальні і змагальні навантаження, здібність до освоєння і вдосконалення нових рухів та ін.

Вже на початку другого етапу багаторічної підготовки виникає необхідність у визначенні відповідності будови тіла юних спортсменів морфологічним особливостям майстрів високого класу. Морфологічні особливості знаходяться в числі найважливіших, які потрібно враховувати при визначенні перспективності спортсмена на цьому етапі відбору. Хоча конституція людини зазнає деяких змін у певні вікові періоди, в цілому вона більш менш постійна і значною мірою визначається спадковими чинниками [7; 9].

Найбільш поширені підходи до визначення конституції людини на основі морфологічних критеріїв – ступені розвитку мускулатури і жировідкладення, довжини і маси тіла, особливостях скелета. При такому підході більшість фахівців схиляється до використання для характеристики конституції терміну «соматотип» [10].

Серед безлічі схем нормальних конституцій розглянемо одну з найпопулярніших, згідно з якою виділяються три конституційні типи статури:

Пікнічний ендоморфний тип – опукла грудна клітка, м'які округлі форми внаслідок розвитку підшкірної основи, відносно короткі кінцівки, короткі і широкі кисті і стопи, велика печінка, велика кількість підшкірного жиру;

Атлетичний мезоморфний тип – трапецієподібна форма тулуба, вузький таз, могутній плечовий пояс, добре розвинена мускулатура, груба будова кісток.

Астенічний екторморфний тип – плоска і довга грудна клітка, відносно широкий таз, худе тіло і слабкий розвиток підшкірної основи, довгі тонкі кінцівки, вузькі стопи і кисті, мінімальна кількість підшкірного жиру.

При розгляді перспективності спортсмена за показниками морфологічного типу слід давати не тільки її цілісну оцінку (по тих же показниках, що і на попередньому етапі відбору), але і орієнтувати спортсмена на спеціалізацію в тій або іншій дистанції або дисципліні.

Основним завданням третього етапу відбору є виявлення здібностей спортсмена до досягнення вищих спортивних результатів у вибраному виді спорту, перенесення великих тренувальних навантажень. У цей час вже необхідно визначитися, в якому конкретному виді змагань буде

спеціалізуватися спортсмен, виявити його сильні якості, за рахунок яких в основному і планується досягти високих спортивних результатів.

Ефективність відбору значною мірою пов'язана з оцінкою у спортсменів основних показників, що характеризують рівень їх спеціальної підготовленості і спортивної майстерності. Рівень розвитку фізичних якостей (швидкісно-силових, різних видів витривалості, гнучкості, координаційних здібностей), можливості системи енергозабезпечення, досконалість спортивної техніки, економічність роботи, здібність до перенесення навантажень і ефективного відновлення постійно повинні знаходитися в полі зору тренера, що працює з юними спортсменами.

На третьому етапі багаторічного відбору збільшується значення показників, що свідчать про особово-психічні якості – психічну належність, мотивацію, волю, прагнення до лідерства та ін. Відомо, що спортсмени високого класу відрізняються наполегливістю, відсутністю недовірливості, здатністю до перенесення високих навантажень [3]. При оцінці відповідності юного спортсмена вимогам, що пред'являються до спортсменів високого класу, особливу увагу слід звертати на впевненість у своїх силах, стійкість до стресових ситуацій, тренувальних занять, здатність і бажання до спортивної боротьби, бажання тренуватися і змагатися з сильними партнерами і суперниками. Особові і психічні якості спортсмена є не тільки критеріями оцінки перспективності, але і додатковими критеріями при оцінці схильності до певної спеціалізації.

Як і при первинному відборі, в процесі проміжного відбору велика увага надається медичному контролю. Оскільки до цього часу вже відбувся «відсів» дітей, що мають явні протипоказання до занять спортом, особлива увага надається виявленню прихованих захворювань, зокрема осередків інфекції в організмі. При їх наявності в період проведення тренувальних занять можуть виникнути загострення і різні ускладнення з боку внутрішніх органів. Важливо виявити і специфічні хвороби, до яких найбільшою мірою схильні юні спортсмени.

На четвертому етапі відбору необхідно з'ясувати, чи здатний спортсмен до досягнення результатів міжнародного класу, чи зможе він переносити виключно напружену тренувальну програму й ефективно адаптуватися до навантажень. Таким чином, відбір на даному етапі – продовження роботи, проведеної на попередньому етапі. Його ефективність визначається в основному тими ж чинниками, що проте набувають більш специфічну спрямованість.

Морфологічні характеристики спортсменів разом з комплексом інших показників можуть допомогти тренеру у виборі найперспективніших спортсменів, реально оцінити можливості своїх учнів, правильно визначити початок четвертого етапу багаторічної підготовки – етапу максимальної реалізації індивідуальних можливостей.

Приступаючи до тренування на четвертому етапі багаторічної підготовки, необхідно всесторонньо оцінити рівень загальної і спеціальної підготовленості спортсменів. При цьому увагу слід звернути не тільки на абсолютні показники, але і на той прогрес, якого досяг спортсмен у результаті тренування на попередньому етапі. Перевага віддається тим спортсменам, які зуміли досягнути великих зрушень у рівні спортивної майстерності, можливостей найважливіших функціональних систем при обмеженому використуванні наймогутніших засобів педагогічної дії. Чим меншими зусиллями був досягнутий прогрес у рівні спортивної майстерності, тим більші резерви залишилися для подальшого вдосконалення. Тому на даному етапі відбору особлива увага надається аналізу тренування на попередньому етапі багаторічної підготовки.

Одним з основних показників, що свідчить про здатність спортсмена до значного прогресу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей, є різностороння технічна підготовленість. Вона проявляється в достатньо досконалому володінні не тільки технікою виду спорту, але і в умінні технічно правильно виконувати велику кількість спеціально-підготовчих вправ, тонко варіювати просторовими, тимчасовими і динамічними параметрами рухів в процесі виконання найрізноманітніших вправ. Така структура технічної підготовленості дозволяє сформулювати на четвертому етапі багаторічної підготовки раціональну і лабільну техніку рухів, відповідно до морфофункціональних можливостей спортсмена і специфічних вимог конкретного виду спорту.

Особливого значення набуває оцінка особових і психічних якостей спортсмена. При цьому оцінюють стійкість до стресових ситуацій змагань, здатність налаштовуватися на активну боротьбу змагань, уміння мобілізувати сили при гострій конкуренції, психічну стійкість при виконанні об'ємної і напруженої тренувальної роботи, здатність контролювати зусилля, темп, швидкість, напрям рухів, розподіл сили в змаганнях, а також уміння показувати найвищі результати в найвідповідальніших стартах, в оточенні сильних суперників.

Неодмінною умовою успішного вдосконалення на четвертому етапі багаторічної підготовки є міцне здоров'я спортсмена.

Завершальний відбір на п'ятому етапі є надзвичайно важливою складовою частиною системи підготовки, оскільки його основним завданням є визначення доцільності подальшого продовження занять спортом для спортсмена високого класу, що досягнув серйозних результатів у сучасному

спорті. Від того наскільки точним і об'єктивним буде висновок, багато в чому залежить не тільки подальша спортивна кар'єра відомого спортсмена, його авторитет у спорті, але і все подальше життя – освіта, особисте життя, професійна кар'єра і т.д. [3; 9].

На цьому етапі відбору не стоять питання оцінки перспективності спортсмена по морфологічних і функціональних завданнях, його здібності до ефективного спортивного вдосконалення і т.п. На перший план висувається завдання виявлення резервних можливостей організму для підтримки, а можливо, і підвищення раніше досягнутого рівня адаптації. Не менше важливим є і всебічне медичне обстеження, результати якого повинні показати, чи здатний спортсмен до подальшої напруженої роботи, чи не позначається серйозно на подальшій тренувальній діяльності та попередні травми і т.п.

На п'ятому етапі відбору набуває першорядне значення всебічний аналіз соціального положення спортсмена – його матеріальний стан, рівень освіти, перспективи для успішної діяльності після закінчення спортивної кар'єри, сімейне благополуччя і т.п. Якщо на попередніх етапах відбору для юних і молодих спортсменів, що навчаються в середній школі або вищих учбових закладах, такі проблеми особливо не стояли, то по відношенню до спортсменів, вік яких часто перевищує 25–30 років, вони можуть набути характеру основних.

На завершальному етапі відбору має свою специфіку і оцінка психічних якостей спортсмена. Якщо на попередньому етапі основна увага зверталась на здатність спортсмена максимально мобілізувати свої можливості в екстремальних умовах відповідальних змагань, уміння показувати найвищі результати в головних змаганнях, у визначенні сильних суперників та ін., то тут на перший план виступає наявність достатньої мотивації для активного продовження занять спортом, перенесення високих тренувальних навантажень [4].

Розглядаючи питання орієнтації підготовки спортсмена на етапі збереження вищих досягнень, на перший план необхідно висунути якісні характеристики процесу підготовки. Досвід підготовки багатьох видатних спортсменів у різних країнах світу переконливо свідчить про те, що тривалий час зберегти вищі досягнення вдалося тим із них, які зуміли знайти резерви підтримки спортивних результатів при значному скороченні об'єму тренувальної і змагальної діяльності. Такий шлях пройшли такі видатні спортсмени, як С. Бубка, В. Санєєв і К. Льюїс у легкій атлетиці.

Спортсмени, які намагалися зберегти вищі досягнення за рахунок граничних величин тренувальних і змагальних навантажень, як правило, терпіли невдачу і вимушені були залишити великий спорт у результаті травм, фізичних і психічних перевантажень.

Висновки

1. Спортивний відбір – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, що включають педагогічні, соціологічні, психологічні і медико-біологічні методи дослідження, на основі яких виявляються завдання і здібності дітей, підлітків, дівчат і хлопців для спеціалізації в певному виді спорту.

Спортивна орієнтація – це система організаційно-методичних заходів комплексного характеру, на основі яких визначається вузька спеціалізація індивіда в певному виді спорту. Процес відбору в легкій атлетиці ділиться на п'ять етапів. Основними завданнями першого етапу відбору є встановлення доцільності спортивного вдосконалення в даному виді спорту. На другому етапі відбору здійснюється виявлення здібностей до ефективного спортивного вдосконалення. Завданням третього етапу відбору є виявлення здібностей до досягнення високих спортивних результатів, перенесення високих тренувальних і змагальних навантажень. На четвертому етапі відбувається встановлення здібностей до досягнення результатів міжнародного класу. На заключному етапі здійснюється виявлення здібностей до збереження досягнутих результатів і їх підвищення.

2. Для досягнення в сучасній легкій атлетиці високих результатів потрібно володіти необхідними морфологічними даними. Морфологічні показники мають істотний вплив і на спортивний результат, і на засвоєння техніки. Топографія м'язових мас на нижній кінцівці є основою підходу до внутрішньовидової орієнтації. Велику практичну користь дають тренерам відомості з оцінки темпів приросту результатів у бігових тестах. Розробка належних норм різносторонньої фізичної підготовленості, повинна ґрунтуватись на ретроспективному аналізові у віковому аспекті даних найсильніших вітчизняних і зарубіжних спортсменів, а також матеріалах обстеження юних спортсменів різного віку і кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Артюшенко О. Ф. Легка атлетика : навч. посібник для студ. ф-тів фіз. культури / О. Ф. Артюшенко. – Черкаси : БРАМА-ІСУЕП, 2000. – 316 с.
2. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков / Л. В. Волков. – К. : Здоров'я, 1981. – 228 с.
3. Гогін О. В. Легка атлетика : Курс лекцій / О. В. Гогін; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2001. – 112 с.

4. Гойхман П. Н. Легка атлетика в школе / П. Н. Гойхман, Я. Н. Трофимов. – М. : Физкультура и спорт, 1972. – С. 115–142.
5. Єднак В. Д. Біг, стрибки, метання : навч. посібник для студ. II курсу ф-ту фіз. виховання / В. Д. Єднак, В. М. Кучеренко. – Тернопіль : ТДПУ, 1999. – 80 с.
6. Жилкин А. И. Легкая атлетика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Жилкин и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 294–328.
7. Легка атлетика и методика преподавания / [под. ред. О. В. Колодия, Е. М. Лутковського, В. В. Ухова]. — М. : Физкультура и спорт, 1985. – С. 203–236.
8. Легкая атлетика : учеб. для ин-тов физ. культуры / общ. ред. Н. Г. Озолина и др. – М. : ФиС, 1989. – 672 с.
9. Легкая атлетика : учебник для тренеров / [под ред. Л. С. Хоменкова]. – ФиС, 1963. – 420 с.
10. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 288 с.
11. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
12. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання : [навч. посібник] / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1– 272 с.

УДК 796.01:316

*Дячук Наталя,
Студентка 41-Ф групи
Науковий керівник:
асистент Гурковський О. М.*

НАЯВНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ВІЛЬНОГО ЧАСУ У ШКОЛЯРІВ ТА ГІМНАЗИСТІВ

У статті досліджено наявність та структуру вільного часу у школярів та гімназистів. Встановлено, що у третини гімназистів вільного часу практично немає. Вони відводять більше часу самопідготовці до занять та на проїзд до місця навчання. Значна їх частина не висипається, менше часу проводять на свіжому повітрі, та внаслідок цього більш втомлюються від навчання.

Ключові слова: гімназисти, школярі, вільний час, сон, втома, навчання.

Реформування освіти супроводжується появою навчальних закладів інноваційного типу (гімназій, ліцеїв, коледжів), характерною рисою яких є збільшення обсягу й ускладнення знань, інтенсифікація навчання. Все більшого значення набувають спеціалізовані навчальні заклади, створюються класи з поглибленим вивченням окремих предметів.

Освітні завдання сьогодні реалізуються різноманітними за формою освітніми установами і методиками навчання. Широкий розмах здобуває використання нових технологій в освіті. Прогресивне значення змін, що відбуваються в сфері освіти, представляється цілком очевидним, однак стали безперечними і такі як подальше зниження рівня здоров'я школярів [1; 3; 8]. Тому особливу увагу необхідно звертати на впровадження в різні сучасні навчально-виховні заклади ефективні технології, які б сприяли збереженню здоров'я учнів, оптимізації їх функціональних станів і підвищенню ефективності навчання. Актуальним завданням на сьогодні є розробка, випробування й оцінка ефективності впровадження цих технологій.

Але не можна забувати, що шкільний період – це період росту і розвитку, коли чутливість дитини до несприятливих факторів зовнішнього середовища дуже велика. Надмірні навчальні навантаження, недостатня рухова активність, порушення в навчальному процесі і режимі дня несприятливо позначаються на ще не сформованому до кінця організмі дітей [2; 4; 7; 9]. Таким чином, роль школи у формуванні різних видів патології очевидна.

Рядом дослідників доведено, що суттєвий вплив на формування здоров'я дітей справляє ступінь раціоналізації режиму дня, але більшість учнів не дотримуються відповідних правил і норм: готують домашнє завдання довше рекомендованого часу, що призводить до погіршення взаємодії сигнальних систем [6;10;11] не знаходяться на свіжому повітрі достатньо часу, а близько 64% дітей взагалі перебувають на вулиці, йдучи до школи та повертаючись додому; гігієнічних нормативів тривалості сну (10,5–11 годин) дотримується лише третина учнів, що може викликати порушення з боку ЦНС і, як наслідок, – зниження успішності, розумової працездатності, уваги [6; 10; 12]. На значне скорочення тривалості сну впливає надмірне захоплення більшості дітей переглядом телепередач і грою на комп'ютері [6; 7; 8;10].

Мета – визначити наявність та структуру вільного часу у школярів та гімназистів.

Завдання:

1. Проаналізувати й узагальнити дані спеціальної літератури.
2. Провести анкетування з учнями загальноосвітньої школи і гімназії.
3. Здійснити математичну обробку отриманих результатів.

Дослідження носить соціологічну спрямованість і його методологію можна визначити як систему логічно послідовних теоретичних, методичних і організаційно-технічних процедур, пов'язаних між собою єдиною метою: одержати достовірні знання про досліджуване явище чи процес. Важливим для проведення соціологічного дослідження є збір інформації.

Нами було проведено комплексне медико-соціальне обстеження 763 учнів 5–11-х класів гімназій № 4 м. Луцька та гімназій № 1 м. Кременця (гімназія з двома уроками фізичної культури) і № 21 м. Луцька (гімназія з одним уроком фізичної культури). Як контрольну групу розглядали старшокласників школи № 20 м. Луцька, що навчаються за звичайною програмою.

Усі школярі були проанкетовані з використанням спеціально розробленої анкети «Медико-соціального обстеження учнів 5–11-х класів. Після збору анкет була проведена статистична обробка матеріалу.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися наступні методи досліджень:

1. Теоретичний аналіз й узагальнення даних спеціальної літератури.
2. Анкетування.
3. Математична обробка.

При вивченні наявності вільного часу в учнів ми одержали наступні результати. На те, що вільного часу «практично нема», указала третина гімназистів. В той час як серед школярів звичайної школи цю відповідь вибрали всього 10 %. Те, що вільного часу «мало» відзначили 47,34 %хл і 53,85 %д гімназії № 4, учні 21 гімназії відповідно 47,08 %хл і 49,26 %д, тоді як учні звичайної школи 38,27%хл і 24,42 %д. (табл.1)

Таблиця 1.

Результати дослідження наявності та структури вільного часу у школярів (%)

Запитання	Загальноосвітня школа		Гімназія з двома уроками ФК		Гімназія з одним уроком ФК	
	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.
Чи є у вас вільний час?						
Практично нема	12,76	18,53	19,53	21,43	17,90	19,12
Мало	38,27	50,00	47,34	53,85	47,08	49,26
Досить	48,97	31,47	34,14	24,73	35,41	31,62
Структура вашого вільного часу						
Беру участь у суспільній роботі	8,23	7,33	13,02	2,75	8,17	10,29
Читаю художню літературу	25,10	35,78	30,18	45,05	55,25	54,41
Просто відпочиваю вдома в колі сім'ї	41,56	55,17	57,99	59,34	60,31	56,62
Відвідую друзів, знайомих, родичів	50,21	52,16	64,50	75,82	62,26	64,71
Цікавлюсь мистецтвом	7,82	9,05	6,51	13,74	12,45	17,65
Займаюсь прикладним мистецтвом	2,06	4,31	1,78	5,49	3,89	4,41
Відвідую концерти, театри	5,76	8,62	13,02	24,73	16,73	20,59
Займаюсь на садовій ділянці	2,47	2,16	5,92	6,59	3,89	3,68
Займаюсь спортом, туризмом	30,04	12,93	55,03	24,18	51,75	45,59
Відвідую спортивні видовища	17,28	8,62	37,87	4,95	19,46	11,76
Відвідую дискотеки	33,33	38,79	38,46	58,79	42,80	38,24
Цікавлюсь технікою	20,99	0,43	28,40	1,10	6,61	0
Цікавлюсь автосправою	17,70	2,16	26,63	1,10	10,12	2,21
Займаюсь колекціонуванням	14,40	10,34	11,83	4,95	10,89	8,82
Дивлюсь телевізор	57,20	68,10	75,15	81,32	75,10	75,74
Слухаю радіо	31,69	43,10	26,63	56,04	29,96	33,82
Читаю газети, журнали	27,98	50,00	36,69	73,08	54,47	68,38
Відвідую музеї, виставки	3,70	3,02	5,33	7,69	11,67	12,50
Відвідую кафе, бари	13,58	12,93	30,77	35,71	22,96	23,53
Слухаю музику	51,03	58,62	74,56	83,52	64,98	66,91
Граю на музичних інструментах	8,64	10,78	10,65	13,19	18,68	17,65
Беру участь у художній самодіяльності	6,17	4,31	5,33	8,24	8,56	13,24
Граю в азартні ігри	18,11	9,48	28,40	3,85	16,73	11,03
Граюсь на комп'ютері	51,44	16,81	70,41	35,16	59,53	42,65
У вільний час стараюсь поспати	10,70	11,64	25,44	31,32	14,79	14,71
Інші захоплення	1,23	0,43	1,19	0	0,39	0
Загальний % вибраних відповідей	558,42	537,07	781,69	757,7	742,4	719,14

Важливо було проаналізувати, чим займаються школярі у вільний час (допускалось кілька варіантів відповідей). Анкетування допомогло вивчити структуру вільного часу школярів. Практично немає різниці в цьому розподілі

Отже, організація навчального процесу в гімназистів не є оптимальною і тим більше сприятливою для збереження здоров'я учнів. Безсумнівно, що рівень підготовки старшокласників у гімназії високий, і має місце практично стовідсоткове надходження їх у вузи. Але виходить, що вступ до інституту дається підліткам досить великою «фізіологічною ціною». А школа не є винятково «тренувальним полем» для вступу у вищий навчальний заклад. У неї є й інші, не менш важливі функції, одна з яких – збереження і зміцнення здоров'я дітей. І ця функція виконується набагато гірше, підтвердженням чому служать літературні дані: тільки 20–25 % учнів до моменту закінчення школи можуть бути віднесені до абсолютно здорових. Не викликає сумніву, що досліджуваний контингент вимагає посилення контролю за станом здоров'я, умовами й організацією навчальної діяльності, а також активних заходів, націлених на їхнє поліпшення й оптимізацію [3; 5].

Список використаних літератури:

1. Бережков А. Ф. Учет динамики состояния здоровья и гормональной системы школьников для формирования концептуальных основ валеологии / А. Ф. Бережков // Здоровье и образование : педагогические проблемы валеологии. СПб, 1997. – С. 22 – 24.
2. Бурханов А. И., Хорошева Т. А. Состояние здоровья учащихся младших классов лицея искусств / А. И. Бурханов, Т. А. Хорошева // Гиг. и санит, 1999. – № 3. – С. 42–44.
3. Гнітецька Т. В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації фізичного виховання учнів гімназій (10-13 років) : Автореф. дис. канд. наук з фіз. вих. і спорту. – Луцьк, 1998. – 18 с.
4. Горшкова Н. Б. Мотивація школярів до занять фізичною культурою і спортом / Н. Б. Горшкова // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту. – 2005. – № 6–7. – С. 130–133.
5. Камаев И. А. Социально-гигиенические особенности организации учебного процесса и режима дня старшеклассников лицеев / И. А. Камаев, Л. И. Павлычева, О. Л. Васильева, Л. Н. Коптева // Гиг. и сан, 2003. – С. 45–46.
6. Посева О. А. Влияние различной организации учебного дня на умственную работоспособность учащихся I–III классов / О. А. Посева, И. А. Лаптева, Е. П. Коринская, Т. С. Розанова // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1979. – № 2. – С. 73–78.
7. Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлиева Р. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьев, Р. Д. Пенушлиева. – София. : Медицина и физкультура, 1981. – 192 с.
8. Польша Н. С., Вдовенко А. К., Добрянська О. В., Червона М. С. Гігієнічна оцінка організації дозвілля підлітків у позашкільних ігрових комп'ютерних закладах та проблеми збереження їх здоров'я / Н. С. Польша, А. К. Вдовенко, О. В. Добрянська, М. С. Червона // Довкілля та здоров'я. – 2003. – № 3. – С. 56–58.

УДК 613.71

*Зварунчик Маріамна,
студентка 51-Ф групи
Науковий керівник:
к. пед. н. Божик М. В.*

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПРОВЕДЕННЯ ГІМНАСТИКИ ДО ЗАНЯТЬ І ВИКОНАННЯ РАНКОВОЇ ГІГІЄНІЧНОЇ ГІМНАСТИКИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена удосконаленню процесу проведення гімнастики до занять і виконання ранкової гігієнічної гімнастики учнями молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *фізична культура, гімнастика до занять, ранкова гігієнічна гімнастика, учні молодших класів.*

Недостатній фізичний розвиток школярів спричинений, як показує практика, тим, що формуванню фізичної культури в школі не приділяється належна увага. Це при тому, що фізична культура, як складова частина загальної культури суспільства, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості і одним із шляхів покращення цього стану є ширше впровадження гімнастики у побут учнів [1; 4; 7; 9].

На сьогоднішній день за даними «Міжнародної Організації Охорони Здоров'я» наша держава за рівнем захворюваності і тривалості життя займає 54 місце. Чоловіки в середньому живуть 57 років, жінки 70 років. Близько 60 % дітей, які поступають у школу мають фізичний розвиток нижчий за норму. Більше 80 % мають певні патології у стані здоров'я. Існує реальна можливість покращити цей рівень. Одним із шляхів може стати впровадження в побут життя виконання гімнастичних вправ і перш за все вправ ранкової гігієнічної гімнастики та гімнастики до занять [1; 2; 3; 6].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемі проведення гімнастики до занять і виконання ранкової гігієнічної гімнастики присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. В їх полі зору були переважно такі питання: методика фізичного виховання молодших школярів [1; 4; 9]; форми, засоби і методи використання засобів гімнастики у фізичному вихованні молодших школярів [5; 6]; організація занять молодших школярів гімнастикою [4; 9; 6, 7 та ін.]; вирішення оздоровчих проблем фізичного виховання молодших школярів [1; 3; 6].

На превеликий жаль, проблема впровадження в побут молодших школярів ранкової гігієнічної гімнастики та гімнастики до занять, на сьогоднішній день, не знайшла кінцевого вирішення, що вимагає кардинального перегляду такого стану речей. Це і спонукало нас звернутись до пошуку шляхів вирішення вище піднятої проблеми.

Мета дослідження – вдосконалити процес фізичного виховання учнів молодших класів через впровадження у їх побут вправ ранкової гігієнічної гімнастики та гімнастики до занять.

Об'єкт дослідження – процес фізичного виховання молодших школярів.

Предмет дослідження – зміст та особливості виконання учнями молодших класів ранкової гігієнічної гімнастики та гімнастики до занять.

Відповідно до мети перед дослідженням ставились такі завдання:

1. Вивчити стан проведення гімнастики до занять у загальноосвітніх школах.
2. Дослідити стан виконання учнями молодших класів ранкової гігієнічної гімнастики.

Для вирішення завдань застосовувались наступні методи дослідження: вивчення літературних джерел і документальних матеріалів; теоретичний аналіз і синтез; педагогічне спостереження; опитування (анкетування).

Виконання дітьми молодшого шкільного віку вправ гімнастики до занять і ранкової гігієнічної гімнастики має велике значення для гармонійного фізичного і духовного розвитку. Вони є необхідним додатком до уроків фізичної культури, фізкультурно-оздоровчих і спортивних занять. Гімнастика до занять і ранкова гігієнічна гімнастика повинні займати одне з провідних місць в системі заходів спрямованих на зміцнення здоров'я, прищеплення життєво необхідних навичок і вмінь, стати одним із основних засобів формування основ фізичної та духовної культури молодшого учня [1; 6].

В зв'язку з цим, нами проведено дослідження стану виконання ранкової гігієнічної гімнастики і гімнастики до занять учнями молодших класів та пошуку шляхів удосконалення цього процесу.

З метою вивчення думки фахівців галузі фізичного виховання щодо змісту і організації проведення ранкової гігієнічної гімнастики, нами проведено опитування у вигляді анкетування вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів. Зміст анкети для всіх респондентів був однаковий.

Такий склад респондентів нами обрано не випадково. Адже зацікавленість до проведення таких форм занять, як ранкова гігієнічна гімнастика та гімнастика до занять повинна бути не тільки зі сторони вчителів фізичної культури, але й зі сторони вчителів початкових класів, оскільки вони теж зацікавлені у всебічному розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Нами проанкетовано 100 вчителів, які проживають в Тернопільській, Волинській, Рівненській областях. Серед них 58 вчителів фізичного виховання та 42 – вчителі початкових класів.

Перше питання анкети стосувалось того, де потрібно виконувати учням молодших класів ранкову гігієнічну гімнастику.

Більшість опитаних (79,75 %) висловились за те, щоб проводити ранкову гігієнічну гімнастику вдома. Це пов'язано з тим, що вчителі фізичного виховання і початкових класів розуміють, що для проведення ранкової гігієнічної гімнастики в школі потрібні належні гігієнічні умови, так як після виконання вправ ранкової гімнастики, як і будь яких фізичних навантажень, потрібно прийняти водні процедури, що на даний час в наших школах є неможливим. Іншою умовою є те, що вправи ранкової гігієнічної гімнастики виконуються одразу після пробудження.

У другому питанні анкети запитувалось: «Чи проводиться у вашій школі гімнастика до занять?»

Більше двох третин (72,28 %) опитаних відповіли, що гімнастика до занять не проводиться. З результатів анкетування видно, що в більшості шкіл гімнастика до занять не проводиться. Це пов'язано з тим, як зазначає професор Б. М. Шиян [9], що ця форма не приносить бажаних результатів з цілого ряду причин. Серед найбільш поширених називаються такі: вправи виконуються після сніданку; у повсякденному одязі; з обмеженими можливостями проведення гімнастичних процедур, а дехто навіть вважає організацію гімнастики перед заняттями надто складною. Проте досвід багатьох

шкіл свідчить, що при дотриманні всіх необхідних організаційних і методичних умов для проведення гімнастики до занять, труднощів можна уникнути. До таких умов можна віднести:

1) Чітке і реальне визначення завдань та глибоке розуміння значимості гімнастики до занять педагогічним колективом школи.

2) Особиста зацікавленість кожного учня в «зарядці».

3) Погодження з батьками необхідності більш раннього приходу дітей до школи.

4) Уміння усіх педагогів школи виконувати гімнастику до занять, а також керувати її виконанням.

5) Підготовка активу учнів і місць занять на повітрі та в приміщенні.

Третє питання стосувалось того, хто повинен бути ініціатором проведення в школі гімнастики до занять.

Нами були запропоновані наступні варіанти відповідей: вчитель фізичного виховання, директор, педагогічний колектив. Більшість опитаних (88,5 %) визначили, що таким ініціатором повинен бути вчитель фізичної культури, другу позицію займає педагогічний колектив (7 %), третю – директор (4,5 %).

Опитування додатковий раз підтвердило, що вчитель фізичної культури повинен бути ініціатором тому, що він як ніхто інший володіє належною базою знань і вмінь для проведення гімнастики, добре розуміє її значення і позитивний вплив на учнів. Вчителі-предметники займають другу позицію, оскільки саме вони найбільше контактують з дітьми в процесі навчання, тому мають змогу і повинні заохочувати їх до занять фізичними вправами, як основи здорового способу життя, а не обмежуватись лише викладанням свого предмету.

У четвертому питанні запитувалось: «Де повинна на Вашу думку проводитися гімнастика до занять з учнями молодших класів?»

Більшість опитаних поставили на перше місце стадіон (33,25 %), потім – спортзал (30,5 %), клас (27 %) та коридор (9,25 %).

Бажано, щоб гімнастика до занять проводилась на свіжому повітрі, тоді вона буде носити ще й загартовуючий характер, на що вказує переважна більшість опитаних. Щодо виконання гімнастики до занять у спортзалі, то ідеальним варіантом була б ситуація коли у школі є два спортивних зали. Один для дівчат чи учнів молодших класів, інший для хлопчиків чи старшокласників. Про класну кімнату мова зовсім йти не може, бо при виконанні фізичних вправ різко зростає споживання кисню і навіть провітрювання після проведення гімнастики до занять не забезпечить належного гігієнічного стану класної кімнати. Коридор також мало пристосований для гімнастики до занять. У крайньому випадку його можна використовувати для виконання вправ молодшими школярами.

П'яте питання анкети стосувалось того, у яких класах доцільно проводити учням гімнастику до занять?

Більшість опитаних (77 %) відповіли, що доцільно використовувати дану форму занять у молодших класах, бо виконання вправ гімнастики до занять поряд з ранковою гігієнічною гімнастикою є тим першим кроком за допомогою якого проходить формування основ фізичної культури дітей молодшого шкільного віку. З іншої сторони виконання вправ гімнастики до занять під керівництвом вчителя чи учня старшокласника сприяє більш швидкому засвоєнню фізичних вправ, які в подальшому можуть використовуватись у комплексах ранкової гігієнічної гімнастики і при самостійних заняттях.

Шосте питання стосувалось того, чи виконують Ваші діти ранкову гігієнічну гімнастику?

Більшість опитаних відповіло – «Ні» – 61,5 % і лише 38,5 % відповіли «Так».

І це при тому, що батьки, які працюють вчителями фізичного виховання та початкових класів повинні як ніхто інший усвідомлювати значення фізичних вправ і бути прикладом для своїх дітей та для інших сімей.

У сьомому питанні запитувалось «Чи робите ви ранкову гігієнічну гімнастику?»

Переважна більшість опитаних (89,25 %) відповіла, що вони не виконують ранкову гігієнічну гімнастику.

Таке ставлення батьків до власного здоров'я аж ніяк не може бути прикладом наслідування для дітей, особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку, які хочуть бути дорослими і стараються повторювати дії дорослих.

Перші кроки в житті дитина робить у своїй сім'ї, де поруч з нею батько і мати, які стають її першими вчителями. Виховання, пройняте батьківською любов'ю, йде до серця дитини, проникає в її душу і свідомість. Батьки є свого роду універсальними вихователями. Батьки знайомлять дитину з оточуючим світом. Навчають дитину культурі спілкування, сприяють формуванню естетичних смаків, та творчому розвитку дитини. Саме батьки бачать ріст і розвиток дитини кожну хвилину, кожен день – тому знають, що дитина потребує, що необхідно їй у даний період її розвитку. Це сприяє тому, що у сім'ї створюються найсприятливіші умови для психічного, фізичного, духовного і розумового розвитку дитини. Позитивною стороною є і те, що батьки користуються у дітей великим авторитетом. Так, заняття спортом або загартування свого організму батьками є набагато сильнішим стимулом до

наслідування ніж слова, які не підтверджуються практикою. Зрозуміло, що фізичне виховання у сім'ї повинно бути цілеспрямованим, систематичним і постійним. Лише тоді можна говорити про формування особистої фізичної культури [6].

У восьмому питанні запитувалось: «Як ви думаєте, для чого потрібно виконувати ранкову гігієнічну гімнастику?»

Більшість опитаних відповіли, що ранкову гігієнічну гімнастику потрібно виконувати з метою зміцнення і покращення власного здоров'я (43,75 %). На друге місце респонденти поставили комбінацію відповідей, які визначають значення ранкової гігієнічної гімнастики у процесі формування позитивного відношення до фізичної культури, покращення здоров'я та активізації всіх систем організму (17 %). На третє місце – формування позитивного відношення до фізичної культури та покращення здоров'я (14,5 %).

Дев'яте питання анкети стосувалось того, чи дасть змогу виконання учнями молодших класів ранкової гігієнічної гімнастики покращити рівень засвоєння знань протягом дня.

Переважає більшість опитаних (90 %) відповіли – «Так», 10,75 % – «Ні» і 8,25 % «Утримались».

Занепокоєння викликає низький відсоток відповідей «Так» серед вчителів початкових класів. Вони, як ніхто інший, повинні знати про позитивний вплив ранкової гігієнічної гімнастики на розумову працездатність дитини. Причину такого становища ми вбачаємо у низькому рівні підготовки вчителів початкових класів, на що вказують відповіді на дев'яте питання анкети.

В десятому питанні запитувалось: «Чи володієте Ви належною базою знань і вмінь для проведення ранкової гігієнічної гімнастики в молодших класах?»

Більшість опитуваних 89,75% відповіли «Так», тобто, що вони володіють відповідними знаннями та вміннями необхідними для проведення такої форми занять, як ранкова гігієнічна гімнастика, і лише 10,25% відповіли, що вони не володіють такими знаннями і вміннями.

Одинадцять питань стосувалось того, що потрібно змінити для більш ефективного впровадження ранкової гігієнічної гімнастики в побут молодшого школяра.

Було запропоновано п'ять варіантів відповідей: а) підібрати цікаві вправи; б) виконувати вправи під музику; в) використовувати сюжетні вправи; г) виконувати вправи з учнями; д) певним чином заохотити учня.

На першому місці респонденти поставили виконання вправ під музику (30,50 %), на другому – підбір цікавих вправ (20,0 %), на третьому – певним чином заохотити учнів (19 %), на четвертому – виконувати вправи з учнями (18,25 %), і на п'ятому – виконання сюжетних вправ (12,25 %).

Вчителі фізичного виховання перше місце назвали відповіді «б» – 27 %, друге місце – «д» – 23 %, третє місце надано відповіді «а» – 21 %, четверте місце – відповідь «г» – 17 %, і останнє п'яте місце – відповідь «в» – 12 %.

Вчителі початкових класів перше місце назвали, так як і вчителі фізичного виховання, відповіді «б» – 34 %, друге місце – відповідь «а» – 20 %, третє місце – відповідь «г» – 18%, четверте місце – відповідь «д» – 15 %, і п'яте місце – відповідь «в» – 13 %.

У дванадцятому питанні запитувалось: «Чи знайомите Ви батьків з комплексами ранкової гігієнічної гімнастики?»

Більшість опитаних (69,25 %) відповіли, що не знайомлять.

У тринадцятому питанні запитувалось: «Чи знайомите Ви учнів із значенням ранкової гігієнічної гімнастики?»

Переважаюча більшість опитаних (98,25 %) відповіли – «Так», і лише 1,75 % відповіли, що не знайомлять учнів із значенням ранкової гігієнічної гімнастики.

Чотирнадцять питань стосувалось того, чи є систематичне виконання вправ ранкової гігієнічної гімнастики першим кроком до формування постійної звички до занять фізичними вправами, і тим самим до формування фізичної культури молодших школярів в цілому?

99,25 % опитуваних відповіли – «Так», і лише 0,75 % відповіли – «Ні», серед них 1 % – вчителі фізичного виховання та 1 % – вчителі початкових класів.

Узагальнюючи вище зазначене ми можемо зробити такі висновки:

1. У переважній більшості шкіл, як показують наші дослідження, гімнастика перед заняттями не проводиться.

2. Більшість учнів молодших класів не виконують зранку вправ гігієнічної гімнастики.

3. Покращення ситуації яка склалась може проходити через усвідомлення батьками, вчителями, учнями значення фізичних вправ. Особливого значення потрібно надавати процесу стимулювання учнів молодших класів до систематичного виконання вправ ранкової гігієнічної гімнастики.

Список використаної літератури

1. Борисенко А. Система фізичного виховання учнів початкової школи / А. Борисенко // Фізичне виховання в школі. – 1997. – № 2. – С. 15–18.

2. Білокопитова Ж. А. Гімнастика : краса і здоров'я / Ж. А. Білокопитова, Л. М. Мовчан, Н. А. Щербакова. – К. : Здоров'я, 1991. – С. 10–12.
3. Качеров О. Здорова родина – здорове суспільство Фізична культура і здоров'я сім'ї / О. Качеров, І. Козетов // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 24. – С. 26–29.
4. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания : учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта / Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – С. 136–150.
5. Огнистий А. В. Оздоровчі види гімнастики : Методичні рекомендації / А. В. Огнистий. – Тернопіль : ТДПУ, 2004. – 52 с.
6. Огніста К. М. Гімнастика, як один із засобів формування основ фізичної культури молодших школярів / К. М. Огніста // Зб. наук. статей. ЛДІФК «Сучасні проблеми розвитку теорії і методики гімнастики». – Львів, 1999. – С. 37–39.
7. Папуша В. Г. Фізичне виховання школярів : форми, зміст, організація / В. Г. Папуша. – Тернопіль : Збруч, 2000. – 248 с.
8. Рощенко В. Самостійні заняття учнів фізичними вправами Фізична культура і здоров'я сім'ї / В. Зоценко, В. Столітенко // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 3. – С. 15–18.
9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Частина 1. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 272 с.

УДК:796.012

Ковальчук Мар'яна,
студентка 32-Ф групи
Науковий керівник:
к. б. н., професор Довгань О.М.

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ 1–4 КЛАСІВ ІЗ ПЛОСКОСТОПІСТЮ

У статті подаються експериментальні дані учнів 1-4 класів школи-інтернату, які мають плоскостопість. На основі вивчення літературних джерел проаналізовано причини виникнення, профілактики та лікування плоскостопості, подані анатомічні пояснення будови і значення склепіння стопи. Розроблено і впроваджено у практику спеціальні комплекси фізичних вправ для зміцнення м'язів, що підтримують склепіння стопи та хребетного стовпа, ведеться аналіз та подальше дослідження учнів молодших класів залежно від ступеня плоскостопості. Своєчасні профілактика і лікування повернуть дитині здоров'я і впевненість у собі.

Ключові слова: плоскостопість, фізичні вправи, реабілітація, склепіння стопи, контрактура, хребетний стовп.

Вертикальне положення тіла людини у просторі, переміщення його по поверхні, різноманітні види ходьби, бігу, стрибків з'явилися в процесі тривалої еволюції разом із становленням людини як виду. В процесі антропогенезу весь організм людини, його окремі частини і органи зазнали досить складних змін. Верхня кінцівка втратила свою опорно-рухову функцію і стала знаряддям праці. Нижня кінцівка набула функції опори для всього тіла, її вільна частина міцно з'єдналася з кістками таза [5, с. 190; 8, с. 205]. Стопа виконує функцію опори під час стояння і ходьби. Внаслідок вертикального положення тіла людини і збільшення навантаження на стопу при прямоходінні, її кістки утворили пружне склепіння. Розрізняють п'ять поздовжніх склепінь (відповідно до п'яти променів стопи) і одне поперечне. Всі поздовжні склепіння починаються на п'ятковій кістці і звідси їх лінії прямують вперед уздовж плеснових кісток. У поперечному напрямку всі п'ять склепінь мають неоднакову висоту. Тому в ділянці найвищих точок формується поперечне склепіння. Укріплюють склепіння зв'язки, м'язи і фасції. При ослабленні цього апарату (наприклад у старшому віці) склепіння опускається, що призводить до розвитку плоскостопості. Стопа має поперечні і поздовжні склепіння, що надає їй можливості виконувати роль гнучкого важеля під час рухів тіла [2, с. 24; 6, с. 160].

Плоскостопість – викривлення стопи, що полягає в опущенні її склепінь, через що вона стає плоскою. Плоскостопість – це проблема опорно-рухового апарату, проте основною причиною цієї патології є захворювання зв'язок та м'язів, тобто сполучної тканини, яка підтримує ступню. Якщо сполучна тканина є слабкою, то і з'єднання суглобів стопи порушується. Як правило, плоскостопість пов'язана з іншими, хоча й менш вираженими, елементами дисплазії сполучної тканини. Йдеться про легкий ступінь кривошийї, лійкоподібну деформацію грудної клітки. Наслідком плоскостопості можуть бути ряд причин: спадкова схильність (вроджена слабкість зв'язкового апарату); слабкість м'язів і зв'язок стопи і гомілки через малу фізичну активність і відсутність тренування в осіб, які ведуть

сидячий спосіб життя; тривалі навантаження на нижні кінцівки (довге стояння, взуття на високих підборах, вагітність та ін. [1, с. 16; 6, с. 160].

При значній деформації стопа повністю втрачає свої ресорні та амортизуючі властивості. У нормі стопа людини має два склепіння: поздовжнє і поперечне. Важко переоцінити їхню роль: вони допомагають утримувати рівновагу та амортизують під час ходьби. При плоскостопості, тобто порушенні її нормальної форми, навантаження, яке мають брати на себе стопи, компенсують стегновий, колінний та гомілковостопний суглоби ніг, а також хребет. При виражених ступенях плоскостопості хребет починає боліти досить швидко, адже не призначений для таких навантажень. Крім того, боліти можуть суглоби стегна, коліна та гомілки. Тож якщо скаржитися на болі у спині та ногах, не відкидайте одну з найпоширеніших причин – плоскостопість. Вона також спричиняє порушення постави і є одним із факторів ризику розвитку варикозного розширення вен. Плоскостопість може бути вродженою, але значно частіше – у переважній більшості випадків – вона набута. Вроджену плоскостопість до 5-6-річного віку встановити важко, так як у всіх дітей до цього віку спостерігаються всі елементи плоскої стопи. Однак приблизно у 3 % всіх випадків плоскостопості плоска стопа буває вродженою.

Серед видів набутої плоскостопості – травматична, паралітична, рахітична і статична.

Травматична плоскостопість може виникнути внаслідок перелому, ушкоджень кісток, заплести і плесни, гомілково-стопного суглоба, а також зв'язок стопи. Паралітична плоска стопа – результат травми чи ушкоджень м'язів стопи і гомілки.

Паралітична плоскостопість є наслідком перенесеного поліомієліту чи інших важких захворювань

Рахітична плоскостопість виникає внаслідок розвитку рахіту, що порушує правильне формування кісток стопи.

Статична плоскостопість зустрічається найбільш часто 82,1 % і виникає внаслідок слабкості м'язів і зв'язок стопи, зайва вага, тривалі навантаження на стопи, постійного носіння незручного, тісного або вузького або на високих підборах з негнучкою підошвою взуття. Причини розвитку статичної плоскостопості можуть бути різні – збільшення маси тіла, робота в стоячому положенні, зменшення сили м'язів при фізіологічному старінні, відсутність тренування в осіб сидячих професій і т. д. До внутрішніх причин, що сприяють розвитку деформацій стоп, відноситься також спадковість, до зовнішніх причин – перевантаження стоп, пов'язане з веденням домашнього господарства, носіння незручного, тісного взуття [6, с. 190].

Розрізняють такі ступені плоскостопості.

Перший ступінь плоскостопості називають слабовираженим. Зазвичай людина її не відчуває. Якщо при першому ступені плоскостопості не зловживати носінням взуття на підборах, дотримуватися режиму фізичних навантажень, стежити за своєю вагою та уникати тривалого стояння, вона не впливатиме на загальне самопочуття.

Другий ступінь плоскостопості називають помірно вираженим. Ці зміни помітні неозброєним оком, захворювання може супроводжуватися болем у гомілковостопному суглобі, у стопі, при цьому іноді змінюється хода, стає важчою.

Третій ступінь плоскостопості – це повна деформація склепіння стопи. При третьому ступені плоскостопості часто розвивається сколіоз чи інші порушення постави, виникають остеохондроз, артоз, порушується структура хребта, утворюються міжхребцеві грижі.

Розрізняють первинну, поперечну і поздовжню плоскостопість, можливе поєднання обох форм. Поперечна плоскостопість у поєднанні з іншими деформаціями становить 55,23 %, поздовжня плоскостопість у поєднанні з іншими деформаціями стоп – 29,3 %.

При поперечній плоскостопості ущільнюється поперечне склепіння стопи, її передній відділ спирається на головки всіх п'яти плеснових кісток, довжина стоп зменшується за рахунок зміщення плеснових кісток, відхилення I пальця назовні і молотоподібної деформації середнього пальця. При поздовжній плоскостопості сплющене поздовжнє склепіння і стопа стикається з поверхнею майже всією підошвою, її довжина збільшується.

Плоскостопість залежить від маси тіла: чим більша маса, тим більше навантаження на стопи, тим більша поздовжня плоскостопість. Дана патологія трапляється в основному у жінок. Поздовжня плоскостопість зустрічається найчастіше у віці 16–25 років, поперечна – у 35–50 років.

Найхарактернішими ознаками плоскостопості є швидка втомлюваність і больові відчуття в ногах під час ходьби. Річ у тім, що між фалангами пальців ніг проходить безліч кровоносних судин і нервових волокон. Якщо вся стопа навантажується, її кістки перетискають судини і нервові волокна. Це й зумовлює біль. За деякими характерними ознаками [6, с. 190] можна визначити, чи є плоскостопість. Вона не так виражена, як при серйозній деформації, але все ж присутня. Отже: якщо підбори на давно ношеному взутті стерті переважно з внутрішнього боку і ходити на них неймовірно важко; ноги швидко втомлюються при ходьбі або тривалому стоянні; стопи починають боліти після фізичних навантажень;

є часті скарги на біль у попереку, стегнах, колінах, усе це може свідчити про наявність плоскостопості. Втім, для варикозного розширення вен характерні схожі симптоми.

Метою нашого дослідження – за допомогою візуального методу визначити ознаки плоскостопості у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження:

1. На основі літературних джерел вивчити причини виникнення і профілактичні заходи плоскостопості у дітей молодшого шкільного віку.

2. За допомогою візуального методу дослідження визначити наявні ознаки плоскостопості у дітей молодшого шкільного віку.

3. Розробити комплекси спеціальних фізичних вправ при плоскостопості.

Існують фізичні вправи, які допомагають зменшити ступінь плоскостопості або взагалі її позбутися в дитячому віці. М'язи, кістки та зв'язки дитини сприйнятливі до фізіотерапевтичного лікування, тому вправи, допоможуть виправити ситуацію. У дорослих лікування триває довше і потребує більших зусиль. Використовують фізичні вправи для зміцнення всього організму, а особливо м'язового апарату, який утримує склепіння стопи; поліпшення місцевого кровообігу стоп; підвищення загальної та силової витривалості м'язів нижніх кінцівок тощо. Провідне місце займають спеціальні завдання, спрямовані на виправлення деформацій стопи, виховання та закріплення навичок правильної постави. Основою лікування є загальне тренування організму. На початку курсу лікування спеціальні фізичні вправи для м'язів гомілки і стопи найкраще проводити в положенні лежачи. Важливими є заходи, націлені на виправлення деформації стопи, зменшення пропонуваного положення п'ятки і супінованої контрактури переднього відділу стопи. Спеціальні вправи чергують із загально розвиваючими для всіх м'язових груп і вправами на розслаблення. Треба досягти корекції положення стопи і її закріплення вправами для зміцнення переднього і заднього великогомілкового м'язів, квадратного м'яза підшви, короткого м'яза – згинача великого пальця і довгого м'яза – згинача пальців. Для зміцнення м'язів, які беруть участь у підтриманні нормальної висоти склепіння стопи, використовують ходіння по піску, пухкій землі, гальці, колоді тощо. Закріплюючи корекцію, треба використовувати вправи у спеціальних видах ходьби: на носках, п'ятках, зовнішній поверхні стоп, з паралельною постановкою стоп, а для посилення коригуючого ефекту використовують ребристі дошки, скошені поверхні тощо. Частина спеціальних вправ слід проводити в положенні фіксації на поверхні підлоги головок плеснових кісток (опора стопи на підлогу). Під час виконання вправ на рівновагу і балансування траєкторія маси тіла зміщується в бік опорної ноги, що призводить до навантаження переважно зовнішнього краю стопи, а відтак до розвантаження склепіння стопи, а вихідне положення стоячи на носках сприяє поглибленню поздовжнього склепіння. Ці спеціальні вправи проводять у поєднанні з вправами на виховання правильної постави і загально-розвиваючими. Крім фізичних вправ, для профілактики і лікування плоскостопості використовують масаж, який доцільно виконувати після теплих ванн для стоп. На 12–15 процедур, краще через день. Фізичні вправи будуть більш ефективними коли їх поєднують з ортопедичними засобами: носіння спеціального взуття з ортопедичними супінаторами, на підборах не вище 3–4 см. Протипоказано носити взуття на платформі, з твердою або надто м'якою підшвою, слідкувати за постановкою ніг, щоб під час ходьби носки не розводились в сторони. Доповненням до лікування є плавання, ходьба на лижах, їзда на велосипеді, спортивні ігри, особливо у волейбол і баскетбол [4, с. 203; 7. с. 118].

Матеріали і методи дослідження склепінь стопи.

Серед значного числа методів дослідження стопи можна виділити такі: візуальний, вимірний, йодометрія, плантографія, рентгенографічний із наступною рентгенометрією. У дослідженні взяли участь 40 учнів 1–4 класів Кременецької школи-інтернату, з них 20 дівчаток і 20 хлопчиків (вчитель Іванюк Т. В). Було використано метод візуального дослідження стопи. Цей метод полягає у тому, що учень стає на тверду опорну поверхню (нами була використана лавка), ноги випрямлені, ступні розміщені паралельно на відстані 10–15 см. Визначали положення п'яtkової кістки стосовно гомілки, стан поздовжнього та поперекового склепінь стопи. При нормальній стопі осі гомілки та п'ятки збігаються, при плоскостопості частіше всього осі п'ятки та гомілки утворюють кут, відкритий назовні. При огляді ступні з медіальної сторони нормальне поздовжнє зведення переглядається у вигляді дуги, яка йде від головки першої плесної кістки до п'яtkової кістки. У цю нішу вільно можна ввести кілька пальців. При плоскостопості дуга зведення дуже полого і розміщена близько до опорної поверхні. При сплюсненні поперечного зведення ступні в ділянці головок плесних кісток ступня здається розпластаного у передньому відділі з пальцями, які віялоподібно розходяться. Для огляду ступні з підвищеного боку досліджуваний ставав на стілець на коліна лицем до спинки так, щоб ступні вільно звисали на краю стільця. У такому положенні опорна частина ступні відрізняється від неопорної більш темним забарвленням. При нормальному поздовжньому зведенні опорна частина на середині ступні, в ділянці перешийка, становить приблизно 1/3–1/2 ширини ступні. Якщо вона займає більше половини ширини ступні, то ступня вважається сплюсненою, понад 2/3 – плоскою. Якщо в ділянці переднього

відділу ступні на підшві є підвищення, можна думати про поперечну плоскостопість. Візуальну вираженість зведень ступні ми оцінювали за допомогою функціональних проб: а) піднімаючись на носки, б) піднімаючи пальці ступні без відриву від площини опори. При підніманні на носки нормальна ступня характеризується заглибленням повздожного зведення. При підніманні пальців ступні характерне збільшення медіальної частини повздожного зведення [2, с. 52–54; 3, с. 185–186]. Після проведеного обстеження учнів, нами було встановлено, що у 19 дітей є перші ознаки плоскостопості. У 13 дівчаток і 6 хлопчиків було виявлено сплюснення поперечного відділу стопи. Також нами були виявлені патологічні зміни у хребтовому стовпі 4-х дітей, спостерігалось викривлення хребта, початкова стадія лівобічного сколіозу грудного відділу хребта. Однак ці методи суб'єктивні і не дають можливості дати градацію плоскостопості та кількісно оцінити її. Вчителям з фізичної культури було запропоновано спеціально розроблений нами комплекс фізичних вправ при плоскостопості для проведення його на уроках фізичного виховання. Вивчення даної проблеми на сьогодні є актуальним і потребує подальшого дослідження.

Профілактика плоскостопості полягає у зміцненні м'язів, що підтримують склепіння стопи. Плоска стопа може бути вродженою, а може і утворитися в процесі життя людини. При плоскостопості порушується нормальна функція як самої стопи, так і всієї опорно-рухової системи. Тому надзвичайно важливо своєчасно виявити плоскостопість у період росту і розвитку опорно-рухового апарату, щоб правильно організованими лікувально-профілактичними заходами протидіяти подальшому розвитку деформації і закріпити досягнутий терапевтичний ефект. Форма стопи має прямий зв'язок з поставою дитини. Майже у всіх дітей з плоскою стопою формується неправильна постава. У 60–70% досліджуваних дітей з плоскостопістю в подальшому приводить до викривлення хребта та інших серйозних порушень постави та фізичного розвитку. Діти з такою патологією не можуть довго стояти, бігати, займатись спортом, швидко втомлюються, скаржаться на болі в ногах, поперековому і грудному відділах хребта. Основними засобами профілактики і лікування плоскостопості є лікувальні вправи, масаж і мануальна терапія. Робити їх дитина може під наглядом вчителя з фізичної культури, а також батьків. Немаловажливим є правильний підбір взуття, яке має бути зручним. Дитині, яка страждає плоскостопістю, обов'язково призначають спеціальне взуття, яке підходить за розміром, зроблене з натуральних матеріалів, з жорстким задником і хорошою фіксацією на нозі, з каблучком до 3–4 см. Устілки – супінатори теж підбираються індивідуально, з урахуванням форми стопи. Обов'язковим є коригування маси тіла, яка повинна відповідати віку дитини. Дітям з плоскою стопою рекомендоване плавання, краще стилем «кряк», катання на лижах, ковзанах, якщо немає важких клінічних проявів хвороби, ходіння босоніж по піску, гальці, коліді. Плоскостопість – це недуга, яка за відсутності адекватної терапії призводить до серйозних ускладнень і сильної деформації кісток стопи, а також хвороб опорно-рухового апарату. Своєчасне лікування та профілактика поверне дитині здоров'я і впевненість у своїй привабливості!

Список використаної літератури

1. Андріанов В. Є. Основи фізичного виховання. Методичні рекомендації для студентів факультету вчителів початкових класів. / В. Є. Андріанов. – Кривий Ріг : [б. в.], 2002. – 50 с.
2. Москалець Г. М. Захворюваність населення на найбільш поширені хвороби / Г. М. Москалець, Л. А. Чепелевська, Н. В. Медведовська [та ін.] // Оцінка виконання міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки. – К., 2011. – С. 47–69.
3. Круцевич Т. Ю. Контроль фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. Посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К., 2011. – С. 57–63.
4. Клапчук В. В. Лікувальна фізкультура та спортивна медицина : Підручник / В. В. Клапчук, Г. В. Даяк, І. В. Муравов [та ін.]. – К. : «Здоров'я», 1995. – 310 с.
5. Федонюк Я. І. Основи медичних знань та долікарської допомоги : підручник для студентів вищих навч. закладів III-IV рівнів акредитації / Я. І. Федонюк, В. С. Грушко, О. М. Довгань та ін. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2012. – С. 113–124.
6. Федонюк Я. І. Анатомія та фізіологія з патологією : підручник / Я. І. Федонюк, Л. С. Білик, Н. Х. Микула. – Тернопіль. Укрмедкнига, 2001. – 680 с.
7. Чижик В. В. Спортивна морфологія : навч. Посіб. для студентів / В. В. Чижик, О. П. Запорожець. – Луцьк : «Твердиня», 2009. – 207 с.
8. Чижик В. В. Спортивна фізіологія : навч. Посіб. для студентів / В. В. Чижик. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2011. – 254 с.

ОЦІНКА СОМАТОМЕТРИЧНИХ ПАРАМЕТРІВ ТІЛА УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПОЧАЇВСЬКОЇ ЗОШ

У статті проведений аналіз соматометричних параметрів тіла учнів старшого шкільного віку Почаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів. Виявлено, що більша половина контингенту обстежених за показниками життєвого індексу та індексу маси тіла не відповідає встановленим віковим нормам. Визначено фактори, які сприяють зниженню рівня дитячого здоров'я.

Ключові слова: соматометричні параметри, індекс маси тіла, життєвий індекс, силовий індекс.

Соматичне здоров'я людей різних вікових і соціальних груп є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: А. Г. Щедріна, Г. Л. Апанасенко, С. А. Душанін, Е. М. Булич, І. І. Муравов. Актуальність цієї проблеми обумовлена тенденцією погіршення показників здоров'я дітей та підлітків в Україні, яка проявляється кількісним зростанням функціональних розладів, гострою та хронічною соматичною захворюваністю, синдромом дезадаптації, вродженими вадами розвитку, морфофункціональними відхиленнями [8, с. 2]. За даними Міністерства охорони здоров'я України тільки 5 % випускників шкіл є практично здоровими, 40 % школярів хронічно хворі, 50% мають морфофізіологічні відхилення. Для того, щоб попередити негативну тенденцію захворювань, потрібно виявляти відхилення у розвитку ще на їх початкових етапах, використовуючи аналіз антропометричних і функціональних показників організму людини [3; 8; 10]. Виходячи з вище зазначеного, метою нашого дослідження було здійснити оцінку соматометричних параметрів тіла учнів старшого шкільного віку.

Визначення соматометричних параметрів тіла учнів проводились на базі Почаївської ЗОШ I-III ступенів. У дослідженнях прийняли участь 47 учнів віком від 15 до 17 років з них 27 дівчат та 20 хлопців.

У ході досліджень визначали антропометричні і функціональні показники: довжина тіла, маса тіла, життєва ємність легень, сила м'язів кисті, артеріальний тиск та їх індекси: індекс маси тіла, життєвий індекс, силовий індекс. Вимірювання цих показників проводилось за загально прийнятою методикою [1, с. 94]. Усі результати було проаналізовано та статистично опрацьовано.

Життєвий індекс – один із важливих показників функціонування дихальної системи, який визначається як співвідношення життєвої ємності легень до маси тіла [7, с. 140]. В результаті проведених досліджень, ми відзначили, що для 55% хлопців старших класів значення даного показника характеризується як низьке або нижче середнього. Слід відзначити, що середні значення індексу були встановлені у 4 осіб (20%), вище середнього – у 3 (15%) і високі показники – у 2 учнів (10%) [8, с.100] (рис.1.).

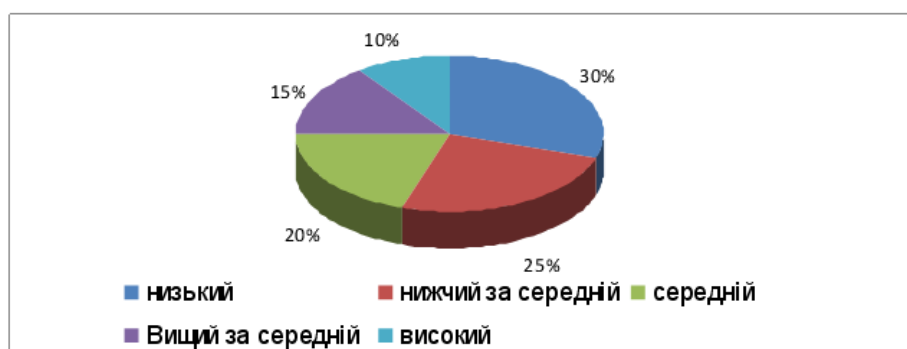


Рис.1. Оцінка життєвого індексу у хлопців Почаївської ЗОШ

У дівчат також зафіксовані низькі показники життєвого індексу. У 60% дівчат це значення оцінювалось як нижче за середнє (8 осіб) і низьке (8 осіб). Середні показники було відзначено у 5 дівчат (18%), вище за середні – у 6 (22%). Слід відзначити, що з високим життєвим індексом не виявилось нікого.



Рис.2. Оцінка життєвого індексу у дівчат Почаївської ЗОШ

Низькі значення життєвого індексу в учнів Почаївської ЗОШ потребують покращення, оскільки в подальшому це може спричинити ряд порушень дихальної системи.

Силовий індекс показує рівень сили згиначів кисті в залежності від маси тіла. Провівши дослідження ми встановили, що показники даного індексу в 6 хлопців (30 %) оцінювались як високі, в 3 учнів (15 %) – як вищі за середні, а в 5 хлопців (25 %) – середні. У 40 % хлопців значення силового індексу оцінювалось як нижче за середнє (7 осіб) і низьке (6 осіб).

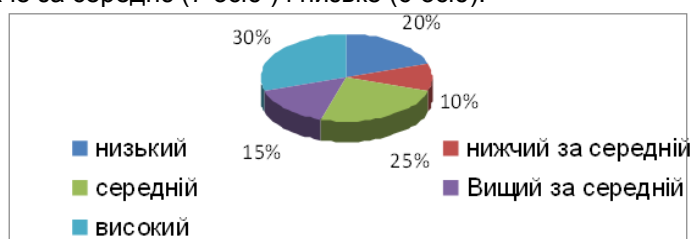


Рис.3. Оцінка силового індексу у хлопців Почаївської ЗОШ за Г.Л. Апанасенком

У більшості половини дівчат показники силового індексу знаходяться в межах норми і оцінюються як середнє значення – у 9 дівчат (33 %), вище за середнє – у 4 дівчат (15 %), високе – у 1 дівчини (4 %). Значення силового індексу на низькому та нижче середнього рівнях були відзначені у 13 учениць (48 %).



Рис.4. Оцінка силового індексу у дівчат Почаївської ЗОШ за Г. Л. Апанасенком

Проаналізувавши дослідження можна стверджувати, що показники силового індексу у більшості половини старшокласників у задовільному стані, що свідчить про пропорційний ступінь розвитку всієї м'язової системи тіла.

За даними державної статистики, в Україні за останні 10 років поширеність ожиріння серед підлітків (15–17 років) на 1000 осіб населення зросла у 2,5 рази. Для того щоб визначити чи знаходиться вага у межах норми використовують індекс маси тіла. Цей показник вважається більш достовірним, ніж окремо взятє значення ваги. [5, с. 102]. Проаналізувавши дані дослідження, ми відзначили, що недостатня вага спостерігалась у 8 хлопців (40%), в 11 учнів вага тіла була в нормі і лише в 1 хлопця наявний невеликий надлишок.



Рис.5. Оцінка індексу маси тіла у хлопців Почаївської ЗОШ

Аналізуючи індекс маси тіла у дівчат встановлено, що в 15 учениць (56%) була недостатня вага тіла і лише в 12 учениць (44%) вона знаходилась в межах вікової норми. Слід відзначити, що надлишкова вага в учениць Почаївської ЗОШ не спостерігалась.



Рис.6. Оцінка індексу маси тіла у дівчат Почаївської ЗОШ

Артеріальний тиск – це важлива складова гомеостазу внутрішнього середовища організму. Кров'яний тиск забезпечує необхідний рівень кровопостачання всіх без винятку органів людини. У разі зміни його параметрів, які виходять за рамки фізіологічних, розвивається пряма загроза не тільки для здоров'я організму, але і для життя [6. с.75; 2 с. 100]. Проаналізувавши дані дослідження ми виявили, що в усіх учнів цей показник знаходиться в межах вікової норми. У дівчат це в середньому 125/80 мм рт.ст., у хлопців – 120/75 мм рт.ст.

Табл. 1.

Показники артеріального тиску в учнів старшого шкільного віку ($M \pm m$)

Стать	Артеріальний тиск	
	АТс, мм рт.ст.	АТд, мм рт.ст.
Хлопці	127± 2,5	80 ± 3,1
Дівчата	120 ±1,5	75 ± 1,7

Отримані результати вимірювань антропометричних та фізіологічних характеристик старшокласників Почаївської ЗОШ та їх аналіз дозволяють констатувати, що контингент обстежених за своїми соматометричними параметрами тіла не за всіма показниками відповідають віковій нормі.

Опрацювавши літературні дані та результати наших досліджень, ми припускаємо, що серед факторів які могли спричинити погіршення соматометричних параметрів тіла школярів, провідна роль належить навчальному навантаженню. Адже, за висновками багаторічних досліджень Інституту вікової фізіології, у багатьох дітей часу, вільного від школи та шкільних занять, просто немає. Їхній робочий день, особливо у старших класах, перевищує тривалість робочого дня дорослих і складає 12-14 годин. За останні роки з'явилося багато нових предметів, збільшився обсяг інформаційних навантажень, різко зросли інтенсивність та емоційна напруга навчального процесу [2; 9; 10]. Безумовно, погіршення стану здоров'я школярів не можна пов'язувати тільки з негативним впливом «шкільних факторів». Необхідно враховувати і погіршення екологічної ситуації, зниження рівня соціального забезпечення та медичної культури населення, а також велику роль відіграють недостатні можливості поширених методик оцінки стану здоров'я для виявлення патологічних відхилень у дитини на донозологічному етапі.

Сьогодні досить гостро постає необхідність розробки і запровадження конкретних дій, спрямованих на покращення здоров'я підлітків та молоді. Одним із ефективних шляхів вирішення цього завдання є створення умов для формування здорового способу життя молодих людей, через

сприйняття ідеалу і норм здорового, багатоманітного та щасливого життя кожного з них і усвідомлення негативного впливу наркотичного, алкогольного, нікотинного отруєння організму.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова – Киев : Здоров'я, 1998. – 248 с.
2. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский – Москва : Наука, 2000. – 282 с.
3. Баранов А. А. Физиология роста и развития детей и подростков : (теоретические и клинические вопросы). Т. 1: Руководство / Ред. А. А. Баранов, Л. А. Щеплягина. – [2-е изд.]. – М. : ГЭОТАР – МЕДИА, 2006. – 432 с.
4. Бесєдіна О. А. Проблеми погіршення стану здоров'я дітей та підлітків з умовах навчального закладу / О. А. Бесєдіна, Т. М. Кошакова, Г. М. Даниленко // Актуальные проблемы и основные направления развития профилактической науки и практики. – Харьков. – 1997. – С. 51–55.
5. Большова О. В. Ожиріння в дитячому та підлітковому віці / О. В. Большова // Здоров'я України. – 2008. – № 18/1. – С. 50–53.
6. Вишневский В. А. Связанная со здоровьем экспертиза различных сторон учебно-воспитательного процесса / Вишневский В. А. // Проблемы учебно-методической работы в школе: тезисы докладов 1-й межрег. научно-практ. конф. – Сургут, 2002. – С. 169–173.
7. Грибан В. Г. Валеология : підручник для студентів вузів / В. Г. Грибан. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 214 с.
8. Михайлюк О. В. Рівень соматичного здоров'я школярів / О. В. Михайлюк // Молода спортивна наука України. – 2011. – Т. 2. – С. 164–168.
9. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій / О. І. Петрик. – Львів : Світ, 1993. – 120 с.
10. Плахтій П. Д. Основи шкільної гігієни і валеології. Теорія і практикум, тести : навч. посіб. / П. Д. Плахтій, В. К. Підгорний, Л. С. Соколенко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2009. – 332 с.

УДК: 371.711-057.875

*Мартинюк Валерій,
студент 42-Ф групи
Науковий керівник:
асистент Хмара А.В.*

**ДИНАМІКА ЗАХВОРЮВАНЬ ТА ПОКАЗНИКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА,
ВІДНЕСЕНИХ ЗА СТАНОМ ЗДОРОВ'Я ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ**

У роботі представлено кількісний порівняльний аналіз захворювань студентів 1-2 курсів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи за період 2012–2017 навчальних років та досліджено показники функціонального стану цих студентів за поточний 2016–2017 навчальний рік.

Ключові слова: спеціальна медична група, захворювання, фізичні навантаження, функціональні показники.

Здоров'я – це природний стан організму, що характеризує його врівноваженість із навколишнім середовищем при відсутності будь-яких хворобливих змін. На всіх етапах розвитку людини формування і збереження здоров'я є стратегічним завданням багатьох держав. У сучасному суспільстві здоров'я розглядається як найважливіший критерій реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності [3; 5; 7].

В Україні завдання виховання та збереження здоров'я молоді є особливо актуальним. Саме від здорових громадян багато в чому залежить благополуччя будь-якої країни, тому вони повинні мати не тільки високий рівень професійної підготовленості, але й бути фізично витривалими, працездатними, духовно та фізично здоровими. Між тим, ситуація зі станом здоров'я сучасної молоді не є позитивною [1; 4; 9].

Останніми роками спостерігається збільшення кількості студентів, що мають відхилення у стані здоров'я. Щорічно до вищих навчальних закладів вступають від 30 до 50 відсотків студентів, які віднесені до спеціальної медичної групи. Більшість із них мають хронічні захворювання однієї-чотирьох систем одночасно [1; 3]. Таке становище пояснюється багатьма факторами, серед яких:

перенавантаження учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, занепад фізичної культури в школі та ін.

Провідним напрямом діяльності вищого навчального закладу є охорона здоров'я студентів. Переважна кількість студентів вимагає обмеження фізичних навантажень, застосування спеціалізованих фізичних вправ, проведення занять за спеціальною програмою і навіть із включенням лікувально-оздоровчої фізкультури. Адаптація цих студентів до інтелектуальних, фізичних та нервових навантажень стає актуальною проблемою, яка потребує свого вирішення у вузі протягом усіх років навчання. Загальне зниження психосоматичного здоров'я студентів повинно привести до комплексного системного шляху зміцнення здоров'я, що базується на глибокій диференціації, виборі лікувальних педагогічних технологій, форм організації навчального процесу, дозування навчальних навантажень з урахуванням багатьох факторів. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить фізичному вихованню [1; 2; 6].

Для того, щоб комплексно підійти до вирішення цієї проблеми, використовуючи різні засоби лікувальної фізичної культури, потрібно досліджувати стан захворюваності студентів, які мають відхилення у здоров'ї протягом тривалого періоду часу відносно до здорових студентів вищих навчальних закладів, а також моніторити функціональні показники та стан здоров'я цих студентів.

Дослідженнями фізичного виховання зі школярами та студентами спеціальної медичної групи займалися такі вчені, як О. Буліч, О. Дубогай, В. Дубровський, І. Залетаєв, Т. Круцевич, В. Шликов, В. Язловецький та ін. Вчені [6; 8; 10] відмічають погіршення фізичного розвитку сучасної молоді. Вирішенню багатьох питань, пов'язаних з організацією навчального процесу з фізичного виховання в спеціальному медичному відділенні, присвячені дослідження А. В. Чоговадзе, М. Н. Тарасенко, В. В. Пономарьова, О. Д. Дубогай, В. І. Завацького, Ю. О. Коропа, О. Г. Буліч.

Виходячи з їхніх досліджень можна виділити три групи студентів (акселерати, медіанти і ретарданти), які вимагають принципово різного підходу в дозуванні і підборі фізичних вправ.

Конкретні напрямки та організаційні форми використання масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходів в умовах вищих навчальних закладів залежать від статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичної і спортивної підготовленості студентської молоді, а також від наявної спортивної бази, традицій вузу та інших умов. Можна виділити гігієнічний, оздоровчо-рекреативний (рекреація – відновлення), підготовчий, спортивний, професійно-прикладний та лікувальний напрямки [1; 10].

Оздоровчо-реабілітаційна фізична культура пов'язана з направленим використанням фізичних вправ як засобів лікування захворювань і відновлення функцій організму, порушених або втрачених внаслідок захворювань, травм, перевтоми та інших причин. Її різновидом є лікувальна фізична культура. Невід'ємною частиною фізичного виховання є лікарський контроль. У результаті медичного огляду студенти вузів та університетів в залежності від статі, фізичного розвитку, стану здоров'я та функціональної підготовки комплектуються лікарем у медичні групи за нозологічними формами (захворюваннями). Студенти спеціальної медичної групи зазвичай характеризуються слабким фізичним розвитком та низьким функціональним станом. Вони, як правило, були звільнені від уроку фізкультури в школі, погано організовані, не можуть виконувати фізичні вправи, не мають навичок спортивних ігор, не вміють плавати та багато іншого; в них часто виникають простудні захворювання із загостреннями [7; 8; 9].

Програма фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи включає теорію, практичний програмний матеріал, обов'язковий для всіх факультетів, професійно-прикладну фізичну підготовку, а також спеціальні засоби для усунення відхилень у стані здоров'я і фізичному розвитку [2; 4; 6; 10].

Заняття в спеціальній медичній групі проводяться за програмою фізичного виховання для вищих навчальних закладів, з обмеженням вправ на швидкість, силу та витривалість. Зокрема під час одного заняття студент пробігає в повільному темпі в чергуванні з ходьбою 1000 – 2000 м при пульсі – 120–130 уд/хв. Існує багато форм фізичної культури, які використовуються для нормалізації функціонального стану та постави студентів, а також для профілактики захворювань (ранкова гігієнічна гімнастика, спортивні та рухливі ігри, ходьба і біг, плавання, лижі, ковзани, велоспорт, заняття на тренажерах, теренкури, лікувальна фізкультура, масажі, тощо) [3; 5; 6].

Для ефективного проведення занять доцільніше формувати групи із осіб із більш-менш однаковими захворюваннями і рівнем фізичної підготовки. За чисельністю групи не повинні перевищувати 12-15 чол.

Велике значення в навчальних заняттях спеціальної медичної групи має реалізація принципів систематичності, доступності та індивідуалізації, суворе дозування навантаження та поступове його підвищення. Незважаючи на оздоровчо-відновлювальну спрямованість занять в спеціальній медичній групі, вони не повинні зводитися лише до лікувальних цілей. Викладачі повинні прагнути до того, щоб студенти цієї групи набули досить різнобічну та спеціальну фізичну підготовленість, покращили свій фізичний розвиток та в результаті були переведені у підготовчу групу, проаналізувати динаміку кількості студентів 1-2 курсів, які за станом здоров'я відносяться до спеціальної медичної групи за

період з 2012 по 2017 н.р. за різними видами захворювань, вивчити функціональні показники студентів у поточному навчальному році.

Для досягнення завдань, які були поставлені у дослідженні, ми використали такі методи: аналіз, узагальнення та порівняння літературних джерел, медичних карток студентів, методи математичної статистики, тести на функціональну та фізичну підготовленість.

Після аналізу статистичних даних стало відомо, що при приблизно однаковій кількості студентів Кременецької обласної гуманітарно – педагогічної академії за період 2012–2017 н.рр., кількість студентів, яких було віднесено до спеціальних медичних груп, не була сталою (табл.1). У відсотковому відношенні вона становила 13,2 % у 2012–2013 н.р. від загальної кількості студентів інституту. В наступні навчальні роки помічено тенденцію до поступового збільшення студентів із захворюваннями органів та систем до загальної кількості на 0,8 % у 2013–2014 н.р., 0,6 % у 2014–2015 н.р., 1,5 % 2015–2016 н.р. та 2.1 % в 2016–2017 в порівнянні з першим статистичним роком (табл. 1.).

Таблиця 1. Динаміка частки студентів спеціальної медичної групи до загальної кількості студентів КОГПА ім. Т. Шевченка

Кількість студентів СМГ (%)					
2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	Середній показник
13.2	14	13.8	14.7	15.6	15.3

Така нестабільність у цьому співвідношенні пояснюється перш за все тим, що коли студент має нескладне захворювання типу вегето-судинної дистонії, чи хронічне захворювання як ангіна, або в післяопераційному стані, то в стадії ремісії або одужанні він може бути віднесений до основної групи.

У статевому відношенні кількість дівчат з патологією у здоров'ї приблизно у 4 рази більша, ніж хлопців, що насамперед пояснюється більшою кількістю дівчат-студенток відносно хлопців у навчальному закладі, так і тим що дівчатам притаманна менша зацікавленість у фізичних навантаженнях і звідси недостатня рухова активність, а також більше емоційне навантаження та нехтування своїм фізичним станом під час симптомів хвороб.

Потрібно відмітити тенденцію до збільшення кількості студентів, які мають два і більше захворювань, які не дозволяють їм займатися фізичним вихованням в основній групі – з 12 осіб у 2012–2013 н.р. до 19 осіб у 2016–2017 н.р.

При аналізі кількісного складу трьох найбільших груп захворювань систем організму ми отримали такі результати (табл. 2)

Прогресує з року в рік число студентів із патологіями серцево-судинної системи: з 19 студентів у 2012–2013 н.р. до 21 у 2015–2016 н.р., в поточному навчальному році їхня кількість зменшилася до 18. Проте найбільший прогрес у позитивній динаміці є в порушеннях опорно-рухового апарату з 5 студентів у 2012-2013 н.р. до 10 у 2016-2017 н.р.

Зокрема з діагнозом сколіоз було віднесено 3 студенти в 2012-2013 н.р., то в 2016- 2017 н.р. вже 5, подібна ситуація з плоскостопією – кількість студентів впродовж періоду з 2012 по 2017 н. рр.. подвоїлася – з 2 до 4 осіб.

Таблиця 2.Динаміка захворювань серцево-судинної системи, травної системи і опорно-рухового апарату

Навчальні роки	Серцево-судинні захворювання				Захворювання травної системи		Захворювання опорно-рухового	
	Гіпертонія	Вадя серця	Міокардити	ВСД	Виразкова хвороба	Запальні захворювання	Сколіоз	Плоскост.
2012-2013	5	4	3	7	3	5	3	2
2013-2014	7	5	4	6	3	5	3	3
2014-2015	7	4	3	8	6	4	4	3
2015-2016	8	6	3	4	6	5	4	3
2016-2017	5	5	2	6	4	6	5	4

Для дослідження функціонального стану було обрано студентів із серцево-судинними захворюваннями, захворюваннями травної системи, захворювання опорно-рухового апарату через їхню велику частку серед інших відхилень у здоров'ї.

Загалом у тестуванні взяли участь 37 студентів: 18 з серцево-судинними захворюваннями, 10 із захворюваннями травної та сечостатевої систем та 9 з порушеннями опорно-рухового апарату.

Тестування студентів спеціальної медичної групи першого та другого курсів КОГПА ім. Т. Шевченка здійснювалося за такими показниками фізичного розвитку та функціонального стану: частота пульсу в спокої, проба Штанге, проба Генчі, проба Ромберга II, індекс Руф'є, гнучкість (нахил тулуба вперед на гімнастичній лаві). Отримані дані (табл. 3.) свідчать, що у студентів СМГ, з різними відхиленнями в стані здоров'я, допускається проведення занять з фізичного виховання в спеціальному

медичному відділенні без диференціації за нозологічним принципом. Такий підхід не виключає врахування індивідуальних особливостей студента.

Таблиця 3. Середні показники зі стандартним відхиленням фізичного розвитку і функціонального стану студентів СМГ

Показники \ Група захворювань	Серцево-судинні захворювання	Захворювання травної системи	Захворювання опорно-рухового апарату
Гнучкість	15,3±4,2	14,3±3,4	14,2±2,4
Частота пульсу в стані спокою	71,6±9,5	72,2±3,2	74,3±5,3
Проба Штанге	28,2±3,5	26,5±3,8	27,5±2,8
Проба Генчі	26,5±2,2	25,2±3,4	26,2±2,7
Проба Ромберга II	18,2±2,1	17,4±2,4	17,2±3,2
Індекс Руф'є	6-9	6-10	7-9

Судячи з результатів функціональних тестів, студенти з різними відхиленнями в стані здоров'я знаходяться в стані гіпокінезії, тому що в більшості шкіл України заняття зі спеціальною медичною групою не проводяться, або проводяться небало.

Отримані дані свідчать, що у студентів спеціального медичного відділення в стані здоров'я немає явних розбіжностей у рівні функціональних показників, що характеризують стан їхнього здоров'я. Це дає змогу проводити заняття з фізичного виховання в спеціальному медичному відділенні без диференціації за нозологічним принципом. Такий підхід не виключає врахування індивідуальних особливостей студента.

За необхідності студентів можна поділяти на групи з високими показниками фізичної працездатності і фізичної підготовленості та з низькими. Підтвердження отриманих результатів ми знаходимо в експериментальних і клініко-фізіологічних дослідженнях Ф. З. Меєрсона, О. Г. Буліч, І. В. Муравова, які встановили закономірність поступової адаптації організму до фізичних навантажень, стресів, гіпокінезії тощо.

Чисельність студентів із відхиленнями в стані здоров'я має позитивну динаміку в загальному значенні, а також в окремо взятих захворюваннях.

З 2012 по 2017 рр. найбільше студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, є хворими на серцево-судинні, травної системи та опорно-рухового апарату.

Отримані дані функціональних тестів свідчать, що рівень фізичного здоров'я студентів спеціальної медичної групи низький і в окремих осіб досягає критичної межі. Між групами студентів з різними відхиленнями в стані здоров'я загалом не спостерігається явних розбіжностей у показниках фізичного розвитку, фізичної підготовленості, рівні функціональних показників серцево-судинної і дихальної систем, що дозволяє рекомендувати комплектування спеціальних медичних груп без урахування діагнозу захворювання. Такий підхід не виключає врахування індивідуальних особливостей кожного студента. В ході наших досліджень виявлена висока зацікавленість студентів у скринінгових методах досліджень, що свідчить про деяку увагу студентів до стану свого організму.

Виховання у студентів свідомого ставлення до власного здоров'я і формування потреби у фізичному самовдосконаленні можливе при надбанні ними спеціальних знань з оздоровчої фізичної культури й оволодінні простими методами оцінки рівня власного фізичного стану. Це стає неможливим без чіткого напряму взаємодії між вчителями, медпрацівниками фізичної культури загальноосвітніх шкіл та вишів. Школярі та студенти з хронічними захворюваннями часто фізичними вправами не займаються зовсім. Різні захворювання, в результаті яких припиняється або обмежується рухова активність, призводять до негативних змін в органах і тканинах, які характеризують стан гіпокінезії.

У фізичному вихованні школярів і студентів з відхиленнями в стані здоров'я немає наступності. Прикладом цього є не завжди виправдане звільнення учнів, студентів після захворювань на довготривалий строк від занять фізичним вправами.

Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення рівня фізичного розвитку, фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів спеціальних медичних груп.

Список використаної літератури

- Блават О. З. Диференційований підхід до рухового режиму студентів спеціальних медичних груп залежно від характеру і тяжкості захворювання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. З. Блават ; ЛДУФК.– Львів, 2012. – 20 с.
- Дубровский В. И. Лечебная физическая культура. Учебник для вузов / В. И. Дубровский – М. :

Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. – 240 с.

3. Іваночко О. Ю. Обґрунтування рівнів фізичних навантажень студенток спеціальних медичних груп : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О. Ю. Іваночко ; ЛДУФК.– Львів, 2009. – 20 с.

4. Криволапчук И. А. Оздоровительные эффекты физических упражнений и их место в системе средств оптимизации функционального состояния человека / И. А. Криволапчук – 2004. – № 5. – С. 8–14

5. Круцевич Т. Ю. Теорія та методика фізичного виховання. Підручник Методика фізичного виховання різних груп населення / Т. Ю. Круцевич – Київ. : «Олімпійська література», 2003. – С. 113–162.

6. Кузнєцова О. Т. Оздоровче тренування студентів : навч. посіб. / О. Т. Кузнєцова. – Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – С. 165–177.

7. Магльований А. В. Вплив різного рівня фізичного навантаження на показники серцево-судинної системи студентів спеціальних медичних груп / А. В. Магльований, О. Ю. Іваночко, О. Б. Куницький, Є. І. Мороз // Наука і освіта. – 2010.– № 6. – С. 122–124.

8. Тимошина И. Н. Показания и противопоказания по содержанию занятий по физической культуре в специальной медицинской группе / И. Н. Тимошина // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 65–67.

9. Чамата О. Про стан здоров'я студентської молоді в сучасних умовах. Фізична культура, спорт та здоров'я нації / О. Чамата, Л. Романова, Л. Власенкова // Збірник наукових праць [Редкол. : К. П. Козлова та ін.]. – Вінниця, 2004. – Вип. 5 – С. 154–158.

10. Чоговадзе А. В. Физическое воспитание в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем : учебное пособие для студентов вузов / [Под ред. А. В. Чоговадзе]. – М. : Высшая шк., 2006. – 144 с.

УДК 612.014

Матисюк Лілія,
студентка 41-Б групи
Науковий керівник :
к. б. н., доцент Дух О.І.

ОЦІНКА СОМАТОМЕТРИЧНИХ ПАРАМЕТРІВ ТІЛА СТУДЕНТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ КОГПА ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

У статті подається оцінка соматометричних параметрів студенток спеціальної медичної групи І-II курсів КОГПА ім. Тараса Шевченка. Встановлений недостатній показник силового індексу студенток спеціальної медичної групи (68 %), низький життєвий індекс (13 %) та ожиріння І-го ступеня (3 %). Отримані дані про стан соматометричних показників вимагають вдосконалення.

Ключові слова: соматометрія, динамометрія, індекс маси тіла, силовий індекс, життєвий індекс.

Формування і збереження здоров'я студентів у процесі навчання є одним із важливих завдань освіти [4]. Дані вчених вказують на тенденцію зниження стану здоров'я та фізичної підготовленості студентів з віком, по мірі продовження навчання.

Дослідження науковців підтверджують, що отримання освіти студентів у вищому навчальному закладі, яка відбувається під впливом швидкого розвитку інформаційних технологій, спричиняє надмірні навантаження на центральну нервову, опорно-рухову, дихальну системи молоді, зменшує обсяг рухової активності, що призводить до зростання кількості студентів, які мають низький рівень здоров'я, хронічні захворювання [3, 6]. Моніторинг соматометричних показників тіла студентів дає змогу оцінити функціональний стан організму та встановити причинно-наслідкові зв'язки організму людини із системою фізичних навантажень.

Метою роботи було оцінити соматометричні параметри тіла студенток спеціальної медичної групи КОГПА ім. Тараса Шевченка.

Дослідження проводилися на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. У вимірюваннях соматометричних параметрів тіла взяла участь 31 студентка.

Антропометричні показники такі як: довжина та маса тіла проводились за загальноприйнятою методикою [9]. Дослідження силових показників проводилося методом динамометрії, визначення життєвої ємності легень – методом спірометрії [2].

Для оцінки антропометричних показників визначали індекс маси тіла, силовий та життєвий індекси. Розрахунок індексу маси тіла здійснювали за відношенням маси тіла в кілограмах до зросту в метрах, зведеному у квадрат. Силовий індекс для м'язів рук розраховували відношенням сили кисті до маси тіла. Життєвий індекс визначали співвідношенням життєвої ємності легенів в літрах до маси тіла. Усі результати було проаналізовано та статистично опрацьовано [7].

Однією із ознак здорової людини є стабільні показники маси тіла, якщо вони знаходяться у межах індивідуально-фізіологічної норми. Аналізуючи отримані результати індексу маси тіла студенток спеціальної медичної групи ми встановили, що у 21 студентки (68 %) вага знаходиться в межах норми (табл.1., рис.1.). Недостатня вага тіла відзначена у 9 студенток (29 %), в однієї із досліджених студенток встановлено ожиріння I ступеня.

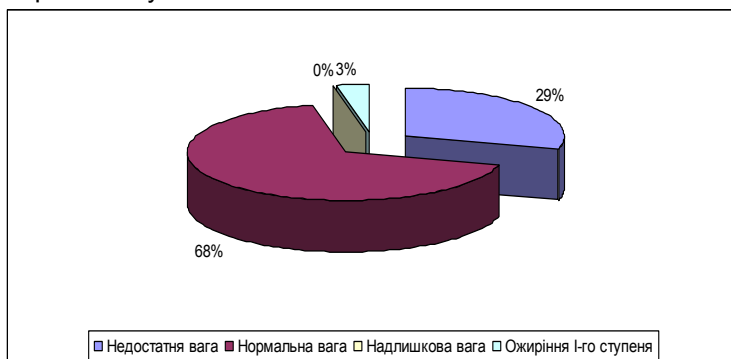


Рис.1 Оцінка індексу маси тіла студенток спеціальної медичної групи

Слід відзначити, що при I-му ступені ожиріння (надлишок ваги 30 %) у студентів зберігається працездатність, проте простежуються фізіологічні зміни в організмі: задишка та важке дихання при фізичній праці, швидка стомлюваність, сонливість, пітливість [5]. Показники недостатньої ваги тіла є причиною зниження імунітету, втратою кісткової маси, в результаті чого виникає дратівливість, безсоння, руйнування зубів, збільшується ризик розвитку інфекційних захворювань [2].

Таблиця 1

Середньостатистичні значення показників фізичного розвитку студенток спеціальної медичної групи ($M \pm m$)

Соматометричні показники	Спец. мед. група (n=31)
Довжина тіла (см)	165,30±1,10
Маса тіла (кг)	54,12±1,65
ЖЄЛ (мл)	2548,38±113,01
Динамометрія руки (кг)	18,09±1,24

Середні показники кистьової динамометрії оцінювались нами за експрес-методикою оцінки рівня фізичного здоров'я Г. Л. Апанасенка [1]. Силовий індекс свідчить про відсоток зусиль, які розвиває студент у кистьовій динамометрії щодо маси його тіла. У студенток спеціальної медичної групи цей показник перебуває в межах низького рівня у 21 студентки (67 %), на нижче середнього рівня у – 7 студенток (23%), тоді як показники вище середнього відзначено лише у 3 студенток (10%). Слід зауважити, що середні та високі значення показників не спостерігалися (рис. 2).

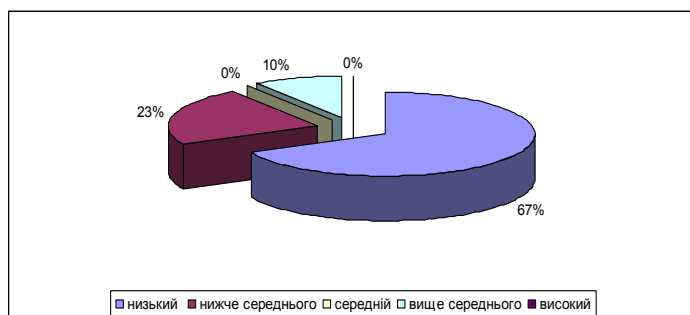


Рис.2. Оцінка силового індексу студенток спеціальної медичної групи КОГПА ім. Тараса Шевченка

Слід відзначити, що величини м'язової сили кисті менші за нижню межу фізіологічної норми оцінюються як функціональна недостатність м'язової системи [7].

Досліджуючи показники життєвого індексу у студенток спеціальної медичної групи нами було встановлено високі значення даного показника у 8 студенток (26 %), вище середнього – у 4 студенток (13 %), середні – в 5 студенток (16 %). Життєвий індекс в межах низького рівня виявлено в 8 студенток (26 %), нижче середнього – у 6 студенток (19 %) (рис. 3).

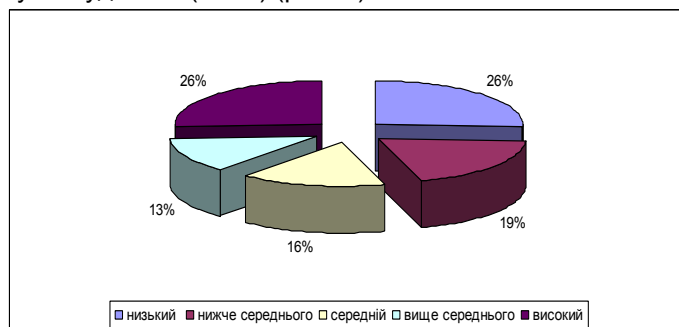


Рис.3. Оцінка життєвого індексу студенток спеціальної медичної групи КОГПА ім. Тараса Шевченка

Встановлено, що при зниженні показника життєвого індексу можуть спостерігатися послаблення функціональних можливостей дихальної системи, а також вказувати на патологію легень [3]. Отримані показники окремих студенток свідчать про невеликі функціональні можливості системи дихання [8].

На основі проведених досліджень нами була здійснена оцінка соматометричних показників. Встановлено, що індекс маси тіла у більшій половині студентів спеціальної медичної групи (68 %) знаходиться в межах норми, покращення значень даного індексу потребують 32% студентів. У 90% студентів значення силового індексу оцінювалось як низьке та нижче за середнє. Життєвий індекс у 55 % студентів оцінювався як високий, вище за середній та середнього. Покращення життєвого індексу потребують 45 % студентів.

Отримані нами результати вимагають активізації оздоровчо-профілактичних програм студентами спеціальної медичної групи з метою покращення їх функціонального стану організму та ліквідації бар'єрів, які перешкоджають використанню потенційних можливостей організму.

Список використаної літератури

1. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. М. Апанасенко, Л. О. Попова. – К. : «Здоров'я», 1998. – 248 с.
2. Апанасенко Г. Л. О возможности количественной оценки здоровья человека / Г. Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.
3. Блавт О. З. Диференційований підхід до рухового режиму студентів спеціальних медичних груп залежно від характеру і тяжкості захворювання : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фіз. культура, фіз. виховання різних груп населення» / О. З. Блавт ; ЛДУФК. – Л., 2012. – 20 с.
4. Вакуленко О. Стан здоров'я дітей і молоді України / О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левін, І. Солоненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.health.gov.ua/publ/conf.nsf/>.
5. Життєва ємність легень як показник функціонального стану організму юнаків 17 – 18 років / І. Г. Кулик; Кременчуцький державний політехнічний університет імені Михайла Остроградського. – К., – 2007 – 3 с.
6. Каніщева О. П. Диференційований підхід до фізичного виховання студентів із низькими адаптаційними можливостями організму : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 / О. П. Каніщева; Харк. держ. акад. фіз. культури. – Х., 2011. – 20 с.
7. Москаленко В. М. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / Заг.ред / В. М. Москаленко, Ю. В. Вороненко / Підручник – Тернопіль, 2002. – С. 50–75.
8. Савчук С. А. Корекція фізичного стану студентів технічних спеціальностей в процесі фізичного виховання : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. А. Савчук. – Рівне, 2002. – 18 с.
9. Шепелев А. Є. Порівняльна характеристика соматометричних параметрів та показників гармонійності фізичного розвитку дівчат різних медичних груп / А. Є. Шепелев, В. М. Андрійчук / Biomedical and Biosocial Anthropolgy. – Вінниця, 2012. – С. 117–120.

ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто проблеми здоров'я і здорового способу життя студентської молоді та умов їх оптимізації, формування потреби у фізичному самовдосконаленні.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, фізкультурна освіта, спорт.

Здоров'я нації – суттєвий показник суспільного та економічного розвитку держави. Здоров'я дітей її майбутнє. Адже близько 75 % хвороб у дорослому віці є наслідком умов та способу життя в дитинстві та юності. [6].

«Здоров'я – не все, але все без здоров'я – ніщо», – сказав свого часу Сократ. І це, безумовно, так. Перехід до здорового способу життя – це шлях до внутрішньої гармонії. І цей перехід не повинен бути різким. Поступово змінюючи себе, свої звички і уклад життя, ви зможете без зусиль досягти бажаного. Основна проблема формування здорового способу життя (ЗСЖ) охоплює широкий спектр питань. Але необхідність збереження здоров'я і запобігання його руйнації потребує всебічного і комплексного вивчення всіх можливих форм вкорінення в систему освіти здорового способу життя. Важливим компонентом у вихованні ЗСЖ є прилучення студентів до фізичної активності. Вирішення даного завдання першочергово лежить на викладачах фізичного виховання вузів, тому що саме педагог бачить стан здоров'я студента на кожному занятті. Необхідно пам'ятати, що сучасному суспільству потрібні не тільки професійні, але і здорові фахівці [1].

Проблема ставлення до власного здоров'я й фізичної культури як цінності, перебуває в полі дослідницької уваги багатьох науковців [3; 4; 5]. Так, особливості формування в людини ціннісного ставлення до об'єктів зовнішнього світу висвітлено в працях С. Архангельського, І. Бега, Л. Божович, Б. Братуся, О. Дробницького, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, С. Лупінович, Б. Ольшанського, Е. Шиянова та інших. До вивчення проблем фізичного виховання молодого покоління зверталися Н. Денисенко (формування свідомого ставлення до здоров'я, організація рухового режиму), В. Кайносов, Н. Хоменко (формування потреби у фізичному вдосконаленні), Б. Ведмеденко, Ю. Железняк, В. Назаров (виховання звички до систематичних занять фізкультурою і спортом), П. Жорова, І. Назарова, С. Путров (позитивне ставлення до занять фізичною культурою), Є. Щербаков (розвиток інтересу до спортивно-фізкультурної діяльності), М. Солопчук (виховання потреби у фізичному вдосконаленні), Г. Власюк (виховання прагнення до здорового способу життя). На важливості залучення студентів до фізично-спортивної діяльності з метою забезпечення їхнього фізичного розвитку акцентують увагу О. Дроздов, К. Кратвіш, А. Ляхович, С. Ахметов, А. Курмаєва, Ю. Коваленко, С. Путров, С. Сичов, Л. Сущенко та інші.

Фізичне здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до власного здоров'я, прагнення до фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування.

2. Психічне здоров'я (психологічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру, шкідливих звичок.

3. Соціальне здоров'я (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації в колективі, самовиховання.

4. Духовне здоров'я (душевне) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, доброчинність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Духовне здоров'я можна визначити як здатність особистості регулювати своє життя та свою діяльність згідно з гуманістичними ідеалами, виробленими людством у процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я. В. О. Сухомлинський надавав великого значення духовному здоров'ю особистості. У книжці «Як виховати справжню людину» він наголошував на тому, що «духовне багатство людини – один з найважливіших показників її всебічного розвитку».

З позицій викладеного, розуміння феномену здоров'я людини походить від визначення поняття «здорового способу життя». Згідно з даними вчених, здоров'я людини більш ніж на 50% зумовлено її

способом життя, близько 40% – соціальними і природними умовами, а також спадкоємністю, і лише 10% залежить від медичного обслуговування [6]. Доцільним буде спинитися на визначенні поняття «здоровий спосіб життя». Поняття «здоровий спосіб життя» ще в декларації Алма-Атинської Міжнародної конференції охорони здоров'я 1978 р. було визначено як «...все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту» [6].

Здоровий спосіб життя містить у собі такі основні елементи:

- плідну працю;
- раціональний режим праці і відпочинку (при правильному режимі виробляється чіткий і необхідний ритм функціонування організму, який створює оптимальні умови для роботи та відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, покращенню працездатності та підвищенню продуктивності праці;
- викорінювання шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків), які є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно позначаються на здоров'ї молодого покоління і на здоров'ї майбутніх дітей;
- оптимальний руховий режим, який зміцнює і розвиває кісткову мускулатуру, серцевий м'яз, судини, дихальну систему і багато інших органів, що значно полегшує роботу апарату кровообігу та благотворно впливає на нервову систему;
- раціональне харчування, особливо це стосується студентства, забезпечує правильний ріст і формування організму, сприяє збереженню здоров'я, високій працездатності і продовженню життя. Коли мова йде про раціональне харчування, варто запам'ятати два основні закони, порушення яких є небезпечним для здоров'я.

Перший закон – рівновага одержуваної енергії та енергії, що витрачається.

Другий закон – відповідність хімічного складу раціону фізіологічним потребам організму в харчових речовинах.

- особиста гігієна містить у собі раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу і взуття, режим дня, дотримання яких виробляє чіткий ритм функціонування організму і створює найкращі умови для роботи та відновлення сил;

- загартування людини полягає в тому, що під впливом температурних впливів, за допомогою природних факторів (сонце, повітря, вода), організм поступово стає несприйнятливим до простудних захворювань і перенагрівання, що

надає змогу людині легше переносити фізичні та психічні навантаження, менше стомлюватися, зберігати високу працездатність і активність.

Отже, при дотриманні всіх цих умов здорового способу життя кожна людина створює великі можливості для зміцнення та підтримки свого здоров'я, для збереження працездатності, фізичної активності та бадьорості до похилого віку.[6]

Ціннісне ставлення до ЗСЖ відображає картину знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь у сфері фізичного виховання, емоційно-позитивне сприйняття занять фізичною культурою, прагнення до самоаналізу й самовиховання. На практиці це забезпечує вибір свідомої поведінки, яка ґрунтується на нормативно-фізичних і моральних засадах.

Нами проведено анкетування серед студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка факультету фізичного виховання для визначення загального рівня ЗСЖ і його реалізацію. В анкетуванні взяли участь 60 студентів III-V курсів.

Мета нашого дослідження – виявити умови формування у студентів ціннісного ставлення до фізичної культури та ЗСЖ, а також визначити ставлення до таких шкідливих звичок, як алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія. Основними методами дослідження були: анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, порівняння. Відповідно до мети нами були поставлені завдання дослідження:

1. Дослідити вплив фізичного виховання на ЗСЖ студента.

2. З'ясувати ставлення студентів до алкоголю, тютюнопаління, наркотиків та виявити частоту вживання цих шкідливих речовин.

За період бесід та спостережень нам вдалося виокремити основні умови формування ціннісного ставлення до ЗСЖ:

- теоретична обізнаність студентів у галузі фізичної культури, здоров'я та способів його вдосконалення;
- інтеграція теоретичної і практичної складових навчально-виховної роботи з метою посилення мотивації студентів до занять фізичною культурою;
- командна і самостійна фізкультурно-спортивна діяльність для підвищення активності студентів як суб'єктів фізичної культури.

Отримані результати досліджень дозволяють зробити ряд висновків щодо ціннісного ставлення до ЗСЖ у студентів факультету фізичного виховання. При співставленні результатів анкетування III,

IV, V курсу ми виявили незначну похибку. На запитання позитивного чи негативного ставлення до вживання спиртних напоїв (рис. 1), студенти III курсу відповіли: позитивно – 27 %, негативно – 73 %, тоді коли IV курс ставиться позитивно – 35 %, негативно – 65 %, а студенти V курсу позитивно – 40 %, негативно – 60 %.

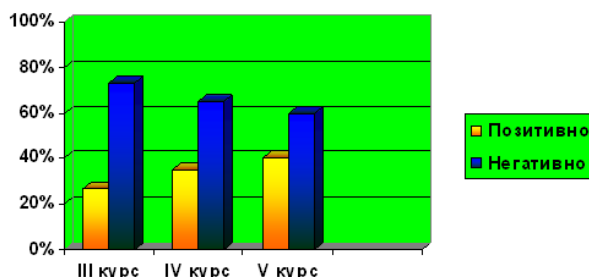


Рис. 1. Ставлення до ЗСЖ у студентів факультету фізичного виховання.

Дещо інші цифри ми отримали запитуючи, як часто студенти вживають алкоголь: III курс раз на місяць – (10 %), IV–(18 %), V–(25 %), тільки на свята III–(25 %), IV–(75 %), V–(85 %), що зображено на рис.2.

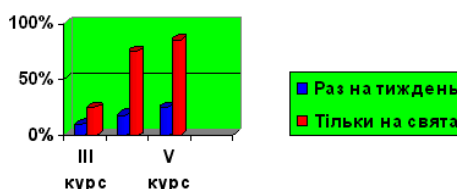


Рис. 2. Як часто студенти вживають алкоголь.

Тютюнопаління поширене в студентів IV курсу: палять (30%), V курсу (40%). Наркотичні речовини студенти не вживають взагалі, і серед опитувальних жоден із студентів навіть ні разу не пробував.

Аналізуючи питання проведених бесід дозволяє встановити, що уявлення про здоровий спосіб життя у студентів зводяться до занять спортом, гігієни, відсутності шкідливих звичок, правильного харчування та доброго самопочуття. Певна частин студентів (10 %) не розуміють поняття «здоровий спосіб життя» взагалі і плутають його значення з категорією «здоров'я».

Треба відмітити, що опитувані не обмежували здоровий спосіб життя винятково заняттями спортом і відсутністю шкідливих звичок. Останнє місце серед ознак здорового способу життя студентів відвели «духовному життю».

На основі наведених результатів, можна стверджувати, що на здоров'я людини вирішальною мірою впливають матеріальні чинники, а також навколишнє середовище. Здоровий спосіб життя допоможе позбутися поганих звичок, знайти гармонію в житті, продовжити молодість і попередити захворювання. Аналіз першоджерел науково-методичної літератури щодо проблеми здорового способу життя та формування культури здоров'я дозволяє зробити висновок про необхідність розширення уявлень про поняття «здоровий спосіб життя», «здоров'я», «хворобу» у сучасної молоді. На основі наведених результатів, можна стверджувати, що значна частина студентів не надає важливого значення негативним звичкам і не звертає уваги на свій стиль життя. Дані анкетування свідчать про поширення тютюнопаління, а також вживання алкоголю більш поширені на старших курсах, тому маємо змогу донести до кожного студента, особливо звертати увагу на I та II курс, розкрити цінність занять фізичною культурою і позитивний вплив на організм людини, для того щоб кожен студент сформував своє ставлення до ЗСЖ і нейтрально ставився до шкідливих звичок.

Суттєвий розрив між теоретичними знаннями і практичними вміннями знижує мотивацію студентів до занять фізичною культурою; домінування традиційних форм і методів навчання і виховання спричинює пасивність студентів як суб'єктів фізкультурно-спортивної діяльності. Більшість чинників значною мірою стосується способу життя дітей і молоді, соціальних складових. Тому найбільш ефективним шляхом позитивного впливу, імовірно, буде використання засобів з арсеналу системи формування здорового способу життя у тих напрямках діяльності, що визначають вище наведені чинники.

У вищих навчальних закладах повинна здійснюватися постійна і цілеспрямована робота зі студентською молоддю з використанням різноманітних прийомів, які б стимулювали пізнавальну діяльність, впливали на мотиваційну сферу, не залишали байдужими, змушували переглянути пріоритети власного життя.

Список використаної літератури

1. Войтенко В. М. Здоровий спосіб життя і рухова активність підлітків / В. М. Войтенко / Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості : Зб. наук. праць. – К. – 2001. – 64 с.
2. Закопайло С. А. Мотивація старшокласників до оздоровчих занять / С. А. Закопайло / Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2002. – Т. XXX. – 16 с.
3. Зубалій М. Д. Соціокультурні фактори фізичного виховання шкільної молоді / М. Д. Зубалій, Л. Д. Гурман // Шляхи оптимізації практичної результативності процесу фізичного виховання школярів : Зб. теорет. та метод. матеріалів. – Хотин – Кам'янець-Подільський, 2000. – 26 с.
4. Кравчук О. В. Нетрадиційні методи й системи оздоровлення : навчальний посібник / О. В. Кравчук. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2002. – 196 с.
5. Кузьменко В. Ю. Проблеми самоактуалізації особистості в контексті виховання здорового способу життя / В. Ю. Кузьменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. Книга I. – К. : 2002. – с. 153
6. Міхєєва Л. Особливості формування здорового способу життя у молодого покоління [Електронний ресурс] / Л. Міхєєва // Український науковий журнал. – № 3. – 2011. – С. 318. – Режим доступу : http://www.social-science.com.ua/зміст/13_№3%202011.

УДК 611.73

Михайловська Ірина,
студентка 31-Б групи
Науковий керівник:
к. б. н. Головатюк Л. М.

ОЦІНКА ПОКАЗНИКІВ КИСТЬОВОЇ ДИНАМОМЕТРІЇ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ РУХОВОЮ АКТИВНІСТЮ ЛЮДИНИ

У статті висвітлено результати дослідження показників кистьової динамометрії у людей молодого віку, проаналізовано мотиви, що спонукають студентів до занять фізичними вправами у позанавчальний час, зроблено аналіз літературних джерел та обґрунтовано рекомендації для профілактики гіподинамії, а також шляхи підвищення рухової активності у студентів.

Ключові слова: м'язова система, сила м'язів, м'язова втома, рухова активність, динамометрія, гіподинамія.

Ми живемо в час, коли науково-технічний прогрес активно проникає у всі сфери людського життя, роблячи його більш комфортним. А тому проблема здоров'я набула нового осмислення. Якщо раніше її вирішення пов'язувалося переважно з медико-біологічними або санітарно-гігієнічними факторами, то сьогодні доведено, що здоров'я людини – це цілісне, системне явище, природа якого обумовлена зовнішніми (природними і соціальними) і внутрішніми факторами. Вони визначають психологічне ставлення людини до себе і до тих обставин, в яких реалізується її життя. За даними наукової літератури, причиною низького рівня здоров'я молоді вважається зниження особистої зацікавленості у фізичному самовдосконаленні.

Проблема формування, зміцнення і збереження індивідуального здоров'я залишається актуальною темою на сьогодні [4, с. 190–195]. Для її вирішення застосовують нові підходи. При цьому особливе місце для підтримання і зміцнення здоров'я належить руховій активності [1, с. 122]. Проте при наявності великої кількості публікацій про значимість фізичних вправ для людини, до сьогодні немає чіткого обґрунтування типів і рівнів щоденної рухової активності, необхідних для підтримки функціональних можливостей, сумісних з оптимальним станом здоров'я. Цьому питанню присвячені лише окремі дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів [1, с. 580; 3, с. 56; 5, с. 67–71]. Разом з тим, дана робота є актуальною – це пов'язано із специфікою сучасного життя і тенденціями основної маси населення. В свою чергу це призводить до зниження функціональних можливостей організму, появи надлишкової маси тіла, яка у поєднанні з іншими негативними чинниками відіграє суттєву роль у зростанні захворюваності населення.

Ряд вчених стверджує, що гіподинамія шкідливо впливає не тільки на м'язи, але й на багато інших органів і на фізіологічні системи. Фізична робота належить до фізіологічно важливих елементів нормальної життєдіяльності, вона впливає на кістково-суглобовий апарат, дихання, обмін речовин, ендокринну рівновагу, на діяльність нервової та інших систем організму. Тому відповідний рівень

рухової активності гармонійно формує організм анатомічно і функціонально, визначає стійкість людини до несприятливих умов навколишнього середовища, до хворобливих факторів. Тривале обмеження навантаження на м'язовий апарат може стати причиною зворотних функціональних порушень, а деколи й прискорити виникнення патологічних змін в організмі (гіпертонічна хвороба, артеріосклероз) [9, с. 16].

Гриненко М. Ф., Решетник Г. С. та інші вчені стверджують, що гіподинамія призводить до зниження тонусу і атрофії м'язів, у людини розвивається вегето-судинна дистонія, може виникнути проблема із зайвою вагою, порушення роботи внутрішніх органів, розладів діяльності нервової системи і обмін цих процесів, викликає зниження працездатності організму. Якщо не вживати заходів з профілактики гіподинамії, це може привести до порушень у системі кровообігу і недостатнього постачання киснем різних органів, у тому числі головного мозку, що призводить до різкого зниження працездатності людини [3, с. 107–34].

Унаслідок обмеження м'язової активності виникає детренованість серцево-судинної системи, збільшується частота серцевих скорочень у спокої. Навіть при незначному короткочасному фізичному навантаженні частота пульсу досягає 100 ударів за 1 хв і більше. Серце при цьому працює неекономно, потрібний об'єм крові викидається за рахунок збільшення кількості, а не сили серцевих скорочень. Порушується також регуляція артеріального тиску (він підвищується) [2, с. 22–24].

При гіподинамії звужуються найдрібніші артеріальні й венозні судини, зменшується кількість функціональних капілярів у тканинах, змінюється стан центральної нервової системи, виникає так званий астеничний синдром, який виявляється у швидкій втомлюваності та емоційній нестійкості.

Шкідливий вплив гіподинамії виявляється передусім у зниженні обміну речовин та енергії. Відповідно зменшується кровопостачання тканин, постачання їх необхідними поживними речовинами і киснем [8, с. 254]. Виникає киснєве голодування головного мозку, серця та інших укрив важливих органів, зменшується життєва ємність легень, кількість еритроцитів і гемоглобіну в крові та відповідно знижується здатність крові переносити кисень.

При гіподинамії зменшується рухова активність і виділення травних соків в органах травлення. Погіршується перетравлення і засвоєння поживних речовин, знижується стійкість організму до інфекційних хвороб. Якщо хронічні хвороби внутрішніх органів при гіподинамії розвиваються лише у зрілому віці, то ослаблення імунітету виявляється протягом усього життя людини.

Масаут Р. у своїх працях стверджує, що при відсутності гіподинамії відбувається поліпшення цілого ряду показників: швидкість рухів може зростати в 1,5–2 рази, витривалість – у декілька разів, сила в 1,5–3 рази, хвилинний об'єм крові під час роботи в 2–3 рази, поглинання кисню в 1 хвилину під час роботи – в 1,5–2 рази [10, с. 23].

Будь-який рух, будь-яка м'язова активність – це не лише трата енергії, але і її накопичення. Коли людина іде, біжить, вправляється з гантелями, її дихання стає частішим, енергійніше б'ється серце, інтенсивніше тече кров судинами, організм повніше насичується киснем і корисними речовинами, але вже з запасом. Утворюється такий собі енергетичний капітал, який забезпечує в кожний наступний момент ще більше витрачання енергії.

«Якби не робота м'язів», – за словами професора І. А. Аршавського, – «енергетичні потенціали не накопичувались, не утворювалась протоплазма – жива речовина клітин, а значить, сам процес росту і розвитку був неможливим» [3, с. 13].

Мета дослідження – оцінити показники кистьової динамометрії та розкрити їх взаємозв'язок з руховою активністю.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати літературні джерела з даної теми.
2. З'ясувати вплив рухової активності на здоров'я людини.
3. Обрунтувати мотиви, що спонукають студентів до заняття фізичними вправами в позааудиторний час.
4. Визначити силу м'язів у студентів спеціальності «Фізичне виховання» та спеціальності «Біологія».
5. Виявити причини зниження рухової активності у студентів.

М'язова система складає активну частину опорно-рухового апарату. Діяльність м'язів регулюється центральною нервовою системою. Під впливом імпульсів, що ідуть від неї до м'язових волокон через спеціальні зв'язки, м'язи скорочуються і здійснюють найрізноманітніші рухи.

Сила і величина м'язів знаходиться в прямій залежності від вправ і тренуваності. В процесі роботи збільшується кровообіг м'язів, поліпшується регуляція їх діяльності нервовою системою, відбувається ріст м'язових волокон, збільшується маса мускулатури.

Різнобічна м'язова діяльність підвищує працездатність організму, покращує його обмінні процеси, забезпечує міцне здоров'я і продовжує життя людини.

Сила м'язів – це максимальне напруження, яке воно здатні розвинути при збудженні. Сила м'яза залежить від його довжини, характеру та іннервації, а також розмірів, форми і ступеня тренуваності. Сила м'яза прямо пропорційна числу волокон, які входять до його складу.

Фізична втома – це фізіологічне явище тимчасового зниження працездатності м'язів, що виникає внаслідок їх роботи (І. М. Сеченов). Цікаво, що після відпочинку працездатність не тільки відновлюється, а часто перевищує початковий рівень (явище надвідновлення працездатності). При різко вираженій втомі розвивається тривале скорочення м'язів, нездатність до їх повного розслаблення (контрактура) [9, с. 16]. При втомі вичерпуються запаси хімічних речовин, які є джерелом скорочення, накопичуються продукти обміну (молочна кислота). Втома пов'язана з виникненням нестачі поживних речовин не в м'язах, а в рухових нейронах. Швидкість настання втоми залежить від стану ЦНС, частоти, ритму, в якому виконується робота і від величини навантаження.

При ритмічній роботі втома настає пізніше, так як в проміжках між скороченнями м'яз відпочиває; чим швидша робота м'язів і більше навантаження, тим швидше настає втома; чим молодша дитина, тим швидше вона втомлюється; за статичної роботи втома настає швидше, ніж за динамічної. І. М. Сеченов довів, що найкращий спосіб відновлення працездатності м'язів – не пасивний, а активний відпочинок, тобто відпочинок, що пов'язаний з активізацією інших груп м'язів. Вирішальну роль ЦНС у тривалому збереженні працездатності і в настанні стомлення було доведено в дослідженнях І. М. Сеченова, І. П. Павлова, М. Є. Введенського, О. О. Ухтомського [11, с. 97].

Втома виникає як при фізичній, так і при розумовій роботі. Вона може бути гострою (виникає за короткий проміжок часу) і хронічною. Втома може бути як загальною, що характеризує зміни функції організму в цілому, так і локальною, пов'язаною зі зниженням функції обмеженої групи м'язів, окремого аналізатора [10, с. 12–13].

Сила – це здатність м'язів переборювати будь-який супротив або протистояти йому. Її прояви можуть бути різними і в повсякденному житті людини вони тісно переплітаються.

Міцні й універсально тренувані м'язи – це захист проти багатьох випадкових травм (при раптових падіннях, необережних рухах). Це запас міцності при всяких фізичних діях, які потребують певної сили [12, с. 309–317].

У дослідженні взяли участь студенти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії у кількості 50 осіб, з них – 17 юнаків і 33 дівчини.

Одним із завдань нашої роботи було вивчити мотиви, що спонукають студентів до занять фізичними вправами. Мотиви й інтереси студентської молоді досліджували за допомогою анкетування, результати якого представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиви, що спонукають студентів до занять фізичними вправами у позанавчальний час

Мотиви	Фізичне виховання		Біологія	
	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата
Естетичні				
Покращення зовнішнього вигляду	38	44	43	46
Корекція фігури та постви	15	21	17	18
Зниження маси тіла	12	19	18	23
Усього:	65	84	78	87
Оздоровчі				
Підвищення рівня здоров'я	37	49	51	42
Підвищення рівня рухової активності	20	12	13	8
Покращення самопочуття та працездатності	12	11	8	14
Профілактика захворювань	4	0	7	5
Усього:	73	72	79	69
Соціальні				
Спілкування	15	13	5	7
Розширення кола знайомств	4	14	6	11
Усього:	19	27	11	18
Пізнавальні				
Самоствердження	35	29	39	32
Самовдосконалення, самовираження, підвищення самооцінки, набуття впевненості в собі	15	9	22	17
Усього:	50	38	61	49

У ході анкетування було досліджено, що студенти надають перевагу різним мотивам та інтересам: естетичні, оздоровчі, соціальні, пізнавальні. Під час опитування було виявлено, що 84–87 % дівчат надають перевагу естетичним мотивам, з них 18–21 % – корекції фігури та постви, 19–23 % –

зниження маси тіла; для хлопців суттєве значення з естетичних мотивів слугує – покращення зовнішнього вигляду – 38–46 %.

Не менш важливими виявилися й оздоровчі мотиви. Для хлопців на підвищення рівня здоров'я припадає 37–42 %, а для дівчат – 42–49 %. У ході опитування побачили, що студенти не звертають увагу на профілактику захворювань, а також не надають належного місця соціальним мотивам. Проте пізнавальні інтереси стоять в пріоритеті; самоствердження для юнаків на 35–39 %, а у дівчат на 29–32 %.

Отже, в ході анкетування виявлені істотні відмінності між хлопцями та дівчатами, що стосуються вибору різних мотивів та інтересів.

Рухова активність студентів характеризується ступенем залученості їх до сфери фізичної культури. В ході анкетування ми розглядали фізичну активність як міру і характер участі у заняттях фізичними вправами у вільний від навчання час. Аналізуючи характер занять різними видами рухової активності в позаурочний час, ми виявили, що систематично займаються – 17 % дівчат і 20 % юнаків, регулярно – 30 % і 49 % відповідно, епізодично 46 % і 24 % відповідно, від випадку до випадку по 7 % дівчат і юнаків.

Аналіз найбільш улюблених занять у вільний час студентської молоді виявив, що до активного проведення часу у юнаків відносяться: самостійно займаються фізичними вправами – 11 %; прогулянками на свіжому повітрі – 9 %, відвідування секцій з різних видів спорту – 9 %, проведенні часу у розважальних центрах, відвідування дискотек – 8 %. Дівчата присвячують активному дозвіллю, тобто застосовуючи рухову активність, менше часу, ніж юнаки, займаються фізичними вправами – 7 %, прогулянки на свіжому повітрі – 15 %.

Було проведено ранжування наступних причин студентів, котрі не займаються фізичною культурою або у секціях, для пояснення низького рівня рухової активності. Найбільш вагомими було виділено: відсутність вільного часу, лінощі, відсутність спортивних споруд і секцій поблизу місця проживання. Звертаємо увагу, що в основному у дівчат і юнаків причини за значущістю рівні.

Крім анкетування, ми визначали силу м'язів кисті правої і лівої руки за допомогою методу динамометрії. Для цього ручний динамометр максимально стискали спочатку правою рукою (рука в анатомічному положенні), а потім лівою рукою. Сила м'язів визначалась у кілограмах. Отримані дані були оброблені статистично.

Досліджувались дівчата – студенти спеціальностей «Фізичне виховання» та «Біології».

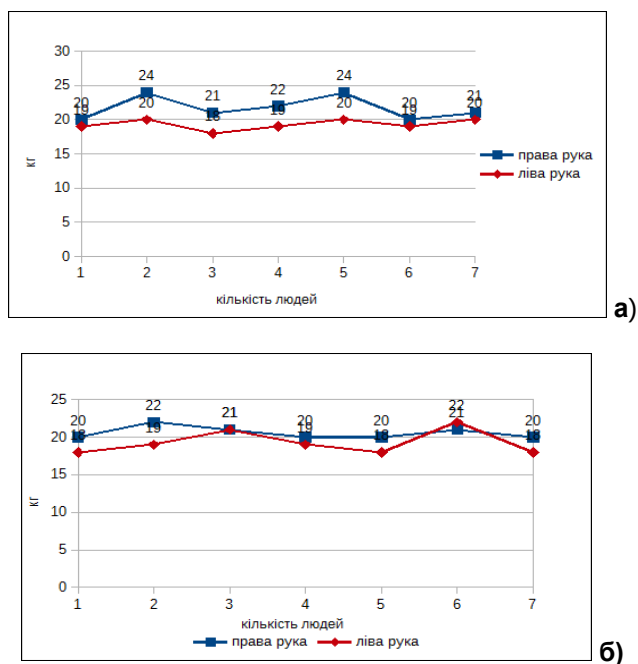


Рис.2. Показники кистьової динамометрії у дівчат:

а) спеціальність «Фізичне виховання»; б) спеціальність «Біологія»

Після проведеного дослідження зроблено оцінку отриманих результатів та розподіл фактичних показників за рівнями розвитку. Показано, що м'язова сила кисті рук у студентів розвинута неоднаково.

Співставляючи дані анкетування і динамометрії, ми можемо стверджувати, що найвищий щабель за розвинутою силою м'язів займають студенти спеціальності «Фізичне виховання», які

регулярно займаються фізичними вправами, постійно задіяні у різноманітних заходах, про що свідчить їхня тренуваність та спеціалізація професії.

Результати кистьової динамометрії у студентів спеціальності «Біологія» відрізняються від показників студентів «Фізичного виховання» в незначною мірою. За рахунок того, що вони ведуть більш пасивний спосіб життя, більшої уваги надають науковим аспектам, свідчить їх понижена рухова активність. Негативним є те, що студенти більшу частину дня виконують сидячу роботу, яка не сприяє активності студента, а навпаки, погіршує стан фізичної підготовки. Проте, в ході анкетування ми бачимо, що студенти самостійно, в позанавчальний час можуть покращувати свій фізичний стан задля естетичних мотивів.

Не менш важливим у розвитку м'язів молоді є те, що усі студенти, і ті, що проживають у гуртожитку, і ті, що проживають вдома, не мають відмінностей у змісті та обсязі рухової активності у будні. Однак, у вихідні дні, студенти, що проживають у сільській місцевості, збільшують свою рухову активність ще від 3 до 4 години, тоді як міські студенти лише 1,5 – 2 години. Зміст цієї активності у сільській молоді складають: допомога по господарству, у полі, прогулянки, похід у ліс, на рибалку, дискотеку. Робота по господарству характеризується більшою силовою спрямованістю, аніж діяльність городянина.

У міської молоді цей час витрачено на похід у магазин, прибирання, прогулянки. Молодь у місті виконує більш локальну м'язову роботу і її характер є епізодичним.

Проблема формування, зміцнення і збереження індивідуального здоров'я залишається актуальною темою на сьогодні. При цьому особливе місце для підтримання і зміцнення здоров'я належить руховій активності. Гіподинамія призводить до зниження тонуусу і атрофії м'язів, у людини розвивається вегето-судинна дистонія, може виникнути проблема із зайвою вагою, порушення роботи внутрішніх органів, системи кровообігу і недостатнього постачання киснем різних органів, у тому числі головного мозку, що призводить до різкого зниження працездатності людини.

При фізичній активності м'язи стають більш пружними, витривалішими, а, отже, сильнішими, на що вказують дані кистьової динамометрії. Сила м'язів у дівчат спеціальностей «Фізичне виховання» та «Біологія» розвинена неоднаково, оскільки специфіка їхніх навантажень різна. В ході анкетування з'ясовано мотиви, що спонукають студентів до заняття фізичними вправами в позаурочний час. Виявлено причини зниження (відсутність вільного часу, наполегливості, терпіння, лінощі, немає компанії для занять та ін.). Рухова активність сприяє підвищенню працездатності організму, покращує його обмінні процеси, забезпечує міцне здоров'я і продовжує життя людини.

Список використаної літератури

1. Байрак О. М. Біологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. М. Байрак. – Київ: «Кондор», 2007. – 760 с.
2. Гіттік Л. Структурно-функціональні механізми гіперкінезів як модель організації рухової активності / Л. Гіттік, Т. Кошмук // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – Вип. 4.: Біологія. Медицина. – С. 22–24.
3. Гриненко М. Ф. С допомогою движений. / М. Ф. Гриненко, Г. С. Решетник. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.
4. Гринчук В. О. Анатомія людини / В. Х. Велемєць, В. О. Гринчук // Навчальний посібник. – Луцьк. Надтир'я, 1997. – 283 с.
5. Долженко Л. Регламентация навантажень у процесі фізичного виховання студентів / Л. Долженко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 4. – С. 67–71.
6. Дубровский В. И. Спортивная медицина / В. И. Дубровский // Учеб. для вузов. – 2-е изд. доп. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 512 с.
7. Коляденко Г. І. Анатомія людини: підручник для студентів природничих спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / Г. І. Коляденко. 5-е вид. – К. : Либідь, 2009. – 384 с.
8. Маруненко І. М. Анатомія і вікова фізіологія з основами шкільної гігієни : Курс лекцій для студ. вузів / І. М. Маруненко, С. О. Неведомська, В. І. Бобрицька. – К. : Професіонал, 2004. – 480 с.
9. Малина Р. М. Исследование двигательной активности и физического фитнеса в различные периоды жизни / Р. М. Малина // Наука в олимп. спорте. – 2001. – № 3. – С. 16–27.
10. Масауд Р. Режимы рухової активності як основа корекції фізичного стану молодших школярів : Автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Руслан Масауд; Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. – К., 1998. – 16 с.
11. Науковий вісник ВДУ : Журнал. – Луцьк : ВДУ, 1997. – № 1. Біологія. Медицина. – 100 с.
12. Сергієнко Л. П. Технології наукових досліджень у фізичній культурі. Підручник для студентів вищ. навч. закл. : у 2 кн. / Л. П. Сергієнко. – Тернопіль : навч. кн. – Богдан, 2014. – 496 с.

ФІЗИЧНА ВИТРИВАЛІСТЬ СТУДЕНТІВ 1-4 КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті представлено результати оцінки фізичної витривалості студентів 1–4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Ключові слова: фізична витривалість, фізична підготовленість, студенти, фізичне виховання.

У сучасному суспільстві фізичне виховання студентів набуває статусу субкультури, сутність якої полягає у виконанні біологічної, інформаційної, естетичної, комунікативної, компенсаторної та ряду інших функцій, які притаманні лише фізичній культурі. З цією ціллю засоби ФВ використовуються для виховання у студентів прагнення до лідерства, успіху, готовності приймати управлінські рішення. Заняття з фізичного виховання студентів планують таким чином, щоб забезпечити максимальний професійно-прикладний ефект при вихованні оригінальності мислення, наполегливості, інтуїції, вмінню йти на ризик.

Успішна розумова діяльність неможлива без значного емоційного напруження. Без науково-обгрунтованої гігієнічної регламентації організації режиму розумової праці неможливо забезпечити високий рівень працездатності з одночасним попередженням негативних впливів на здоров'я студентів.

Ряд авторів вказує на зниження рівня фізичної підготовленості, погіршення стану здоров'я студентів саме під час навчання у ВНЗ. Наявність нервово-емоційних стресів, зменшення рухової активності виступають основними причинами незадовільної динаміки фізичної підготовленості студентів за час їх навчання у ВНЗ. В умовах фізичної бездіяльності фізична підготовка майбутнього спеціаліста до праці природно зменшується. Недоліки в рухах поступово сприяють зменшенню фізичної тренуваності організму і цим самим знижується рівень фізичних якостей. [7]

Ці фактори потребують пошуку шляхів, які забезпечували б безпосереднє удосконалення фізичної підготовленості студентів на всіх етапах навчання. Засоби ФК в цьому віці мають бути природною, біологічною основою для формування особистості, навчальної праці, оволодіння максимумом знань і вмінь у професійній діяльності. Тому ФК і С повинні бути найважливішим засобом підвищення фізичної підготовленості та зміцнення здоров'я.

Основним фактором сучасного способу життя студентів є жорстка регламентація робочого часу за розкладом на фоні прискорення темпів життя, великих обсягів необхідної інформації, досить широка розповсюдженість серед молоді шкідливих звичок, побутова депресія, низький рівень фізичної підготовленості.

Під час навчання у вищих навчальних закладах студенти отримують знання й уміння, проходять школу виховання та формування основних морально-вольових якостей, необхідних для подальшого життя в суспільстві.

Протягом останніх років прогресує негативна тенденція, яка характеризує погіршення здоров'я і фізичну підготовленість молоді. Практика підтверджує той факт, що понад половину студентів навчальних закладів мають незадовільну або досить низьку фізичну підготовленість. Наукові дослідження [1; 3; 4; 5] показують, що відсутність послідовності в шкільних та вузівських програмах, велика різниця у вимогах, що ставляться до випускника школи й студента, є однією з причин низької фізичної підготовленості студентів.

Мета дослідження – порівняти рівень фізичної витривалості студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Завдання дослідження

1. Проаналізувати та узагальнити дані спеціальних літературних джерел із досліджуваного питання.

2. Визначити рівень фізичної витривалості студентів 1–4 курсів спеціальності «Фізичне виховання» КОГПА за державними тестами.

3. Порівняти та проаналізувати рівень фізичної витривалості студентів КОГПА.

Показники, що характеризують рівень прояву витривалості студентами, представлено на рисунках.

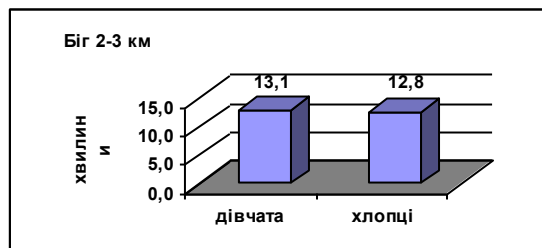


Рис. 1. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців першого курсу.

Дані рисунка показують, що студентки цього курсу у бігу на 2000 м показують середній результат 13 хв 1 сек. Хлопці відповідно показують результат 12 хв 8 сек.

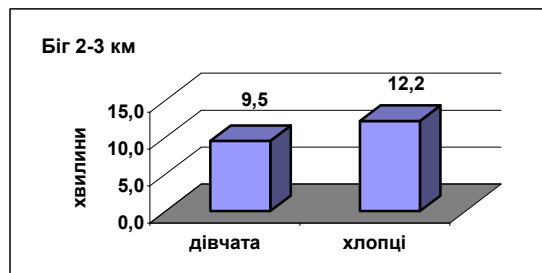


Рис. 2. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців другого курсу.

З рисунка бачимо, що студентки другого курсу показують середній результат 9 хв 5сек. У хлопців час є дещо більшим, оскільки для хлопців, на відміну від дівчат, передбачений біг на 3000 м. Результат хлопців на витривалість становить 12 хв 2 сек.

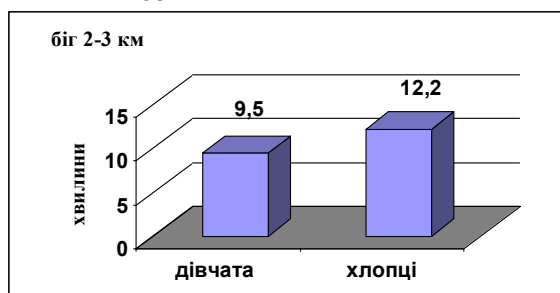


Рис. 3. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців третього курсу.

На рисунку можна побачити наступні результати тестування витривалості. Дані рисунка показують, що студентки цього курсу у бігу на 2000 м показують середній результат 9 хв 2 сек. Хлопці показують середній результат бігу на 3000 м 11 хв 8 сек.

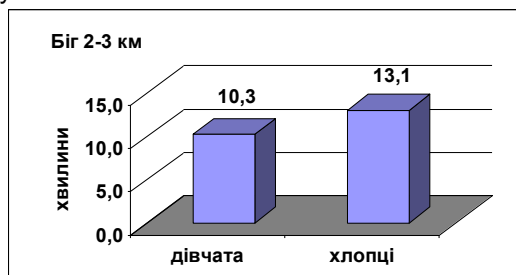


Рис. 4. Рівень прояву витривалості у дівчат та хлопців четвертого курсу.

Цифри даного рисунка показують, що студентки в середньому долають дистанцію 2000 м за 10 хв 3 сек. Хлопці показують результат на 3000 м 13 хв 1 сек.

Роки перебування у ВНЗ – важливий етап формування майбутнього спеціаліста.

Велика роль у комплексній системі навчально – виховного процесу належить фізичному вихованню.

ФВ студентів – нероздільна складова частина вищої освіти, результат комплексного педагогічного впливу на майбутнього спеціаліста в процесі формування його професійної компетенції.

Важливим компонентом здоров'я, основою високої працездатності, базою, на якій відбувається вся рухова діяльність студентів, є рівень фізичної підготовленості. Застосування фізичних вправ сприяє більш вираженому підвищенню рівня розвитку основних фізичних якостей, які і є основою фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів.

Отже, аналізуючи та порівнюючи результати здачі тесту на прояв рівня розвитку фізичної витривалості студентами різних курсів можна простежити такі результати.

Найкращий результат у тесті на витривалість є той, який є найменшим.

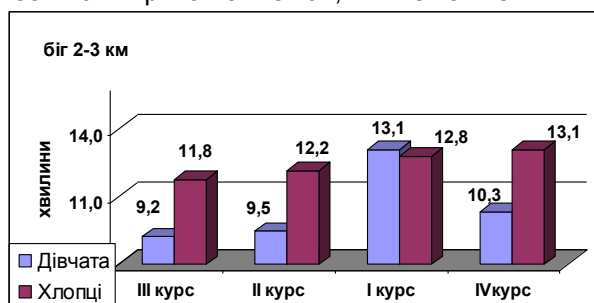


Рис. 5. Рівень прояву витривалості студентів 1-4 курсів.

На рисунку 5 можна побачити, що серед дівчат найкращий результат показують студентки спеціальності третього курсу. Їхній показник витривалості становить 9 хв 2 сек. Результат дівчат, які навчаються на другому курсі несуттєво, але знизився і становить 9 хв 5 сек. Дещо відстають у прояві витривалості студентки з четвертого курсу – 10 хв 3 сек, і найбільш низький результат у дівчат 13 хв 1 сек, які навчаються на першому курсі.

У хлопців спостерігається подібна ситуація, але час є дещо більшим, оскільки для хлопців, на відміну від дівчат, передбачений біг на 3000 м. На першому місці хлопці з третього курсу – 11 хв 8 сек, на другому місці студенти другого курсу з результатом витривалості 12 хв 2 сек, третій результат належить хлопцям першого курсу – 12 хв 8 сек, і найбільш низькі результати серед хлопців у студентів, які навчаються на четвертому курсі – 13 хв 1 сек.

Таким чином, результати наших досліджень свідчать про те, що рівень такої фізичної якості, як витривалість, є неоднакова у студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізичне виховання». Дані дали змогу встановити, що кращий розвиток фізичної витривалості у студентів, які навчаються на 3 курсі. Їх середній бал становить 4,7 бала. На другому місці знаходяться студенти 2 го курсу, середній бал яких 4,5 бала. Дещо нижчі показники рівня фізичної витривалості у студентів 1 го курсу – середній бал 4,2 бала. Відносно найнижчий рівень фізичної витривалості показують студенти, які навчаються на 4-му курсі з середнім балом 3,9 бала.

Завдання подальшої активізації фізичного вдосконалення студентів ставлять також питання про широку пропаганду державних нормативів фізичної підготовленості в студентському середовищі на матеріалах про взаємозв'язок фізичної підготовленості зі здоров'ям, працездатністю, професійною майстерністю та довголіттям фахівців.

Проблема дослідження і систематична оцінка рівня фізичної підготовленості студентів ВНЗ є актуальною, оскільки дає змогу виявити рівень рухової активності, фізичного здоров'я та дієздатності студентської молоді, накреслити шляхи і заходи їх покращення в процесі навчання у ВНЗ, активізувати роботу студентів зі свого фізичного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Бурень Н. Особливості фізичного виховання у вищих закладах освіти / Н. Бурень, Є. Котов // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Принт-Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 275–276.
2. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / Кабінет Міністрів України : Постанова від 15 січня 1996. – № 80.
3. Доценко Ю. Оценка физического состояния студентов 1 и 2 курсов дневного отделения Донбасского государственного технического вуза / Ю. Доценко, В. Гевага // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ, 2008. – № 6. – С. 19–22.
4. Марчук В. Структура і рівні вихідного фізичного стану студентів віком 17–18 років / В. Марчук // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Принт-Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 296–293.
5. Овчарук І. С. Аналіз фізичного стану курсантів 1-го курсу факультету Військового інституту на початковому етапі навчання / І. С. Овчарук, К. М. Сидоренко // Педагогіка, психологія та медико-

біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Х. : ХОВНОКУ–ХДАДМ, 2010. – № 11. – С. 72–75.

6. Шигалевский В. Физическая подготовленность абитуриентов вуза : результат исследований и градации уровней их трудоспособности / В. Шигалевский, А. Вережкин // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Принт–Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 324–327.

7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. : в 2 ч. Ч. 2 / Б. М. Шиян, І. О. Омеляненко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 304 с

УДК 796.42

Романчук Андрій,
студент 32-Ф групи
Науковий керівник:
асистент Ястремський О.О.

ЗАСОБИ ВІДНОВЛЕННЯ В ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ

У статті розкрито шляхи оптимізації планування різних структурних одиниць тренувального процесу легкоатлетів та планування різних засобів відновлення, що широко проникають у сучасну легку атлетику. Також у даній роботі розкрито причини втоми та фізіологічні механізми відновлення, контроль за відповідними процесами, раціональне використання сучасних методів і засобів відновлення, ефективність тренувальних програм, визначення оптимального часу відпочинку після фізичних вправ.

Ключові слова: відновлення, тренувальний процес, мікроцикл, впрацьовування, магнітотерапія, гідро процедури

Втома у спортсменів супроводжується збільшенням кількості помилок, порушенням координації рухів, утрудненням формування нових навичок, збільшенням енергетичних, насамперед вуглеводних, витрат на одиницю виконаної роботи тощо. Зважаючи на те, що однією з основних тенденцій у спорті залишається зростання інтенсивності тренувань і потреба покращувати результати змагань, надзвичайно актуальною на сьогодні є проблема відновлення працездатності спортсмена після фізичних навантажень [2, 5].

Проте щораз частіше вчені наголошують на необхідності комплексного використання педагогічних, психологічних і медико-біологічних засобів відновлення працездатності. Помітно, що у різних країнах світу склалися власні традиції, щодо використання тих чи інших засобів відновлення. Деякі науковці значну увагу приділяють плануванню тренувань, пасивним засобам відновлення (сон, раціональне харчування), інші вважають, що особливо ефективними є гідропроцедури або масаж.

Об'єктом дослідження є тренувальний процес легкоатлетів.

Предметом дослідження є засоби відновлення та стимулювання працездатності спортсменів-легкоатлетів.

Відновлення – біологічне «зрівноважування» організму, його окремих функцій і компонентів (органів, клітин) після інтенсивної м'язової та інтелектуальної роботи; це важливий чинник підвищення працездатності спортсменів. Щоб її відновити й уникнути перевтоми, необхідно використовувати спеціальні методи та засоби, що активізують відновні процеси в організмі.

Всі засоби відновлення, які використовуються в спортивному тренуванні легкоатлетів, можуть бути умовно з'єднані в три основні групи: педагогічні, психологічні і медико-біологічні.

Центральне місце в проблемі відновлення відводиться педагогічним засобам, що передбачають управління працездатністю спортсменів і відновними процесами за допомогою раціонально організованої м'язової діяльності.

Можливості педагогічних засобів відновлення виключно багатозначні. Тут слід відмітити підбір, варіативність і особливості поєднання методів і засобів у процесі побудови програм тренувальних занять, різноманітність і особливості поєднання навантажень при побудові мікроциклів, застосування відновних мікроциклів при плануванні мезоциклів і т.п.

Як засіб відновлення, важлива компенсаційна робота – вправи, що виконуються з невисокою інтенсивністю. Така робота забезпечує інтенсивний кровотік в м'язах і у той же час не приводить до виробництва лактату, а навпаки сприяє інтенсифікації процесу його усунення. Таким чином, повільний біг, плавання, їзда на велосипеді або веслування є ефективним засобом прискорення відновних процесів між тренувальними і змагальними вправами. Тривалість такої роботи між основними вправами в процесі тренування звичайно коливається в діапазоні 30–120 с, а між стартами в змаганнях – 5–15 хв. [1, 4].

Психологічні засоби відновлення останніми роками отримали широке розповсюдження. За допомогою психологічних дій вдається швидко понизити нервово-психічну напруженість, стан психічної пригніченості, швидше відновити нервову енергію, що затрачається, сформувати чітку установку на ефективне виконання тренувальних і змагальних програм, довести до меж індивідуальної норми напруження функціональних систем, що беруть участь у роботі.

Психологічні засоби вельми різноманітні. До найважливіших з них відносяться: аутогенне тренування і його модифікація – психорегуюче тренування, навіяний сон-відпочинок, самонавіювання, відеопсихологічна дія. Значний вплив на психічний стан спортсмена роблять умови тренування і змагань, організація побуту і дозвілля. Особливу увагу фахівців привертають можливостей психорегуючого тренування, яке, як відомо, засноване на регулюванні психічного стану, використанні свідомого розслаблення м'язової системи і дії спортсмена на функції свого організму за допомогою слова. Шляхом психорегуючого тренування вдається забезпечити відпочинок нервової системи, зменшити психічне напруження.

Після інтенсивних фізичних і психічних навантажень для прискорення процесів відновлення може використовуватися метод довільного м'язового розслаблення, заснований на послідовному розслабленні найбільш великих м'язових груп. Особливо ефективний він при глибокому стомленні. Застосування в цих умовах довільного м'язового розслаблення позитивно впливає на стан нервово-м'язового апарату, знижує збудливість центральної нервової системи [5].

Сприятливий психологічний мікроклімат у групі, добрі відносини з тренером, комфортабельні умови для занять і відпочинку, цікаве дозвілля, відсутність негативних емоцій створюють навколо спортсмена психологічну атмосферу, в якій відновні реакції протікають більш продуктивно.

Одним із важливих напрямів використання психологічних засобів відновлення і управління працездатністю є раціональне використання позитивних стресів, тренувальних і змагальних навантажень, що передусім правильно сплановані, і відсторонення від негативних стресів.

Для того щоб правильно регулювати дію стресів на організм спортсмена, необхідно перш за все визначити джерела стресів і симптоми реакцій спортсмена на стрес. Джерела стресів можуть носити як загальний характер – рівень життя, харчування, навчання і робота, відносини в сім'ї і з друзями, клімат, погода, сон, стан здоров'я і ін., так і спеціальній, пов'язаний з тренувальною і змагальною діяльністю – працездатність у тренуванні і змаганнях, стомлюваність і відновлення, стан техніки і тактики, потреба у відпочинку, інтерес до занять і активності, психологічна стійкість, хворобливі відчуття в м'язах і внутрішніх органах і ін.

Слід враховувати, що ефективність психологічних процедур підвищується при комплексному їх застосуванні. Комплекс дії з використанням методів навіяного сну, емоційно-вольового і психорегуючого тренування робить відновлюючий вплив після напруженої тренувальної і змагальної роботи.

Медико-біологічні засоби можуть сприяти підвищенню резистентності організму до навантажень, більш швидкого зняття гострих форм загального і місцевого стомлення, ефективного заповнення енергетичних ресурсів, прискорення процесів пристосовувань, підвищення стійкості до специфічних і неспецифічних стресових впливів. В групі медико-біологічних засобів слід розрізняти: 1) гігієнічні засоби, 2) фізичні засоби, 3) харчування, 4) фармакологічні засоби.

Гігієнічні засоби. При плануванні процесу підготовки й участі в змаганнях повинні бути враховані найважливіші гігієнічні чинники, здатні зробити як позитивний, так і негативний вплив на працездатність спортсменів і протікання в них відновних процесів після тренувальних навантажень і змагань. Слід забезпечити відповідність тривалості організаційних форм проведення занять, спортивного одягу, змісту розминки, вживаних тренувальних засобів і т. д., кліматичним, географічним і погодних умов, стану спортивних споруд. Не менше важливо дотримуватись раціонального і стабільного розпорядку дня – поєднання тренувальних занять, змагань із відпочинком, режимом харчування, роботою і навчанням. Стабільність розпорядку дня дозволяє органічно пов'язати режим життя спортсмена зі сформованим ритмом життєдіяльності організму, що забезпечує підвищений рівень працездатності й ефективні відновні реакції [3, 10].

Дуже велике значення для ефективного відновлення спортсмена має повноцінний сон. Порушення сну (повільне засипання, неспокійний сон, безсоння) здатні значно понизити працездатність спортсмена, уповільнити протікання відновних процесів після тренувальних занять. Для профілактики порушень сну, що особливо актуально для періодів напруженої підготовки і змагань, необхідно стежити за суворим дотриманням розпорядку дня, звертаючи особливу увагу на стабільний час підйому і відходу до сну, склад харчових продуктів, що приймаються під час вечері, застосування перед сном різних заспокійливих засобів – прогулянки, заспокійливі водні процедури, заспокійлива музика, психорегуючі дії та ін.

Стан місця заняття і змагання істотно впливає на працездатність спортсменів, протікання відновних процесів. Наприклад, встановлено, що синтетичні покриття легкоатлетичних стадіонів,

еластичні гімнастичні килими, синтетичні підлоги ігрових залів знижують навантаження на опорно-руховий апарат, уповільнюють розвиток стомлення, сприяють відновленню під час занять і змагань, зменшують вірогідність травм. Добре освітлення місця заняття, раціональне забарвлення стін і підлоги спортивних споруд, інвентаря й устаткування і т.п. також сприяють повноцінному відпочинку [7].

Різні види масажу є найбільш широко вживаними і популярними засобами відновлення з комплексу фізичних засобів. Залежно від вигляду і методики використання масаж може надавати місцеву або загальну дію, стимулювати перебіг обмінних процесів, активізувати діяльність кровообігу і дихання, надавати стимулюючу або заспокійливу дію на нервову систему.

Сухо-повітряна і парна лазня діє на організм сухим або насиченим водяними парами гарячим повітрям. Застосування лазень стимулює терморегулюючу функцію організму, активізує діяльність серцево-судинної, дихальної і видільної систем, приводить до покращення периферичного кровообігу, підвищення проникненості шкірних покривів. Все це активізує відновні процеси після напружених програм тренувальних занять, мікроциклів, змагань.

Електропроцедури можуть бути істотним чинником стимуляції відновних реакцій після конкретної м'язової діяльності, а також привести до виборчої активізації діяльності функціональних систем перед тренувальними або змагальними вправами. Наприклад, методи, засновані на використанні струмів високої частоти (дарсонвалізація, діатермія, індуктотермія і ін.), сприяють зниженню збудження центральної нервової системи, активізують кровопостачання залучених до дії тканин.

Аероіонізація – вдихання повітря з підвищеною кількістю аероіонів від'ємної полярності – покращує функціональний стан центральної нервової системи, інтенсифікує тканинне дихання, обмін речовин, покращує фізико-хімічні властивості крові, спричиняє антигіпоксичну дію і ін. Дія окремих процедур (електрофорез – введення постійним струмом в організм людини через шкіру лікарських речовин), завдяки різноманіттю фармакологічних препаратів, що вводяться, може надавати різну за спрямованням дію, стимулюючи відновні реакції [6].

У групі гідропроцедур найбільшу ефективність як засоби відновлення мають складові ванни (газові, з морською сіллю, хлоридно-натрієві, сірководневі і т. д.). Застосування різних ванн надає як загальне (стимуляція кровопостачання тканин, видалення з них продуктів проміжного обміну і ін.), так і специфічну дію. Наприклад, вуглекислі ванни стимулюють діяльність центральної нервової системи, підвищують її збудливість, активізують тканинний обмін. Кисневі ванни діють заспокійливо на нервову систему, сприяють усуненню нервового збудження [12]. Хлоридно-натрієві ванни застосовуються при надмірному локальному стомленні м'язів, болі в суглобах і м'язах, після занять на силових тренажерах і жорсткому ґрунті [6].

В умовах сучасних тренувальних навантажень, що пред'являють граничні вимоги до найважливіших функціональних систем організму і функціональних ресурсів, що приводять до глибокого виснаження, різко зросла роль раціонального харчування і прийому різних речовин природного і штучного походження, здатних забезпечити високу працездатність спортсменів, ефективне протікання відновних і адаптаційних процесів і не заборонених до застосування.

Речовини, що одержує організм спортсмена як у складі харчових продуктів, так і додатково у вигляді різних препаратів, можуть бути умовно розділені на декілька відносно самостійних груп:

- речовини, що сприяють відновленню запасів енергії, підвищують стійкість організму до умов стресу (глюкоза, фосфоромісткі препарати, амінокислоти і ін.);

- препарати пластичної дії, що забезпечують процес регенерації структур, що зношуються в процесі тренувальної діяльності і змагання;

- речовини, стимулюючі функцію кровотворення (препарати заліза);

- вітаміни і мінеральні речовини;

- адаптогени рослинного походження (настоянки женьшеню і подібних йому препаратів);

- адаптогени тваринного походження (препарати мозкової тканини великої рогатої худоби, неокостенілих рогів плямистого оленя, марала або ізюбра, перга і др.);

- зігріваючі, знеболюючі і протизапальні препарати – різні мазі і креми, застосування яких (звичайно в комплексі з масажем) сприяє розігріванню м'язів і зв'язок, профілактиці травм, інтенсифікації відновних реакцій, процесів впрацювання, обмінних процесів у м'язах.

У даний час медичною промисловістю випускається безліч різних препаратів, у тому числі тих, що виробляються безпосередньо для використання спортсменами. Їх призначення допускається лише після всебічного вивчення доцільності застосування з врахуванням всієї сукупності чинників, що відображають стан спортсмена, характер тренувальних і змагальних навантажень конкретного етапу підготовки, раціону харчування, індивідуального перенесення і можливості поєднання різних препаратів і ін. Прийнято вважати, що для застосування фармакологічних речовин достатньо рекомендацій кваліфікованого лікаря. Дійсно, цього достатньо, якщо йдеться про медичні свідчення, пов'язані з лікуванням травм і захворювань. Коли ж йдеться про застосування препаратів з ціллю відновлення функціональних можливостей організму спортсмена, стимуляції працездатності, то

орієнтація лише на свідчення лікаря може привести до серйозних помилок. Звичайно, остаточне призначення залишається за лікарем. Проте йому повинен передувати серйозний комплексний аналіз ситуації із залученням кількох фахівців, що відповідають за підготовку спортсмена і, звичайно, самого спортсмена.

Для відновлення організму рекомендуються і застосовуються в практиці лікарські рослини. До них відносяться: 1) рослини кофейноподібного типу дії (чай, кава, какао, горіх, кола і ін.), які стимулюють нервову систему; 2) гормонного типу дії, що містять фітогормони або стимулюючі функції ендокринних залоз (солодка гола і уральська); 3) кардіотонічного і респіраторного типу дії (майнік дволистий, рододендрон Адамса, шабельник болотний); 4) метаболічного типу дії, що впливають на тканинний обмін (алое, шипшина, обліпіха, чорна смородина, кропива і др.); 5) седативної дії, що поновлюють працездатність шляхом покращення сну (синюха блакитна, пустирник п'ятилопатевиий, валеріана лікарська і др.) [8].

Відновні процедури, що відносяться до різних груп, у свою чергу, можуть бути поділені на засоби глобальної, виборчої і загальнотонізуючої дії.

Засоби глобальної дії своїм впливом охоплюють всі основні функціональні системи організму спортсмена. Це такі процедури, як сухоповітряна і парна лазні, загальний ручний масаж, загальний гідромасаж.

Засоби виборчої дії припускають переважний вплив на окремі функціональні системи або їх ланки.

Засоби загальнотонізуючої дії – це заходи, що не роблять глибокого впливу на організм спортсмена (ультрафіолетове опромінювання, деякі електропроцедури, аероіонізація).

Слід враховувати, що застосування засобів відновлення і стимуляції працездатності зовсім не нешкідлива процедура, здатна лише понизити стомлення, прискорити протікання відновних процесів, підвищити працездатність. Кожна процедура сама по собі є додатковим навантаженням на організм, що пред'являє певні вимоги, часто значні, до діяльності різних функціональних систем організму. Ігнорування цього може привести до зворотної дії – посилення стомлення, зниження працездатності, порушення протікання адаптаційних процесів і виникнення інших несприятливих реакцій [3, 8].

Можливості використання відновних засобів широко реалізуються в процесі відповідальних змагань. Особливо яскраво це виявляється у видах спорту, в яких змагання пов'язані з великою тривалістю і багатократними виступами (легкоатлетичне десятиборство і др.). Тут уміле застосування відновних процедур із ціллю швидкого усунення стомлення, нормалізації фізичного і психічного стану спортсмена може виявитися найважливішим чинником, що визначає ефективність діяльності змагання.

Планування відновних і таких, що стимулюють працездатність, процедур необхідно чітко пов'язувати з конкретними завданнями, що стоять у процесі підготовки легкоатлетів. Вказані засоби умовно можуть застосовуватися на трьох рівнях: етапному, поточному й оперативному.

Етапний рівень пов'язаний з нормалізацією функціонального стану спортсменів, їх швидким фізичним і психічним відновленням після виконання програм тренувальних макроциклів, що завершуються відповідальними змаганнями, особливо напружених етапів і періодів підготовки. Відновні заходи в цьому випадку носять комплексний характер, включають різноманітні засоби педагогічного, психологічного і медико-біологічного характеру, органічно пов'язані в програмах спеціально спланованих відновних мікроциклів.

Заходи поточного рівня направлені на оптимізацію стану організму спортсменів при виконанні програм мезо і мікроциклів, окремих змагань. Відновні і такі, що стимулюють працездатність процедури в цьому випадку носять відносно локальний характер, органічно пов'язуються з величиною і характером тренувальних навантажень. Систему відновних і стимулюючих процедур дуже важливо пов'язувати із специфікою виду спорту (табл. 1).

Таким чином, сучасний комплекс тренувальних дій, діяльності змагання і відновних процедур представляє єдиний складний процес. Тому об'єднання тренувальних навантажень і змагань, а також відновних засобів в єдину систему і є одним з головних питань управління працездатністю і реакціями відновлення в тренувальній діяльності і змаганні.

Таблиця 1

Відновлювальні процедури в недільному мікроциклі підготовчого періоду при підготовці спортсменів-легкоатлетів

Дні тижня	Тренувальне заняття	
	перше	друге
Понеділок	Душ. Частковий масаж	Душ. Сауна (1–2 заходи)
Вівторок	Душ	Душ. Гідромасаж. Кисневий коктейль
Середа	Душ. Вібромасаж	Душ. Загальний класичний масаж
Четвер	Душ	Душ. Вібрована.

П'ятниця	Душ. Масаж нижніх кінцівок, попереку	Кисневий коктейль або вуглеводний напій Душ. Гідромасаж
Субота	Душ. Вібромасаж спини, нижніх кінцівок. Вуглеводний напій	Сауна. Ароматична ванна. Кисневий коктейль або вуглеводний напій з амінокислотами
Неділя	Відпочинок	

Висновки.

1. Всі засоби відновлення, які використовуються в спортивному тренуванні легкоатлетів, умовно з'єднані в три основні групи: педагогічні, психологічні і медико-біологічні. Центральне місце в проблемі відновлення відводиться педагогічним засобам, що передбачають управління працездатністю спортсменів і відновними процесами за допомогою раціонально організованої м'язової діяльності. До найважливіших психологічних засобів відносяться: аутогенне тренування і його модифікація – психореґулююче тренування, навіяний сон-відпочинок, самонавіювання, відеопсихологічна дія. В групі медико-біологічних засобів слід розрізняти: 1) гігієнічні засоби, 2) фізичні засоби, 3) харчування, 4) фармакологічні засоби.

2. Відновні процедури за напрямками використання поділені на засоби глобальної, виборчої і загальнотонізуючої дії. Засоби глобальної дії своїм впливом охоплюють всі основні функціональні системи організму спортсмена. Це такі процедури, як сухоповітряна і парна лазні, загальний ручний масаж, загальний гідромасаж. Засоби виборчої дії припускають переважний вплив на окремі функціональні системи або їх ланки. Засоби загальнотонізуючої дії – це заходи, що не роблять глибокого впливу на організм спортсмена (ультрафіолетове опромінювання, деякі електропроцедури, аероіонізація).

3. Планування відновних процедур необхідно пов'язувати з конкретними завданнями, що стоять у процесі підготовки легкоатлетів. Вказані засоби умовно можуть застосовуватися на трьох рівнях: етапному, поточному та оперативному. Етапний рівень пов'язаний з нормалізацією функціонального стану спортсменів після виконання програм тренувальних макроциклів. Заходи поточного рівня направлені на оптимізацію стану організму спортсменів при виконанні програм мезо і мікроциклів, окремих змагань. Завданням оперативного застосування стимулюючих і відновних засобів є прискорення відновних процесів із ціллю успішного виконання програми одного заняття, комплексу тренувальних вправ.

Список використаної літератури

1. Волков В. М. Медицинские средства восстановления в спорте / В. М. Волков, Ж. Жилло. – Смоленск : Смядынь, 1994. – С. 55–93.
2. Волков В. М. Избирательное применение средств восстановления / В. М. Волков // Средства восстановления в спорте. – Смоленск : Смядынь, 1994. – С. 94–104.
3. Голец В. И. Комплексное использование физических средств восстановления с целью управления параметрами тренировочных и соревновательных нагрузок высококвалифицированных спортсменов (на примере плавания и велоспорта) : автореф. дис. к. пед.н. – К., 1987. – 22 с.
4. Груева Л. Г. Гигиенические средства восстановления спортивной работоспособности / Л. Г. Груева // Медицинские средства восстановления спортивной работоспособности. – М. : Госкомспорт СССР, 1987. – С. 37–59.
5. Грэнджин А. К. Потребление энергии – главный фактор в питании спортсменов / А. К. Грэнджин // Питание в системе подготовки спортсменов. – К. : Олимпийская литература, 1996. – 713 С.
6. Дубровский А. И. Реабилитация в спорте / А. И. Дубровский. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 206 с.
7. Жилло Ж. Психолого-педагогические средства восстановления / Ж. Жилло, А. Д. Ганюшкин, В. В. Ермаков // Средства восстановления в спорте. – Смоленск : Смядынь, 1994. – С. 41–54.
8. Иванченко В. А. Использование лекарственных растений / В. А. Иванченко // Медицинские средства восстановления спортивной работоспособности. – М. : Госкомспорт СССР, 1987. – С. 118–136.
9. Костюченков В. В. Применение фармакологических средств восстановления / В. В. Костюченков, И. И. Бахрах // Средства восстановления в спорте. – Смоленск : Смядынь, 1994. – С. 122–151.
10. Петрухин В. Г. Структурные основы восстановления функций и тренированности организма / В. Г. Петрухин // Медицинские средства восстановления спортивной работоспособности. – М. : Госкомспорт СССР, 1987. – С. 16–25.
11. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
12. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 288 с.
13. Платонов В. Н. Современная спортивная тренировка / В. Н. Платонов. – К. : Здоров'я, 1980. – 336 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗОРУ В ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено результати дослідження особливостей зору у дітей різних вікових категорій, проаналізовано причини та обґрунтовано основні методи профілактики порушення зору у школярів.

Ключові слова: зір, школярі, короткозорість, профілактика, офтальмотренаж.

За останні десятиріччя спостерігається тенденція до зростання захворювань зору різних вікових категорій, в тому числі й молоді. Дослідження стану здоров'я школярів показало, що в структурі захворюваності найчастіше прогресує короткозорість, яка починає формуватися вже у шкільному віці. Новітні технології негативно впливають на рівень зору школярів, що приводить не тільки до розвитку короткозорості, а й до інших захворювань зору [2, 7, 8].

Багато дослідників займалися вивченням стану зору дітей шкільного віку. За даними Е. С. Аветісова кількість дітей, що мають порушення зору, коливається в шкільному віці від 2,3 % до 16,2 %, Н. Г. Клопоцька відзначала, що до 3–4 класу цей показник складає 15–17 %, а до закінчення школи – 25 % [4].

За деякими даними, близько 28 % школярів потерпає від порушення зору. Практично всі дослідники наголошують на значному зниженні стану зору школярів за останні роки, а також погіршенні зору з віком. За останні роки зниження зору школярів тісно пов'язане з умовами сучасної цивілізації та широким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій [7].

Відомий лікар-гігієніст Ф. Ф. Ерісман ще 1870 року відзначав, що розвиток короткозорості у дітей значною мірою спричинений нераціональним облаштуванням освітлення в школах. На жаль, і в теперішній час проблема раціонального освітлення навчальних приміщень є актуальною: чим старші школярі, тим частіше серед них зустрічаються ті, хто носить окуляри. Зазначимо, що практично всі автори, які вивчають проблему шкільної короткозорості, пов'язують її з неправильним освітленням у школі [7].

Мета статті полягає у визначенні особливостей зору у дітей шкільного віку.

Завдання:

- 1) проаналізувати науково-методичну літературу з даної проблеми;
- 2) охарактеризувати причини виникнення порушень зору;
- 3) з'ясувати особливості зору школярів різного віку ЗОШ № 1, ЗОШ № 2 та ЗОШ № 4 м. Кременця;
- 4) обґрунтувати основні методи профілактики порушення зору у дітей шкільного віку;

За допомогою зору людина може отримувати велику кількість інформації про навколишній світ (90 %). Тому про збереження функціональної норми зорового аналізатора повинні піклуватися педагоги, батьки і, безперечно, самі школярі.

Хороший зір – одна з найважливіших функцій людського організму, що дозволяє людині бути повноцінною. Гострота зору залежить від багатьох факторів. У першу чергу – це дотримання гігієни зору: правильне положення тіла при сидінні, добре освітлення робочого місця, правильний розподіл часу при організації розумової праці та відпочинку, повноцінне харчування, яке містить поживні та мінеральні речовини, а також вітаміни, що покращують зір.

У більшості дітей зір починає стрімко падати з моменту збільшення навантаження на очі. Якщо раніше це було характерно для дітей-першокласників, зараз збільшилася кількість дітей п'ятирічного віку, які мають проблеми із зором. Це пов'язано з тим, що сучасні батьки починають навчати дітей читати, рахувати й малювати з трирічного віку, а вже до п'яти років у них розвивається короткозорість. Розвитку короткозорості у дітей молодшого шкільного віку сприяє тривалий перегляд мультфільмів, телевізійних передач, захоплення комп'ютерними іграми. В результаті цього короткозорість може швидко прогресувати, що може привести до різних ускладнень [3].

Для чіткого сприйняття предметів потрібно, щоб паралельні промені від зображення сходились на сітківці ока. Існує два види порушення зору: далекозорість і короткозорість. У дитинстві переважає далекозорість. Око новонародженої дитини має коротку поздовжню вісь, очне яблуко вкорочене, тому воно далекозоре, оскільки промені від зображення сходяться за сітківкою. У подальшому, око росте і далекозорість поступово зникає до 6-ти років. Проте, зростає короткозорість. При короткозорості паралельні промені від зображення сходяться перед сітківкою, і тому зображення не чітке.

За час всього періоду навчання в школі кількість короткозорих дітей зростає у 5 разів. Характерними ознаками короткозорості є те, що дитина погано бачить написане на дошці, близько підносить книжку до очей, сильно нахиляє голову під час письма, примружує очі при розгляданні предметів.

На проблеми із зором вказує почервоніння очей, відчуття сухості і втоми. При появі цих ознак необхідно звернутись до офтальмолога.

Короткозорість може розвинути під впливом довготривалої роботи, при порушенні гігієнічних норм читання і писання. Такі хвороби, як рахіт, ревматизм, туберкульоз та інші, також можуть бути причиною розвитку короткозорості. При тривалому перегляді телевізійних передач, користуванні комп'ютером чи планшетом може спостерігатись погіршення зору. Чим менша дитина, тим швидше необхідно виявити порушення зору, оскільки до 7-ми років найлегше і найшвидше можна зробити корекцію зору. Після 12 років багато методів виправлення зору можуть бути уже не ефективними. Це може приносити як фізичний, так і психологічно - емоційний дискомфорт [2].

Важливу роль у розвитку порушень зору відіграє спадковий фактор. Ще однією з причин порушення зору є погане харчування, нестача вітамінів та мікроелементів. Нестача м'ясної їжі, молочних продуктів і масла негативно впливає на роботу зорового нерва, що призводить до порушення передачі нервових імпульсів у зоровий центр кори головного мозку, в результаті чого знижується зір, розумова активність і розвиток дитини.

Негативно на зір впливають сонячні промені, в результаті чого уражається сітківка ока. Тому, в літній час необхідно носити сонячні окуляри з якісним склом, без спотворення картинки. Неякісні сонячні окуляри можуть нашкодити сильніше сонячних променів. Крім цього, на зір дітей істотно впливають травми очей, інфекції, стреси, дефіцит фізичного навантаження і свіжого повітря.

Неуважність батьків до проблем зору дитини також є однією з причин запущених зорових розладів [5].

Значущим фактором, що призводить до зменшення гостроти зору, розвитку і прогресування в учнів короткозорості у період шкільного навчання (навіть при достатніх рівнях освітленості в навчальних приміщеннях) є навчальне навантаження, його тривалість протягом дня.

Дослідження особливостей зору школярів різного віку проводилося на основі аналізу медичних карт учнів 1–11 класів ЗОШ № 1, ЗОШ № 2 та ЗОШ № 4 м. Кременця. В результаті дослідження було виявлено, що у школярів різного віку зустрічаються порушення зору – короткозорість. Так, наприклад, серед учнів молодших класів ЗОШ № 1 – 30 % короткозорих дітей (див.рис. 1); серед старших – 45 %. Серед учнів 1–4 класів ЗОШ № 2; – 28 % короткозорих дітей (див.рис. 2); а серед 5–11 класів – 40 %. Серед учнів 1–4 класів ЗОШ № 4 – 35 % короткозорих дітей (див.рис. 3); а серед 5–11 класів – 48 %.

На даний час із порушенням зору серед дітей шкільного віку переважають діти 5–9 класів, їх дуже важко уявити без інноваційних технічних приладів, але всі вони не корисні для дитячих очей, тому слід притримуватися певних обмежень у їх використанні.

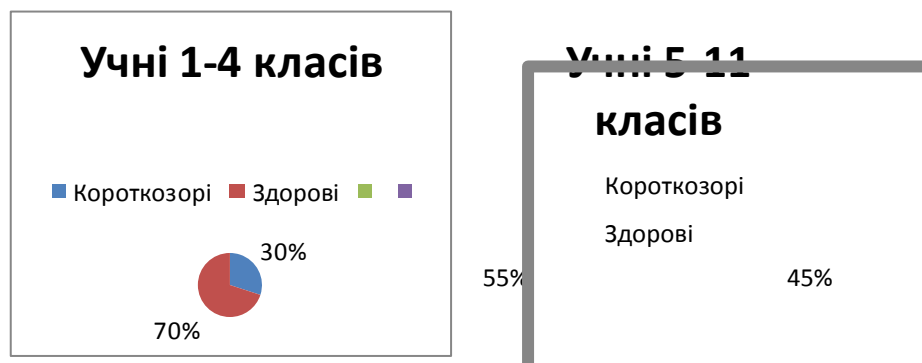


Рис.1. Показники порушення зору у школярів ЗОШ №1 м.Кременця

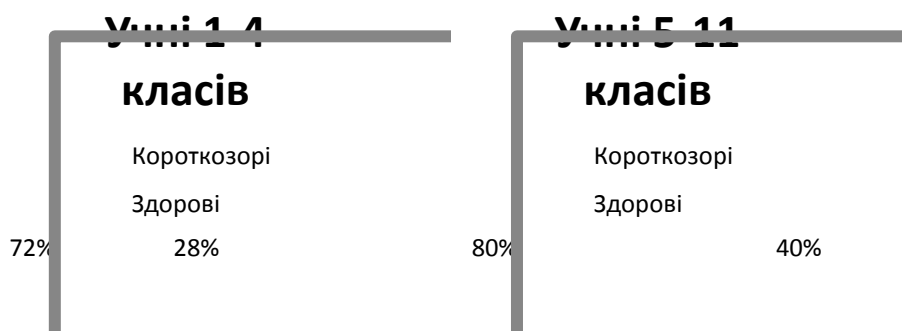


Рис.2. Показники порушення зору у школярів ЗОШ №2 м.Кременця



Рис.3. Показники порушення зору у школярів ЗОШ №4 м.Кременця

Опрацювавши різну науково-методичну літературу, провівши власне дослідження, ми дійшли до висновку, що з кожним роком зір школярів погіршується, переважно це зумовлюється перенапруженням зорового аналізатора, недотриманням правил гігієни зору, неправильним харчуванням, переозагаченням навчальним матеріалом.

Хвороби органу зору виникають у різному віці і з роками можуть прогресувати, а також хвороби можуть не розвинути, якщо у ранньому віці своєчасно були вжиті заходи профілактики.

До заходів профілактики порушень зору школярів слід перш за все віднести дотримання правил особистої гігієни: вмивання з милом, часта зміна рушників індивідуального користування, носових хустинок тощо. Суттєве значення має і харчування, ступінь його збалансованості щодо вмісту харчових речовин і особливо вітамінів та мікроелементів. За безпосереднього впливу інтенсивної ультрафіолетової радіації обов'язкове використання спеціальних захисних окулярів.

Профілактика травм очей у школярів включає суворе дотримання ними правил безпеки у процесі виготовлення різних виробів на уроках праці, під час проведення дослідів на уроках хімії.

Перелік вправ для профілактики зорової втоми і короткозорості, що виконуються на уроках у школі:

- Виключити читання в положенні лежачи.
- Книга (зошит) повинна бути розташована від очей на відстані, рівній довжині передпліччя (від ліктьового згину до кінчика пальців).
- Дитина повинна займатися в добре освітленому приміщенні, при штучному освітленні світло повинно бути зверху, або зліва.
- Обов'язковий великий шрифт у книгах для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Високі навантаження на дитячий зір із недостатньо розвинутою акомодациєю приведуть до розвитку короткозорості.
- При читанні необхідні короткі перерви – не менше 3-5 хвилин.

Зняти навантаження з очних м'язів допоможуть прості вправи: обертання очними яблуками при закритих очах; стоячи біля вікна і повністю розслабившись, потрібно подивитися вдалечинь – на дальній об'єкт у межах видимості.

При сучасному способі життя кількість людей, у яких виникають проблеми із зором, збільшується. Різноманітних хвороб очей і розладів зору безліч, але основна увага приділяється короткозорості, адже в основному, до виникнення цієї хвороби в наші дні призводить тривала робота з монітором комп'ютера. Зосередження зору на близьких об'єктах викликає звикання. Очні м'язи

пристосовуються до фокусування зорової системи саме на предмети, які знаходяться поруч. Як наслідок, на дальні об'єкти фокусуватися очам стає складніше і розвивається короткозорість. Дуже часто короткозорість дійсно можна попередити або вилікувати, вправляючи очі. З метою профілактики захворювання очей педагогу необхідно освоїти систему тренувальних вправ для очей й навчити цього дітей. Вправи для очей розроблені з метою профілактики перевтоми і мають назву «офтальмотренаж».

Вправи виконують 2–3 рази протягом навчального дня і під час виробничої роботи, пов'язаної з великим напруженням зору. В основі деяких вправ офтальмотренажу, які є обов'язковим складником фізкультхвилинки, лежить багаторазове (15–20 разів протягом 3-х хвилин) переведення погляду з дрібного (3–5 мм) ближнього (віддаленого від очей на 20 см) предмета на інший предмет, який знаходиться, як і перший, на лінії погляду, але на відстані 7–10 см від очей.

Система тренувальних вправ включає рухи (10–15) очних яблук протягом 1,0–1,5 хв. за схемами накреслених геометричних фігур – по колах та еліпсах: горизонтальна лінія має довжину 58 см, а вертикальна – 46 см. Після початкових вправ роблять рухи очних яблук по внутрішньому і зовнішньому еліпсах, а потім по лівому і правому внутрішньому колах.

1. Зробити 10–20 кругових рухів очима, не повертаючи голови; подивитися максимально вправо, потім вліво, теж десять разів; кілька разів міцно примружитися; легко поморгати – відчутти, як динамічно рухаються повіки.

2. Зробити очам «будиночок»: міцно притиснути долоні одна до іншої, потерти їх, прикласти долоні до очей так, щоб центр долонь був напроти очей, і потримати їх так кілька хвилин. Завдяки цій нехитрій процедурі, очі відпочивають від світла, поліпшується їх кровообіг.

3. Вибрати будь-який предмет на віддалі. Постарайтеся поперемінно сфокусуватися на ньому і на чомусь близькому. Десятка-другого повторень буде достатньо. Також існує безліч способів вирішення проблем з очима. Це і лазерна хірургія, і окуляри.

4. Відкинутись на бильце стільця. Вдихнути. Нахилившись уперед до кришки парти (стола), – видихнути. Повторити 5–6 разів.

5. Відкинутись на бильце стільця, прикрити повіки, міцно заплющити очі, відкрити повіки. Повторити 5–6 разів.

5. Руки на пояс. Повернути голову вправо, подивитись на лікоть правої руки, повернути голову вліво, подивитись на лікоть лівої руки, повернутись у вихідне положення. Повторити 5–6 разів.

6. Підняти очі догори, виконати ними рухи по колу за годинниковою стрілкою, потім зробити ними рухи по колу проти годинникової стрілки. Повторити 5–6 разів.

7. Руки витягнути уперед, подивитись на кінчики пальців, підняти руки вгору (вдихнути), стежити очима за руками, не піднімаючи голови, руки опустити (видих). Повторити 4–5 разів.

8. Подивитись прямо перед собою на класну дошку 2–3 с. перевести погляд на кінчик носа на 3–5 сек. Повторити 6–8 разів.

Дефіцит світла суттєво впливає на формування і прогресування вад зору у дітей шкільного віку. Гострота зору і стійкість ясного бачення в учнів є більшими на початку уроків і послаблюються до їх закінчення. Послаблення тим різкіше, чим нижчий рівень освітлення.

Для збереження зору учнів шкільне освітлення має відповідати таким вимогам:

1. Достатність – визначається розміром вікон, орієнтацією їх відносно сторін світу, розташуванням затіняючих об'єктів, чистотою і якістю скла, кількістю і потужністю джерел штучного освітлення.

Для класних кімнат, кабінетів і лабораторій (крім кабінету креслення та лабораторії біології) в школах та школах-інтернатах оптимальною є орієнтація вікон на південь, схід, південний схід. У кабінетах креслення і малювання оптимальною є орієнтація вікон на північ, північний схід, північний захід, а в лабораторіях біології – на південь.

2. Рівномірність – залежить від розташування вікон, конфігурації класного приміщення, контрастності кольорів стін, обладнання і навчальних матеріалів. Забарвлення приміщення, меблів і робочого обладнання у світлі, теплі тони при оптимальному освітленні позитивно впливає на зорові функції і працездатність.

3. Відсутність тіней на робочому місці – залежить від напрямку падіння світла (світло, яке падає зліва, виключає тіні від руки, верхнє світло є безтіньовим).

4. Відсутність сліпучості – визначається наявністю поверхонь з високим коефіцієнтом відображення (поліровані меблі, засклені шафи тощо). Нерівномірне штучне і природне освітлення з відблиском робочих поверхонь негативно впливає на зорові функції і зменшує працездатність школярів.

5. Відсутність перегріву приміщення – залежить від наявності і сили прямих сонячних променів і типу ламп. Різке сонячне світло і тривала інсоляція несприятливо впливають на стан зорових функцій і працездатність учнів.

Висновки:

1. За допомогою зору людина може отримувати велику кількість інформації про навколишній світ (90 %). Тому, про збереження функціональної норми зорового аналізатору повинні піклуватися педагоги, батьки і, безперечно, самі школярі.

2. За останні десятиріччя спостерігається тенденція до зростання захворювань зору різних вікових категорій, в тому числі й молоді. Дослідження стану здоров'я школярів показало, що в структурі захворюваності найчастіше прогресує короткозорість, яка починає формуватися вже у шкільному віці. З кожним роком зір школярів погіршується, переважно це зумовлюється перенапруженням зорового аналізатора, недотриманням правил гігієни зору, неправильним харчуванням, перезавантаженням навчальним матеріалом.

3. У більшості дітей зір починає стрімко падати з моменту збільшення навантаження на очі. Якщо раніше це було характерно для дітей-першокласників, зараз збільшилася кількість дітей п'ятирічного віку, які мають проблеми із зором. Це пов'язано з тим, що сучасні батьки починають навчати дітей читати, рахувати й малювати з трирічного віку, а вже до п'яти років у них розвивається короткозорість.

4. З метою попередження розладів зору у дітей і підлітків необхідно усувати причини і умови, які викликають послаблення гостроти зору та інші його зміни. Дефіцит світла суттєво впливає на формування і прогресування вад зору у дітей шкільного віку. Гострота зору і стійкість ясного бачення в учнів є більшими на початку уроків і послаблюються до їх закінчення. Послаблення тим різкіше, чим нижчий рівень освітлення.

Список використаної літератури

1. Антипчук Ю. П. Анатомія і фізіологія дитини (з основами шкільної гігієни). Практикум : навч. посібник для пед. фак-тів пед. ін-тів / Ю. П. Антипчук. – К. : Вища школа, 1984. – 176 с.
2. Биліч Г. Популярна медична енциклопедія / Г. Биліч, Л. Назарова. – 1998. – С. 98–99.
3. Глезер В. Д. Інформація і зір / В. Д. Глезер, І. І. Цуккерман. – Л., 1961. – 46 с.
4. Грейс Крайг Особливості зорового сприйняття у дітей / Грейс Крайг. – М., 2000. – 992 с.
5. Зір дитини – особливості, причини порушень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://poradumo.com.ua/17194-zir-ditini-osoblivosti-prichini-porushen/>.
6. Маруненко І. М. Анатомія і вікова фізіологія з основами шкільної гігієни : курс лекцій для студентів небіологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / І. М. Маруненко. – К. : Професіонал, 2004. – 480 с.
7. Профілактика хорошого зору у дітей та підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://i-medic.com.ua/index.php?newsid=25866>.
8. Рибалко В. Ф. зоровий аналізатор / В. Ф. Рибалко – Л., 1990. – С. 330–345.

УДК 37.016

*Хома Марта,
студентка 12-Фс групи
Науковий керівник:
кн. н. з фіз. вих. та спорту, доцент Слюсарчук В.В.*

УМОВИ ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ 4–5 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНИХ ІГОР

У статті визначено й обґрунтовано специфічні та загальні педагогічні умови покращення фізичного стану учнів 4–5 класів засобами спортивних ігор у процесі шкільного фізичного виховання.

Ключові слова: *учні 4–5 класів, фізичний стан, педагогічні умови, спортивні ігри.*

У сучасному суспільстві фізичне виховання школярів вимагає у фахівців знаходження шляхів оптимізації процесу фізичного виховання, тому нами досліджено й обґрунтовано специфічні та загальні педагогічні умови покращення фізичного стану учнів 4–5 класів засобами спортивних ігор у процесі шкільного фізичного виховання.

Перші є дієвими у вирішенні цього завдання на етапі початкового вивчення визначених програмами фізичного виховання спортивних ігор, другі – під час уроків іншого змісту протягом навчального року. Виконують ці умови при формуванні та реалізації змісту фізичного виховання. Вони враховують загальні й методичні принципи, положення теорії адаптації, чинних програм щодо інтересів і побажань учнів, формування потреби у систематичних заняттях фізичними вправами, високої моторної щільності уроків та дані про особливості вияву і зміни показників фізичного стану дівчаток,

хлопчиків протягом навчання у 4-5 класах. Відзначається, що врахування визначених педагогічних умов при формуванні та реалізації змісту фізичного виховання сприятиме досягненню значно кращих результатів у покращенні фізичного стану учнів.

Покращення фізичного стану учнів загальноосвітніх навчальних закладів є пріоритетним завданням фізичного виховання, що актуалізує проблему розроблення високоефективних технологій і методик такого спрямування. Важливим у аспекті зазначеного є врахування мотивів, інтересів, побажань учнів початкової й основної шкіл щодо використання певних видів вправ на уроках фізичної культури [2], (Приступа Є., 1999) Врахування зазначеного, інших важливих положень теорії при формуванні й реалізації змісту фізичного виховання, спрямованого на покращення фізичного стану учнів, потребує визначення відповідних педагогічних умов (Шиян Б. М., 2001).

Останні дослідження у зазначеному напрямі (Приступа Є., 1999; Шиянов Г. П., 1999; Слюсарчук В. В., 2010), свідчать про високий інтерес і бажання таких учнів використовувати на уроках спортивні й рухливі ігри. Водночас доведено високу ефективність концентрованого (протягом одного навчального року) вивчення всіх основних прийомів певної спортивної гри (Максимів Г. З., 2007); відзначено необхідність урахувувати особливості зміни показників фізичного стану дівчаток і хлопчиків (Бальсевич В. К., 2009), положення теорії адаптації (Платонов В. Н., 1988) при формуванні змісту уроків фізичної культури. Проте дотепер відсутні дослідження, спрямовані на розроблення технологій і методик покращення фізичного стану учнів 4–5 класів, тобто у період початку вивчення ними більшості спортивних ігор згідно з чинними програми [4]. Крім цього, поза увагою дослідників залишилися педагогічні умови, що враховують зазначене при формуванні змісту уроків фізичної культури для досягнення високого результату у покращенні фізичного стану таких учнів. Зважаючи на вищезазначене необхідним є проведення відповідного дослідження.

Мета роботи полягала у визначенні на основі теоретико-емпіричних даних педагогічних умов покращення фізичного стану учнів 4–5 класів на етапі початкового вивчення спортивних ігор, визначених програмами їх фізичного виховання.

Методи та організація дослідження. Під час дослідження використовували загальнонаукові методи: аналіз, узагальнення, теоретичного моделювання. Педагогічні умови розглядали як обставини, врахування яких дозволяє підвищити кінцевий результат (Фіцула М. М., 2002). Водночас виходили із необхідності виконати вимоги загальних, методичних принципів фізичного виховання (Волейбол : навчальна програма, 1993; Беляев А. В., 2009) і чинних програм [3; 4], але передусім щодо врахування інтересів і побажань учнів, формування у них потреби систематично використовувати фізичні вправи у повсякденній діяльності, забезпечення високої моторної щільності уроків., а також положення про: утворення накопичувальної адаптації у визначеному напрямі для досягнення високого результату (Волков Л. В., 2001); покращення функціонального стану і фізичних якостей дітей (Аршавський І. А., 1982; Бальсевич В. К., 2009; Ивищенко Л.М., 2008); вікові особливості розвитку їх максимальної аеробної та анаеробної потужності (Бар-Ор О., 2009).

Виокремлюючи педагогічні умови, одні розглядали як дієві у покращенні фізичного стану учнів на етапі початкового вивчення визначених програмами спортивних ігор (специфічні), другі – під час інших уроків фізичної культури протягом навчального року (загальні). Реалізацією перших збільшували ефективність вирішення таких завдань: оволодіння прийомками певної спортивної гри на етапі початкового вивчення; підвищення інтересу учнів до уроків такого змісту; використання вивчених прийомів як цілісної ігрової діяльності; формування бажання учнів здійснювати останню у позаурочний час. Реалізуючи загальні педагогічні умови, забезпечували, передусім розвивальну спрямованість уроків, а саме на покращення фізичного стану учнів.

Виокремлені специфічні умови передбачали таке. Концентроване вивчення учнями четвертих класів прийомів гри у волейбол, які програмою адресовані п'ятикласникам. При формуванні цієї умови враховували: використані нами дані [3], були отримані у лабораторному експерименті щодо спроможності учнів 4 класів досягати не гірших ніж учні 5 класів результатів у вивченні елементів волейболу, передбачених програмою для останніх; дані (Виера Б.Л., 2006; Давиденко О.В., 2003) про необхідність для досягнення мети зосереджувати час і зусилля дітей в одному напрямі, в нашому випадку – вивчення однієї спортивної гри протягом одного навчального року, тобто концентровано. Так швидше, ніж при одночасному вивченні декількох спортивних ігор, досягали реалізації ігрової практики, що підвищувало інтерес учнів та збільшувало моторну щільність таких уроків (Декерс Л., 2008). У зв'язку із цим прийоми волейболу, передбачені програмою для п'ятикласників, об'єднують у блоки й розподіляють у навчальному році. Блоки формують так, щоби після вивчення елементів першого можна було перейти до ігрової практики, а після вивчення кожного наступного – її урізноманітнювати й ускладнювати.

Вивчення п'ятикласниками прийомів гандболу, що визначені чинними програмами для учнів 4–5 класів.

Підходи до формування і реалізації цієї умови аналогічні попередній, але зміст складають прийоми гри у гандбол.

Поділ прийомів кожної спортивної гри за складністю вивчення. Формуючи цю умову враховували отримані дані про неоднакову результативність виконання прийомів волейболу після їх вивчення. У зв'язку із цим виокремили найбільш складні прийоми, на вивчення яких відводять більше часу ніж на інші. У волейболі це розміщення і перехід гравців на майданчику, передача м'яча двома руками зверху від стіни, у парах, прийом-передача м'яча двома руками знизу від стіни. У гандболі – пересування у стійці, зупинка подвійним кроком, стрибком, ловіння і передача м'яча зігнутою рукою зверху в русі; у дівчаток додатково передача на дальність.

Забезпечення розвививального характеру процесу навчання прийомів спортивних ігор. Основу цієї педагогічної умови склали положення теорії «розвивального навчання» (Виготський Л. С., 1983) у нашому випадку – необхідність забезпечити процес вивчення прийомів спортивних ігор, враховуючи зону найближчого розвитку учнів. Останню розглядали як запас потенційних можливостей, передусім моторної функції, які в даний момент учень не може реалізувати, але успішно це робить за безпосередньої допомоги вчителя чи в іншій, простішій руховій діяльності. На практиці зазначене досягається так: до початку оволодіння прийомами певної спортивної гри (у попередній рік навчання) використовують рухливі ігри, що містять дії, схожі за біомеханічною структурою із першими. Зокрема у 4 класі для оволодіння прийомами гандболу, передбаченими у 5 класі, необхідну моторну функцію актуалізують рухливими іграми, що містять швидкий біг, зупинки, ведення і передачі, ловіння м'яча, але меншого розміру ніж гандбольний.

Удосконалення вивчених прийомів у ході рухливих ігор. Зміст цієї умови передбачав урахування даних про підвищення інтересу дітей до матеріалу, що вивчається у випадку урізноманітнення засобів (Хекхаузен Х., 2003), про ефективність ігрового методу на етапі початкового вивчення певного матеріалу та використання рухливих ігор, що містять вивчену рухову дію, на наступних етапах (Круцевич Т. Ю., 2008).

Закріплення вивчених прийомів у ігровій діяльності. Реалізація цієї педагогічної умови сприяє підтриманню інтересу і зацікавленості учнів до вивчаемого матеріалу на належному рівні. Під час двосторонньої гри учні вдосконалюють техніку прийомів вивченого блоку. Важливим є організація ігрової діяльності, – при вивченні волейболу – це зменшення розмірів майданчика, зниження висоти сітки, формування чотирьох команд для участі у грі всіх учнів, проведення гри одночасно для всіх команд, використання спрощених правил, акцент на використанні вивчених прийомів (Литвиненко А. Ю., 2007). Інший комплекс педагогічних умов, – загальних, – виокремили у зв'язку із необхідністю вирішити інше важливе завдання, а саме покращити фізичний стан учнів. Зміст цих умов передбачав таке.

Використання комплексних уроків фізичної культури для реалізації базового та варіативного компонентів їх змісту. Основу цієї умови склали дані (Ареф'єв В. Г., Єдинак Г. А., 2007) про високу ефективність такого типу уроків у вирішенні різних за змістом завдань. У нашому випадку комплексність полягає в реалізації базового та варіативного компонентів. Перший містить програмний навчальний матеріал, другий – засоби покращення функціональних можливостей і фізичних якостей учнів.

Урахування особливостей фізичного стану учнів при визначенні спрямованості варіативного компонента. Реалізація цієї умови сприяє визначенню показників фізичного стану, які учням необхідно покращувати. Враховуючи отримані дані та спеціальну літературу (Вилєнская Т. Е., 2006; Волков І. В., 2001), у 4 класах варіативний компонент повинен містити засоби покращення: в усіх – абсолютної м'язової сили, гнучкості, координації в акробатичних рухових діях; додатково у дівчаток – швидкісної сили, хлопчиків – вибухової сили і швидкості. У 5 класах це засоби покращення абсолютної м'язової сили, координації у метаннях, гнучкості, вибухової сили, у хлопчиків додатково – швидкісної сили.

Урахування інтересів, побажань учнів при формуванні змісту варіативного компонента. Реалізуючи цю умову виконується відповідна вимога чинної програми, а саме врахування побажань учнів використовувати на уроках певні види фізичних вправ. За даними проведеного анкетування у дівчаток і хлопчиків це рухливі ігри з елементами спортивних ігор.

Підготовка організму учня на початку навчального року до високих фізичних навантажень. При реалізації цієї умови враховуються дані щодо необхідності на початку навчального року забезпечити пристосування організму до високих фізичних навантажень, характерних для уроків з покращення фізичного стану учнів; високої ефективності циклічних вправ, що виконуються в зоні помірної потужності щонайменше 6 хв на перших уроках із збільшенням після адаптації організму до такого навантаження (Вайнбаум Я. С., 2003; Трачук С. В., 2011); важливості й необхідності розвитку гнучкості [1]. У зв'язку із цим на перших 8 уроках використовують біг у повільному темпі із переходом на ходьбу і знову на біг тривалістю від 6 хв на перших двох уроках до 9 хв на останньому такої серії, а

також вправи на гнучкість. У першому випадку тривалість бігу щоразу збільшують на 30 с, у другому – від 10–15 до 20–25 повторень виконання кожної вправи, спрямованої на покращення рухливості плечових суглобів, поперекового відділу хребта, нижніх кінцівок.

Розподіл у навчальному році змісту базового і варіативного компонентів для одержання накопичувальної адаптації. Реалізація цієї умови, враховуючи дані спеціальної літератури і досвід учителів (Васьков Ю. В., 2009; Дятленко С. М., 2009), дозволяє максимально узгодити зміст базового і варіативного компонентів; підвищити моторну щільність уроків вивчення нового матеріалу; забезпечити опанування учнями матеріалу в повному обсязі.

Досягнення на кожному уроці термінової адаптації. Реалізуючи цю умову забезпечуємо високу моторну щільність уроків та оптимальне дозування вправ, передусім варіативного компонента. Так під час реалізації базового компонента необхідної щільності досягали, виконуючи фронтальним й ігровим методами визначену на урок рухову дію, а також використовуючи рухливі ігри з такою дією.

Систематичне виконання учнями домашніх завдань зі змістом, що відтворює кожний останній урок фізичної культури. Реалізація цієї умови враховує дані (Ивашенко Л. Я., 2008), що покращити функціональні показники дитини можна у випадку використання щонайменше чотирьох занять на тиждень із оптимальними параметрами. У зв'язку із цим учні 4 класів щонайменше один, 5 класів – двічі на тиждень удома повинні займатися фізичними вправами. Змістом будуть завдання останнього уроку фізичної культури, а саме із удосконаленням техніки вивченого елементу спортивної гри та розвитку певної фізичної якості. В останньому випадку учням надають відповідний комплекс вправ з дозуванням, що враховує індивідуальний стан розвитку цієї якості (високий, середній, низький). Його визначають на початку навчального року для кожної якості, яку планують покращувати, та виходячи із цього – оптимальне дозування.

Підвищення мотивації учнів до якісного виконання завдань уроків фізичної культури і визначених як домашні. Важливість мотивації в успішному вирішенні поставлених завдань [3] передбачає комплекс спеціальних заходів. Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачає визначення й урахування побажань, інтересів учнів щодо певних видів фізичних вправ; проведення змагань для визначення стану розвитку фізичних якостей, які планується розвивати; долучення батьків до участі в таких змаганнях як уболівальників, до роз'яснювальної роботи з їх дітьми про необхідність самостійних занять фізичними вправами

Формування системи педагогічного контролю як складової мотивації учнів і основи коригування індивідуальних параметрів фізичних вправ. Реалізуючи цю педагогічну умову; враховуємо, що інтерес і бажання учня виконувати навчальне завдання підвищується, коли він спроможний його виконати, в якому він демонструє хороший результат або виконання призводить до покращення результату (Фицула М. М., 2002); забезпечуються оптимальні параметри варіативного компонента. Запропонована система педагогічного контролю передбачає проведення вихідного, поточного, підсумкового й оперативного контролю. Останній здійснюють на кожному уроці для визначення відповідності запропонованого фізичного навантаження поточним можливостям учня; у випадку невідповідності параметри коригують збільшенням (зменшенням) кількості повторень вправи чи часу виконання, темпу, інтервалів відпочинку. Вихідний, підсумковий і поточний контроль здійснюють відповідно на початку, наприкінці навчального року і наприкінці кожної чверті для визначення під час перших двох – стану вияву показників фізичного стану, останнього – показників фізичної підготовленості, на які здійснювали цілеспрямований вплив. Ці види контролю реалізують у формі змагань та передбачають, крім вищезазначеного, також прогнозування досягнень, які наприкінці чверті забезпечать учню оцінку на високому, достатньому, середньому чи початковому рівнях. Тут необхідно враховувати, що приріст показників залежить від вихідних значень: чим вони менше, тим більшим є приріст, і навпаки [2].

Висновки.

1. Аналіз наукової літератури засвідчив недостатність досліджень, спрямованих на розроблення ефективних технологій і методик покращення фізичного стану учнів 4–5 класів засобами спортивних ігор на етапі їх початкового вивчення у процесі фізичного виховання.

2. Враховуючи сутність поняття «педагогічні умови», а також загальні й методичні принципи фізичного виховання, положення теорії адаптації, вимоги програми щодо врахування інтересів і побажань учнів, формування потреби систематичних занять фізичними вправами, високої моторної щільності уроків, врахування яких під час вивчення спортивних ігор сприятиме покращенню фізичного стану учнів.

Список використаних джерел

1. Круцевич Т. Ю., Воробьев М. И. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей: учебное пособие, Киев, ТОВ «Полиграф-Круцевич Т. Ю. Контроль в физическом воспитании детей, подростков и юношей : учеб. пособие / Т. Ю. Круцевич, М. И. Воробьев. — К. : ТОВ «Полиграф-Експрес», 2005. — 195 с.

2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Основи здоров'я і фізична культура. 1–11 класи. – Київ : Початкова школа, 2005. – 112 с.
3. Прозар М. В., Єдинак Г. А. Вияв і зміна показників фізичного стану учнів 4–5 класів при реалізації чинного змісту фізичного виховання / М. В. Прозар, Г. А. Єдинак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2011. – № 10. – С. 66–71.
4. Слюсарчук В. В. Стан сформованості та складові інтересу третьокласників до занять фізичними вправами / В. В. Слюсарчук // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. вих. і сп. : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2010. – № 12. – С. 140–142.

РОЗДІЛ XII. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 373.67+78.03

Бендасюк Ілона,
студентка 61-М групи
Науковий керівник:
к. пед.н, доцент Шинкаренко А.І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ

*«Музичне виховання - це не виховання музиканта,
а перш за все виховання людини»
В. Сухомлинський*

У статті здійснюється теоретичний аналіз поняття «інтерес» та «музичний інтерес», розкривається роль інтересу, як чинника розвитку особистості. Проаналізовано особливості музичного інтересу учнів 6–7 класів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: інтерес, музичний інтерес, музичне мистецтво, учні-підлітки, формування музичного інтересу.

Важливим аспектом у становленні гармонійного розвитку особистості є формування її різносторонніх інтересів, спрямованих на пізнання оточуючої дійсності і мистецтва. Музика володіє найбільшою силою емоційного впливу на людину і формує її музичні смаки. Музичне мистецтво відіграє важливу роль у формуванні інтересу, зокрема музичного. Через мистецтво людина пізнає себе, навколишню дійсність, формує загальнолюдські цінності, виховує в собі Людину. Це мова душі, яка має велику силу і здатна врятувати чи знищити. Ми захоплюємося людиною, яка вміє щедрою рукою посіяти зернятко гармонії в душі дітей засобами музики. Щасливий той педагог, котрий може розмовляти з душею дитини завдяки мистецтву. Музика як вид мистецтва є специфічною формою суспільної свідомості, що узагальнює та відображає багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу, перш за все, у чуттєвих образах. За висловом Гегеля, «Чуттєві образи і звуки виступають не лише заради себе і свого безпосереднього виявлення, а з тим, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, оскільки вони володіють здібністю пробуджувати і зачіпати всі глибини свідомості та їх відгук у душі» [2, с. 45]. Як і всі види мистецтва, музика є художнім пізнанням та віддзеркаленням дійсності через художні образи, що вбирають у себе всі суперечності, багатство та складність творчого процесу. Ознакою ж саме музичного мистецтва є художнє відображення сутності людського буття у звуковому матеріалі через таку систему художніх образів, що охоплюють специфічні засоби і прийоми осмислення, відчуття та пізнання світу у музичних звуках. Проблема інтересу за своєю актуальністю завжди була у числі пріоритетних напрямів дослідження психології, педагогіки та музичної педагогіки. Майбутнє суспільства залежить від того, з якими моральними якостями увійдуть у життя наші сьогоденні діти.

Аналізуючи літературу стосовно музичного інтересу варто зазначити, що роль інтересів у становленні особистості інтенсивно почали досліджувати педагоги кінця XIX – початку XX століття. У науковців педагогічної та психологічної галузі, музичний інтерес пояснюється як складний комплекс психолого-педагогічних властивостей і процесів. Загалом поняття інтерес вивчали такі дослідники як: Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, М. Беляєв, Л. Божович, Н. Ветлугіна, Й. Герbart, Н. Гузій, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Морозова, М. Левітов, О. Леонтьєв, Г. Падалка, С. Рубінштейн, Л. Хлебнікова, Г. Щукіна та інші. Загальні поняття про музичний інтерес висвітлено в дисертаційних дослідженнях таких авторів як О. Бурлина, О. Дем'янчук, М. Румер, А. Сохор.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні основи формування музичного інтересу учнів-підлітків.

Завдання статті:

- охарактеризувати музичний інтерес як психолого-педагогічну проблему;
- проаналізувати результати констатуючого дослідження (експерименту) музичного інтересу учнів-підлітків.

Мистецтву властива висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші й найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес. Закріпленню у свідомості одержаних знань сприяє емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство [5, с. 45].

Поняття «інтерес» розкривається в багатьох наукових працях, тобто воно є об'єктом вивчення багатьох наук і має міжпредметний характер, а тому вимагає аналізу в різних аспектах. На різних етапах історії людства до проблеми розвитку особистості з урахуванням її власних інтересів зверталися представники найрізноманітніших сфер науки і соціальної думки – філософи, соціологи, психологи, педагоги, мистецтвознавці. Задовго до того, як з'явилися перші наукові версії щодо поняття «інтерес», сформувалася важлива філософська традиція пов'язувати його з прагненням мети, бажанням досягти задоволення як на рівні суспільства, так і на особистісному рівні. Однак лише у XIII ст. філософська думка досягла такої зрілості, що її найвидатніші представники усвідомили необхідність обґрунтування цього феномена. Так, згідно з К.Гельвецієм, у своїй діяльності люди керуються прагненням до щастя, породженим любов'ю до себе, а насолода є єдиним предметом бажань людей. Водночас К.Гельвецій наполягав на тому, що люди завжди діють під впливом певних інтересів, відтак, якщо фізичний світ підкоряється закону руху, то світ духовний не менше підкоряється закону інтересу. Поняття пристрастей, прагнення до щастя та інтересів у К. Гельвеція настільки тісні, що їхній зміст значною мірою збігається. Пристрасті спрямовано на реалізацію людського прагнення до щастя, а воно, в свою чергу, входить у визначення інтересу як такого, що «може дати нам задоволення чи позбавити нас від страждань» [3, с. 158].

Під інтересами ми розуміємо вибіркову скерованість особистості, яка виявляється в позитивному її ставленні до предметів і явищ об'єктивної дійсності, в прагненні до їх пізнання і перетворення. Між інтересами і потребами людини існує єдність. Інтереси людини виникають на основі потреб. Але разом з цим розвиток глибоких стійких інтересів часто приводить до виникнення нових культурних потреб. Проявом пізнавальної потреби людини є інтерес. Значення інтересів величезне: вони спонукають опановувати знання, розширювати світогляд, змушують учня активно шукати шлях і способи поглибленого пізнання, долаючи труднощі та перепони. Інтереси людини визначаються суспільно-історичними та індивідуальними умовами її життя, її суспільним та індивідуальним буттям. Інтереси характеризуються за їх змістом, шириною, глибиною, сталістю та дієвістю.

Г. І. Щукіна вважає, що провідною ланкою загального феномена інтересу є пізнавальний інтерес. Він є активним мотивованим емоційним ставленням суб'єкта до предмета пізнання, яке має систематично враховуватись і розвиватись у процесі навчання, оскільки безпосередньо впливає на формування і розвиток особистісної спрямованості дитини. Характеризуючи поняття інтересу, Г. І. Щукіна виділяє, що «в цьому складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні і вольові процеси» [7, с. 44.].

Розвиток інтересу обумовлений всім процесом навчання і є його важливою метою. Водночас інтерес сприяє розв'язанню виховних завдань, виступає ефективним засобом формування характеру особистості [8, с. 34].

Інтереси людини відображають її загальний розвиток. На основі цього можна стверджувати, що інтерес до музики є показником музичного розвитку особистості, який розглядається у вигляді якісних змін психологічних процесів, викликаних внутрішніми закономірностями музичних переживань дітей і внутрішніми обставинами їх життя. За твердженням Б. М. Теплова, зовнішні причини завжди діють через посередництво внутрішніх умов. Автор підкреслює діалектичний взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов, показуючи, що перші завжди опосередковані другими. І лише правильне розуміння взаємозв'язків між ними може принести успіх у вирішенні проблеми музичного розвитку дітей та формування їх музичних інтересів [6, с. 224–225].

Внутрішні закони розвитку музичних здібностей, задатків, інтересів, мають під собою психолого-фізіологічну основу і, за переконанням психологів, розвиток окремих якостей особистості залежить від певних особливостей її психологічних процесів, вивчення яких дає можливість ґрунтовно підійти до питання музичного розвитку учнів. Психологи зазначають, що шкільний вік є найбільш придатним для розвитку усіх пізнавальних процесів. Зокрема, в розвитку сприймання діти активно реагують на музичний твір, орієнтуються в його характері, співпереживають образам, зображеним у творі.

Вчені-психологи та педагоги-музиканти вважають, що велике значення в музичному розвитку дітей, а саме у формуванні їх музичних інтересів має уява. На думку О. М. Леонтьєва, основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає у переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого, довільного їх комбінування до логічної, обґрунтованої побудови нових образів [4, с. 35].

Особливості розвитку уяви молодших школярів, як вважає О. О. Апраксина, зумовлюються слуховою уявою музичних образів, що вимагає певного досвіду у сприйманні музики. Такий досвід у дітей шкільного віку майже відсутній, тому утворення цих образів при сприйманні музичного твору без створення певних умов неможливе. Такими умовами можуть бути: конкретно-образний опис явищ, порівняння їх з відомими дітям явищами, унаочнення [1, с. 112].

Музична освіта – важлива ланка у формуванні естетичної культури. Дати учням загальний музичний розвиток, приблизити їх до високого музичного мистецтва, сформувати естетичні смаки на

кращих зразках народної, класичної зарубіжної та української музики, творах сучасних композиторів, виховати активних учасників художньої самодіяльності, допомагати моральному вдосконаленню підростаючого покоління в душі сучасності – такі основні напрямки роботи із музичного виховання школярів. У розвитку естетичної культури і моральності учнів особливо велика роль уроків музики, які з найбільшою силою діють на емоційний світ дитини і збагачують його душу високими людськими якостями. Школа повинна навчити дітей любити і розуміти мистецтво, виховувати в них творчу активність, уяву, вміння мислити художніми категоріями. Ціль музичних занять заключається в тому, щоб прищепити школярам інтерес до мистецтва, вміння розбиратись у музичній інформації, обирати твори, дійсно достойні і значущі. Уроки музики повинні допомагати формуванню багатого духовного світу учнів, розвивати їх художні смаки та естетичні потреби. Вирішення завдань музичного виховання можливе при умовах: по-перше, захоплюючого характеру музичних занять, по-друге, при створенні атмосфери емоційного напруження і зацікавленості у сприйнятті та осмисленні музики. Музика лише тоді може здійснити свій пізнавальний і виховний вплив, коли діти вмітимуть по-справжньому її слухати і про неї мислити. Правильне сприйняття музики дасть систему ключових знань, а відповідно і розвине мислення; в процесі сприйняття формуватиметься цілісність емоційного і свідомого; активне сприйняття слугуватиме основою розвитку практичної діяльності.

З метою з'ясування впливу уроків музичного мистецтва на формування музичного інтересу учнів нами було проведено констатуюче дослідження на базі двох шкіл міста Кременця (Кременецька ЗОШ № 4 та Кременецький НВК «Гімназія – ЗОШ І ст.»). Опитування проводилось у шостих та сьомих класах (60 учнів). При цьому виявлено, що на питання: «Чи подобається тобі співати?» лише 41 учень (68,3 %) дав позитивну відповідь. У всіх учнів, які брали участь в опитуванні, виявлено інтерес до естрадної музики, українських народних пісень: у відповідь на питання «Які пісні Вам запам'ятались з уроків музичного мистецтва» шестикласники назвали такі пісні: О. Антоняк «Мамині руки» (11), В. Островський «Зима» (6), В. Полянський «Мрії збуваються» (6), В. Крилатов «Гойдалки крилаті» (5), А. Житкевич «Музика землі» (4), А. Островський «Хлоп'ята і дівчата» (4), Г. Струве «Шкільний корабель» (3), а у відповідях семикласників фігурують пісні П. Майбороди «Пісня про рушник» (9), В. Івасюка «Червона рута» (6), М. Катричко «Хуртовина» (4).

Аналізуючи музичні вподобання опитуваних, можна зробити висновок, що найпопулярнішим напрямом музичного мистецтва серед учнів-підлітків є реп. З усіх опитаних, 32 учні (53,3 %) надають перевагу цьому напрямку музики, а наступним близьким напрямом для дітей є поп-музика, 25 учнів (41,6 %). Третє місце посідає класична музика – 23 учні (38,3 %) надають перевагу цьому напрямку, це свідчить про виховний вплив уроків музичного мистецтва, а також про те, що для покращення музичних смаків дітей слід збільшити кількість уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі, оскільки цей урок несе в собі музично-естетичний та виховний вплив на особистість дитини.

У відповіді дітей на питання: «Назвіть імена композиторів, яких пам'ятаєте: зарубіжних і вітчизняних» серед зарубіжних діти назвали – Л. Бетховена, Й. Баха, В. Моцарта, П. Чайковського, проте багато опитуваних на дане питання відповіді не давали, або називали неправильно. Серед вітчизняних композиторів перераховані такі як С. Вакарчук, М. Вериківський, П. Майборода, Л. Дичко, М. Лисенко, М. Скорик та інші.

Отримавши результати опитування, ми можемо говорити про те, що сьогодні більш близьким видом діяльності для учнів-підлітків є слухання, 95 % учнів надають перевагу цьому виду діяльності, що є високим показником любові до мистецтва, як невід'ємної складової життя. Репертуар для слухання досить різноманітний. Твори, яким учні-підлітки надають перевагу, представляють зразки сучасної, зарубіжної та інколи класичної музики. Українську естраду представляють такі виконавці як Потап і Настя Каменських, Джамала, Океан Ельзи, Дзідзьо, Бумбокс та інші, а зарубіжну: Burak Yeter feat Danelle Sandoval, Skilet, Linkin Park, Eminem та інші.

Констатуюче дослідження виявило, що учні слабо засвоюють матеріал для слухання, що зумовлено великою кількістю творів, запропонованих програмою, і не передбачають повторного слухання. Перелічені підлітками твори переважають із репертуару для виконання і лише в дітей, які відвідують музичну школу, зустрічались твори класиків, запропонованих для сприймання учнів у загальноосвітній школі.

Щодо музичних вподобань учнів серед музичних інструментів, то вони сягають широкого спектру. Це – електронна гітара, барабани, бас гітара, фортепіано, скрипка, орган, банджо, бандура, флейта, саксофон, труба, віолончель, сопілка, дримба (язичковий щипковий інструмент), арфа, баян та багато інших. Більшість опитаних хотіли б навчитись грати на гітарі, фортепіано та барабанах.

Отже, особливість інтересу нерозривно пов'язана з емоційно-чуттєвою сферою. Експериментальне дослідження, виявило, що виховання музичного інтересу відбувається як під впливом оточуючого середовища, так і на уроках музичного мистецтва. Спостерігається тенденція впливу сучасного музичного мистецтва засобами масової інформації, і відсутність ґрунтовних знань класичних взірців музичного мистецтва, яка зумовлена малою кількістю годин музичного мистецтва в

загальноосвітній школі. Виховуючи музичний інтерес особистості слід пам'ятати, що ми тим самим забезпечуємо ту духовну глибину, яка в подальшому буде викликати потребу до постійного розширення кола її музичних інтересів. Наша стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, тому потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : [учебное пособие] / Ольга Александровна Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Гегель Г. Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. – Т. 1. – М. : Наука, 1968, – 220 с.
3. Гельвеций К. А. Соч. : В 2-х т. / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1973–1974. – Т. 2. – 603 с.
4. Леонтьев А. Н. Избр. психологические произведения : в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В. В. Давыдова и др]. – М. : Педагогика, 1983. – 180 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – богдан, 2005. – 360 с.
6. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т./ Борис Михайлович Теплов. – М. : Педагогика, 1985. Т. 1. – 1985. – 328 с.
7. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М., 1981. – С. 44.
8. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования познавательного интереса в обучении / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

УДК 378;78.071.4;37.026.4

Богданевич Тетяна,
студентка 41-М групи
Науковий керівник: Ільчук Л.П.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ

У статті розкрито значення творчих здібностей уУ системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Здійснено аналіз поняття «творчі здібності» в психолого-педагогічній літературі. Запропоновано приклади творчих завдань на заняттях з основного музичного інструменту.

Ключові слова: вчителі музичного мистецтва, творчі здібності, творчі завдання.

Сьогодні наше суспільство потребує освічених, інтелектуальних, творчих, професійно-компетентних особистостей в усіх сферах діяльності. Активні реформи в освіті вимагають від учителів творчого самовиявлення, професійної індивідуальності, здатності до саморозвитку та самоосвіти для забезпечення високого рівня освіченості, особистісного й духовного становлення своїх учнів.

У контексті зазначених вимог розвиток творчих здібностей майбутнього педагога-музиканта набуває особливого значення у зв'язку зі специфікою його художньо-педагогічної діяльності. Оволодіння на достатньому рівні таким комплексом здібностей, за допомогою якого учитель у змозі здійснювати синтез власного «бачення» варіантних інтерпретацій мистецьких явищ, підтримувати емоційне наповнення педагогічного процесу по сьогодні залишається найактуальнішим чинником формування та успішної реалізації професійних якостей вчителя музичного мистецтва.

Висвітленню актуальних теоретичних питань і розробці методології розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності присвячені праці Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Б. Яворського та інших дослідників, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості.

Під різними кутами зору опрацьовується проблема розвитку творчих здібностей у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: в аспекті висвітлення методичних основ розвитку музично-виконавського мислення у процесі інструментальної підготовки (Н. Сродніх, О. Щолокова), диригентсько-хорової практики (П. Ніколаєнко, Т. Смирнова, І. Шинтяпіна), при вивченні музично-теоретичних дисциплін (О. Білоус, Г. Побережна та ін.), з позицій вивчення кореляційних зв'язків творчих здібностей і продуктивної діяльності студентів (Е. Брилін, З. Сирота, П. Харченко та ін.), педагогічних умов розвитку креативності майбутніх учителів-музикантів (Т. Стародубцева та ін.). Проблематика розвитку творчих здібностей у процесі педагогічної практики висвітлюється у низці праць, сконцентрованих довкола питань дитячої музичної творчості (М. Барінова, О. Борисова, Н. Ветлугіна, В. Давидов, Л. Дмитрієва, О. Лобова, С. Олійник, В. Шульгіна

та ін.). Імпровізація, як засіб розвитку творчих навичок студентів, майбутніх учителів музики була предметом спеціальної уваги в працях вітчизняних дослідників (С. Бірюкова, А. Маклігіна, С. Мальцева, І. Розанов, В. Смиреньський, В. Чепеленко та сучасних науковців (В. Романенко, О. Хромушин, О. Булаєва, О. Геталова).

Зважаючи на недостатню вивченість питання формування творчих здібностей педагогів-музикантів на заняттях з основного музичного інструмента, вважаємо за доцільне розглянути цю проблему більш ґрунтовно. Тому, метою нашої статті є характеристика творчих здібностей та їх значення в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вчитель музичного мистецтва в школі веде навчально-виховну роботу, впливає на формування поглядів, переконань, смаків та ідеалів школярів. З особистістю педагога тісно пов'язаний творчий бік навчання. Педагогічна творчість неможлива без широкого світогляду, культури, без розвитку здібностей і прагнення вчителя до пошуку більш досконалих систем навчання» [3, с. 17]. Він повинен бути не просто високоосвіченою людиною, фахівцем, який знає свою справу, а й творчою особистістю, свідомою свого професійного покликання.

Професія вчителя музичного мистецтва вимагає постійної уваги до себе, розвитку власного музичного зацікавлення і творчих здібностей.

Поняття «творчі здібності» по-різному тлумачиться в науковій психолого-педагогічній літературі. Так, наприклад, Т. Равлюк, Т. Москалець, С. Баган, Е. Зверева розглядають творчі здібності, як синтез властивостей особистості, які характеризуються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності, вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [6; 9]. К. Цюлковський визначає творчі здібності як продукт саморуку, самостійного розв'язання задач і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами, продукт роботи мозку на шляху «від відкриття істин, усім відомих, до відкриття істин, нікому невідомих»[2]. В. Рагозіна вважає, що творчі здібності є особливим видом розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати мисленнєву діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення[10]. В енциклопедичному виданні поняття «здібності» означає індивідуально-психологічні якості особистості, що є передумовою успішного виконання нею певної діяльності [5, с. 316].

Структурним компонентом творчих здібностей є такі індивідуальні відмінності мислення, як гнучкість (здатність варіювати способи рішення), критичність (здатність відмовитися від непродуктивних стратегій), спроможність легко знаходити нетрадиційні способи вирішення задач [5, с. 317].

Таким чином, на сьогодні день немає однозначного визначення творчих здібностей та єдиного підходу до їх структурування. Проте, більшість науковців сутністю творчих здібностей вважає здатність породжувати нові, оригінальні ідеї, ефективно вирішуючи проблемні ситуації. Терміни «творчі здібності» та «креативність» є тотожними.

Творчість у філософському словнику визначається як процес діяльності людини, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності. Творча діяльність не містить шаблонів, вона є проявом індивідуальності людини. Навчити творчості взагалі неможливо, але можна й необхідно сформулювати передумови до творчої праці, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності майбутнього педагога [12, с. 342].

Одним із засобів розвитку в майбутніх педагогів-музикантів творчих здібностей є імпровізація. Відомо, що композитори часто вдаються спочатку до імпровізації, так би мовити попереднього виконання музики на інструменті, і лише потім переносять результати варіантного перебирання музичного твору або його фрагментів на сторінки нотного зразка. Б. Рунін приходить до висновку про прискорення пізнавально-творчого процесу на основі імпровізації. Він підкреслює, що момент імпровізації «... збагачує творчість за методом «проб і помилок», творчістю «навпомацки», творчістю «скороплиною», творчістю «напролом» [11, с. 49].

Загальновідомо, що лише та імпровізація викликає емоційний сплеск, заслуговує на увагу, яка добре підготовлена, тобто відповідає логіці музичного розвитку, ґрунтується на високому виконавському та культурному рівні музиканта [7, с. 7]. Музична імпровізація має досить давнє походження. У європейській професійній музиці імпровізація починає розповсюджуватись у середні віки, спочатку у вокальній, культовій музиці. Оскільки форми її запису були недосконалими, приблизними, то виконавці культової музики часто були змушені вдаватись до її відтворення з імпровізаціями. Головна мета імпровізації – вивільнення прихованої творчої енергії виконавця. Якість імпровізації, її художня цінність залежить від смаку виконавця, його творчої уяви, теоретичних і практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних зворотів. Користуватися готовими моделями завчених мелодичних ходів та фігураційних стереотипів дозволяється тільки на первинному етапі творчого навчання, тому що імпровізація будується на справжньому творчому натхненні. Починати навчання мистецтва імпровізації треба тоді, коли у музиканта вже сформований

виконавський апарат і вироблена вільна зорово-слухова орієнтація під час гри на інструменті. Оскільки імпровізація будується на основі мелодичних, гармонічних та ритмічних варіювань, деякі педагоги-музиканти (Н. Вишнякова, Ю. Козирев, В. Петрушин, Г. Шатковський) вважають найсприятливішим ґрунтом для імпровізації ладогармонічну основу. Засвоїти мистецтво елементарної імпровізації студентам допомагають такі завдання: гра ладових моделей, наприклад, від II ступеня зіграти та проспівати дорійський лад, від III – фригійський, від IV – лідійський, від V – міксолідійський, а також мажорну гаму з пониженими III – VII ступенями, септакорди в різних тональностях, різноманітні секвенції, каданси, модуляції [1, с. 8].

Спрямованість розвитку особистості педагога-музиканта визначається передусім його світоглядом, моральними ідеалами. «Творчій особистості вчителя притаманна особлива педагогічна захопленість, спрямованість на оптимальні результати виховання і навчання, глибока повага до особистості дитини або підлітка, віра в його можливості... Педагогічна захопленість – одна із найважливіших передумов педагогічної творчості» [4, с. 18].

В. Загвязинський у своїй статті «Педагогічна творчість учителя» зазначає про нерозривність загальних і специфічних рис особистості вчителя і все це умовно відносить до таких інтегральних якостей: спрямованість, знання, здібності, уміння, особливості характеру. А здібності, як відомо, формуються і розвиваються тільки в діяльності. Творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості [4, с. 14].

Творча активність майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема музиканта-інструменталіста в цілому, виявляється у винахідливості, оригінальності, нестереотипності, творчій уяві, асоціативному сприйнятті, інтуїції тощо. Доведено, що творча активність у процесі занять музикою виявляється в самостійній музично-пізнавальній діяльності. Змістовний аспект творчої діяльності поєднує в собі інтереси та потреби, спрямованість і схильність, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і дії, що обумовлюють результативність різних видів діяльності студентів. Структура творчої активності поєднує в собі наступні компоненти: мотиваційний блок, пізнавально-операційний блок, блок творчих здібностей, емоційно-вольовий блок, оцінний блок [1, с. 113].

А. Душним обґрунтовано та експериментально доведено три етапи творчого спрямування: I-й – «Виникнення задуму»; II-й – «Уявлення плану творчих дій»; III-й – «Втілення задуму у матеріалізовану форму». Водночас дослідник пропонує три стадії активізації творчої діяльності студентів музичних спеціальностей у процесі залучення їх до елементарної композиторської творчості в класі основного музичного інструменту [3, с. 70]:

1. «Творче наслідування». Структуру музичної діяльності студентів на цій стадії визначають ті її різновиди, які містять творчі підходи. Творчість студентів має місце, але вона відбувається як процес відтворення, наслідування, виконання дій за зразком. Методи і прийоми взаємодії викладача і студента в процесі роботи на цій стадії включають підбирання на слух; адаптування і перекладення музичних творів; створення студентами музичних зразків у стилі певного композитора.

2. «Зумовлена творчість». Зміст роботи студентів на цій стадії передбачає створення власних музичних зразків у межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступити жанрові ознаки, музична програма, способи формотворення. Різновид зумовленої творчості включають створення варіацій, педагогічно-інструктивних п'єс, програмної музики.

3. «Вільна творчість». Це вищий ступінь залучення студентів до композиторської діяльності. Основними її різновидами на цій стадії стають музична імпровізація на вільні теми, а також створення музики за вільним вибором. Механізм опосередкованої регуляції творчих дій студентів на цій стадії можна уявити як послідовність етапів (проективно-фантазійний, інтуїтивно-образний, контрольно-корективний), що охоплюють творчий процес від художнього задуму до втілення у форму [3, с. 12].

Кожна із запропонованих стадій творчості містить комплекс методів і прийомів у певних різновидах музичної діяльності, характеризує жанри, в яких переважно проявляється творча активність студентів, відображає певний рівень активності творчої діяльності. Відрізняючись рівнем творчих здібностей, кожен студент може виявити себе найкращим чином на певному рівні (стадії) творчої активності. Ієрархія стадій, як зазначає науковець, зумовлюється ступенем активності творчої діяльності, а не послідовністю засвоєваних і виконуваних дій.

Серед важливих і різноманітних властивостей музично-педагогічної кваліфікації вчителя музичного мистецтва виняткова роль належить саме володінню інструментом. Практика свідчить, що для розвитку музично-творчого мислення педагогу-музиканту необхідно творчо музикувати. Таким чином, для цього пропонуємо наступні види діяльності на заняттях з основного музичного інструменту: гра на слух, гармонізування мелодій, створення інструментального супроводу до вміщених у збірках вокально-хорових творів, транспонування тощо. Володіння навичками творчого музикування є свідченням високого рівня загальномузичної кваліфікації вчителя. Однією з необхідних умов оволодіння навичками творчого музикування є вміння гармонізувати мелодії. У зв'язку з цим у процесі

навчання основна увага у формуванні творчих навичок має бути спрямована на розвиток гармонічного слуху. Досвід і практичні рекомендації вітчизняних педагогів показують, що при цілеспрямованому навчанні гармонічний слух, який відстає у своєму розвитку від мелодичного, може бути розвинений у переважної більшості студентів, причому за порівняно короткий час [8, с. 21].

Самостійна робота над музичним твором є продуктивною формою розвитку в студентів творчого музичного мислення. У робочий план студентів необхідно включати як твори підвищеної складності, так і фрагменти чи теми з творів, які є дуже складними для виконання повністю. Основна ж маса шкільного репертуару призначається для самостійного вивчення студентами. Творчий процес роботи над музичним твором у класі музичного інструменту – це поступове заглиблення в суть художніх образів. Перш ніж починати роботу над вивченням п'єси (пісні), студенти повинні зібрати відомості про композитора, з'ясувати особливості його доробку, а також (в окремих випадках) і історичної епохи, в яку він жив. Для цього ознайомлюємо студентів із методикою опрацювання наукової літератури, націлюємо їх на самостійне виконання визначеного завдання, намагаємося спрямувати роботу так, щоб наші випускники переконалися в необхідності таких знань та вміли використовувати їх практично. Доцільно, щоб увесь зібраний матеріал студенти вміщували у спеціально заведені й оформлені для цього папки. У них, крім відомостей про композиторів і їхні твори, були б зібрані лекції, бесіди, статті й замітки про музику, музикантів, новинки методичної літератури, нові збірники пісень для школярів, вирізки з газет, журналів тощо. До проходження педагогічної практики в студентів буде накопичений чималий фактичний матеріал, необхідний для навчальної та виховної роботи в школі. Таким чином, вони будуть збагачуватися необхідним теоретичним та практичним досвідом роботи, творчо розвиватимуться.

Критеріями розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, є: 1) свідоме ставлення до обраної професії, 2) прагнення до збагачення духовної та професійної культури, 3) професійна мотивація студентів у процесі викладання предмету, 4) формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів під час проведення класної та позаурочної роботи, 5) палке бажання до самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховному процесі як музиканта-виконавця, режисера, актора, цікавого лектора в роботі шкільних музичних лекторій з учнями різних вікових груп, 6) комунікативна діяльність й активність у різних формах роботи під час проходження педагогічної практики у загальноосвітній школі. Ці фактори характеризують розвиток професійно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, важливим засобом розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва є інструментальна підготовка, яка забезпечує особистісно зорієнтований простір навчання кожного студента, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток техніко-виконавських умінь на основі врахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення та усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої педагогічної діяльності. Розвиток творчих здібностей на заняттях з основного музичного інструменту базується, передусім, на створенні інтонаційних образів та виявленні особистого емоційно-естетичного ставлення до них.

Використання нетрадиційних методів навчання з урахуванням рівня сформованості у студентів творчих здібностей стимулює інтерес до занять музикою, бажання творчо виявляти свою індивідуальність, виконувати музичні завдання. Поєднання традиційних методів із нестандартними активізує творчі пошуки майбутніх учителів музичного мистецтва, закріплює їхній особистий досвід, стимулює самотворчість, розвиває творче мислення, самооцінку, збагачує індивідуальність. Перспектива подальших наукових розвідок полягає в поглибленні структурного і змістовного аналізу творчого процесу, вивченні його динаміки.

Список використаної літератури

1. Білоус О. Творча активність майбутніх учителів як важливий показник їх професіоналізму О. Білоус // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова : зб. наук праць / [ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін.]. – Вип. 4. – К., 2005. – С. 111–115.
2. Бирюков С. Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы : автореф. дис. на присвоен. научн. степени канд. искусствоведения / С. Н. Бирюков. – М., 1981. – 16 с.
3. Душний А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів у процесі музично-інструментальної підготовки : [навч.-метод. Посіб.для студ.вищ.навч.закл.] / Андрій Душний. – Дрогобич : Посвіт, 2008.
4. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
5. Енциклопедія освіти Академія педагогічних наук України [гол. ред. В. Кремень]. – Київ : Юріком, 2008. – 1036 с.

6. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. О. Моляко // Психологічна газета. – 2005. – № 6. – С. 4–5.
7. Мальцев С., Розанов И. Учитъ искусству импровизации / С. Мальцев, И. Розанов // Советская музыка. – 1973. – № 10. – С. 6–8.
8. Нікітін Б. П. Виникнення і розвиток творчих здібностей / Б. П. Нікітін // Рад. шк. – 1994. – № 4. – С. 20–22.
9. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів / Т. Равлюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна, 2005. – Вип. 20. – С. 112–118.
10. Рагозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке / В. Рагозин // Воспитание школьников. – 2007. – № 4. – С. 28–30.
11. Рунин Б. О психологии импровизации / Б. Рунин // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наук, 1980. – С. 45–57.
12. Філософія : підручник / [за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки]. – К., Харків : Консум, 2000. – 548 с.

УДК 378:78.071.4:072.2

Гончарук Лілія,
студентка 41-М групи
Науковий керівник: Ільчук Л.П.

МУЗИКАЛЬНІСТЬ ЯК СУКУПНІСТЬ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено аналіз поняття «музикальність» у психолого-педагогічній і музичній літературі. Розглянуто зміст і складові музикальності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито значення і структуру музичних здібностей у контексті підготовки студентів на музичних та музично-теоретичних заняттях.

Ключові слова: *учителі музичного мистецтва, музикальність, музичні здібності.*

Нині, в час суспільних та освітніх реформ, проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає досить актуальною. У сучасному світі, аби бути всебічно розвинутою особистістю загалом і музикантом-професіоналом у широкому розумінні цього слова зокрема, потрібно не лише добре володіти інструментом та бути музично обізнаним у провідних сферах своєї діяльності, а й пам'ятати про ряд важливих аспектів професійної підготовки педагога-музиканта. Йдеться про комплекс музичних здібностей (музикальність): музичний слух, відчуття музичного ритму, музичну пам'ять, виконавські музичні здібності, емоційність. Але особливим щаблем розвитку здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва повинні бути творчі музичні здібності.

Проблемою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва цікавиться широке коло науковців (О. Абдулін, Л. Арчажнікова, Л. Андрієвська, Т. Борисенко, Л. Гусейнова, І. Грінчук, І. Зязюн, О. Коневщинська, Н. Кузьміна, М. Михаськова, Л. Масол, Г. Падалка, О. Пехота, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.). Музикальність та музичні здібності стали сферою інтересів Н. Гарбузова, Є. Васько, Б. Теплова, О. Ростовського, В. Черкасова, О. Олексюк та ін.

Однак, незважаючи на велику кількість наукових розвідок у галузі підготовки педагогів-музикантів наша проблема ще недостатньо вивчена. Тому метою нашої статті є вивчення феномену музикальності в структурі музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Велике значення для нашого дослідження мають праці Б. Теплова, а також теоретичні положення Н. Гарбузова про зонну природу звуковисотного слуху і ритму. Б. Теплов – один із основоположників вітчизняної музичної психології. При порівнянні музики і мови науковець зазначав, що «головною мовною функцією музики є функція вираження. Навіть найвиразніша мова не може бути істинною промовою, якщо в ній не закладено певний сенс. Так само як і музика – вже не музика, якщо вона не несе в собі хоча б найменшу долю виразності. Тобто, «без значення немає мови, без вираження немає музики» [5, с. 34].

Дослідження музикальності – це таке ж непросте завдання, як і дослідження поетичності, барвистості і мальовничості музики. Незважаючи на численні спроби вивчення даної проблематики, дотепер не існує однозначного і чітко обґрунтованого наукового визначення цього поняття, оскільки воно за своєю природою є багатограним і тому вимагає до себе особливо пильної уваги, різнобічних підходів, а також об'єктивності поглядів і різних методів пізнання. Б. Теплов у своїх наукових працях бачив шлях дослідження феномена музикальності виключно через музичну обдарованість, яку визначав як «якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю» [5, с. 55].

За визначенням Б. Теплова, музикальність це – комплекс індивідуально-психологічних особливостей, потрібних для занять музичною діяльністю і в той же час пов'язаних з будь-яким видом музичної

діяльності [2, с. 124]. Однак, таке визначення музичальності не враховує деяких тонких якісних характеристик цього явища. Коли ми говоримо про музичні здібності, то маємо на увазі звичайно «кількісний аспект» поняття «музичальність», що відображає якісний аспект психологічної взаємодії людини і музики. Під музичальністю Б. Теплов мав на увазі якість, яка б відображала самого слухача чи творця музики (композитора або виконавця), тобто суб'єкта музичної діяльності. У складі музичної обдарованості, на його думку, виділяється певний комплекс індивідуально-психологічних здібностей, які потрібні для заняття саме музичною діяльністю на відміну від будь-якої іншої, але в той же час пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності.

Основна ознака музичальності, за концепцією Б. Теплова – це емоційне переживання музики, за допомогою якого виражається зміст того чи іншого музичного твору. Під музичальністю ми розуміємо сукупність музичних здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики досягнути не можна.

Розвиток музичальності є важливою умовою формування музичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Основними завданнями у підготовці майбутнього педагога-музиканта виступає формування й розвиток у студентів певних фахових умінь: чути й визначати ладо-функціональний розвиток будь-якого уривку з музичного твору, запам'ятовувати й відтворювати його на фортепіано чи іншому інструменті; чути структуру акорду та його розташування; розуміти й аналізувати будову мелодії; чисто інтонувати мелодію (голосом); відчувати тональність та триматися в ній без допомоги інструмента; відчувати ладовий устрій та зміщення тяжіння; читати ноти з аркуша й транспонувати нотний текст у необхідну тональність; запам'ятовувати й відтворювати голосом певні музичні комплекси.

Результативність музично-теоретичної та вокально-хорової роботи вчителя на уроці музичного мистецтва потребує високого рівня підготовки з теорії музики та сольфеджіо, спрямованої на формування в студентів знань з елементарної музичної грамоти, музичної пам'яті, музичного слуху, ладо-тонального чуття, чуття ритму та інших вмінь і навичок. Необхідними для такої роботи є слухові навички вчителя: здатність чути внутрішнім слухом та відтворювати голосом мелодії, інтервальні та акордові послідовності, секвенційні та модуляційні звороти тощо. Таким чином, на заняттях з сольфеджіо у студентів мистецьких факультетів необхідно формувати навички, які дозволять ефективно здійснювати музично-теоретичне навчання школярів [4, с. 26]. Таким чином, розвиток музичальності у майбутніх педагогів-музикантів відбувається на всіх музичних і музично-теоретичних заняттях у ВНЗ.

Серед характерних ознак музичальності можна назвати ранній прояв музичного слуху, наявність стійкої потреби і вибірковості в музичних враженнях, музичну активність (прагнення слухати, співати, складати музику), природну (тобто не щеплену педагогами) виразність виконання.

Структура музичальності, за психологом Б. Тепловим, складається з двох компонентів: емоційний відгук на музику та музичний слух. На єдності цих компонентів базуються основні музичні здібності. Вони не існують один без одного, вони розвиваються в музичній діяльності, доповнюють один одного. Але найголовніший показник музичальності – емоційна чутливість до музики. Певний рівень розвитку музичних здібностей – це показник музичної обдарованості. У цьому контексті прояви музичних здібностей залежать не тільки від задатків, а й від середовища, музичного оточення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Найпростіші сенсорні здібності в цій галузі є базою для розвитку складніших, основних: ладо-висотного слуху, чуття ритму, тембру, динаміки, тривалості. Цей комплекс здібностей виявляється під час сприймання музики в слухових уявленнях, у виконанні й творчості. Музичальність передбачає наявність запитів, інтересів, пов'язаних з різноманітними художніми творами, з різними видами музичної практики. Уточнення структури музичальності дає можливість встановити потрібні взаємозв'язки між окремими її компонентами, визначити їхню значимість, накреслити доцільні шляхи її формування.

Б. Теплов виділяє три основні музичні здібності, які складають структуру музичальності. По-перше, це – ладове чуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Ладове чуття безпосередньо виявляється у сприйманні мелодії, її упізнаванні, у чутливості до точності інтонації. Його характеристикою у дитячому віці є підвищений інтерес до слухання музики. Ладове чуття є емоційним (або перцептивним) компонентом музичного слуху. По-друге, це – музично-слухове уявлення, тобто здатність вільно оперувати слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Воно безпосередньо виявляється у запам'ятовуванні і відтворенні на слух мелодії, насамперед у співі, а далі – у внутрішньому слуху («внутрішня музична мова»). Ця здібність є слуховим (або репродуктивним) компонентом музичного слуху. По-третє, це – музично-ритмічне чуття, тобто здатність активно (рухомо) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його [4, с. 27]. Воно безпосередньо виявляється у тих рухових реакціях, які більш-менш точно передають ритм музики. Музично-ритмічне чуття складає основу всіх проявів музичності, які пов'язані із сприйманням і відтворенням часової ходи «музичного руху». Разом з ладовим чуттям воно є основою емоційного відгуку на музику. Б. Теплов дотримувався тієї точки зору, що недостатнє знання фактів і приватних закономірностей не дозволяє поки створити загальну теорію здібностей та обдарованості. Більше того, він вважав, що «... всякі спроби складати теорії або гіпотези про природу обдарованості при тому запасі позитивних знань, якими ми зараз володіємо, шкідливі» [5, с. 210–211]. Структуру музичальності подаємо нижче в рис. 1.

Існує твердження, що музикальність – це сукупність музичних здібностей особистості. В науковій літературі здібності – це індивідуально-психологічні якості особистості, що є передумовою успішного виконання нею певної діяльності [3, с. 316]. Музичні здібності вивчаються психологами понад століття. Проте до цих пір немає єдиної точки зору на їх природу, структуру, на утримання основних понять, за допомогою яких психологи описують музичні здібності і обдарування.

Розглядаючи проблему діагностики музичних здібностей, необхідно дати визначення поняття «музичні здібності». Музичні здібності – це індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, написання музики, здатність до навчання в галузі музики. Тією чи іншою мірою музичні здібності виявляються у людей різних професій. Яскраво виражені музичні здібності, що проявляються індивідуально, називають музичною обдарованістю. Музичні здібності можуть зберігатися після втрати розумових здібностей через психічні захворювання, а також бути присутніми у людей, які страждають недоумством. Коли ми говоримо про музичні здібності, то маємо на увазі звичайно «кількісний аспект», поняття «музичність» відображає якісний аспект психологічної взаємодії людини і музики. Музичні здібності тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості. Є. Васько зазначає, що співвідношення спрямованості особистості й рівня музичних здібностей неоднозначне: високий рівень здібностей суттєво впливає на стиль поведінки та формування. Ще більше значення має той факт, що розвиток музичних здібностей значною мірою визначається умовами виховання, особливостями сформованості особистості, її спрямованістю, яка або сприяє розкриттю здібностей, або навпаки, призводить до того, що здібності не реалізуються [1, с. 18].

Важливе значення для розвитку музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва мають такі форми роботи як: гра на слух різних за складністю музичних творів, аранжування, акомпанемент та імпровізація, гармонізація творів, ансамблеве музикування, хоровий спів тощо.

Складна природа здібностей залежить від вроджених задатків. Здібності людини формуються під час будь-якої діяльності, за специфічними психологічними закономірностями і розвиваються у процесі виховання та навчання. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен опиратися на правильні уявлення про природу музики, про її функції та можливості естетичного впливу на дітей, на глибокому знанні досягнень сучасної науки і передової сучасної практики. Головним завданням педагога-музиканта є розуміння феномена музикальності, психологічного і фізіологічного механізму сприймання, виконання і творення музики в єдності цих процесів. Саме тому музичні здібності виступають головним фактором професійного і творчого становлення вчителя музичного мистецтва.



Рис.1. Структура музикальності за Б. Тепловим.

Підсумовуючи зазначимо, що майбутній вчитель музичного мистецтва повинен володіти різними музичними здібностями і музикальністю – це важливий їхній прояв. Музикальність, як підсистема музичної культури особистості, – це комплекс здібностей, які забезпечують успіх музично-педагогічної діяльності. Необхідно зазначити, що складові елементи музичних здібностей є однакови за значимістю, більше того, кожен окремих компонент насправді лише відносно окремих і самостійний, оскільки жоден з них не може утворитися за відсутності іншого. Відчуття ладу не може існувати без музичного слуху і навпаки. Сфера музикальності вчителя полягає не тільки у всебічному розвитку музичних здібностей, але і здатності до музично-естетичного сприйняття, виконання та інтерпретації музики. Велике значення має запропонований Б. Тепловим психологічний аналіз феномену музикальності як єдності емоційної чуйності на музику і сукупності взаємопов'язаних між собою окремих музичних здібностей. Здібності – індивідуальні особливості особистості, є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Здібності не зводяться до наявних в індивіда знань, умінь, навичок. Вони виявляються у швидкості, глибині і міцності оволодіння способами і прийомами деякої діяльності і є внутрішніми психічними регулятивами, які зумовлюють можливість їх придбання. Оскільки феномен музикальності донині не отримав категоріального статусу і досі є скоріше міжвидовою характеристикою, ніж повноцінним музично-теоретичним поняттям, проблема музикальності видається особливо актуальною і перспективною для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Васько Є. В. Розвиваємо музичні здібності / Є. В. Васько. – М. : Мій Світ. – 2007. – 86 с.
2. Виноградов Л. Розвиток музичних здібностей у дошкільнят / Л. Виноградов / – Мова, Харків, 2009. – 86 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; [гол. ред. В. Кремень]. – Київ : Юріком, 2008. – 1036 с.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. – [2-е вид., допов.] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 215 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов // [Избр. Труды : в 2 т.]. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

УДК 784.4

*Жданкіна Анастасія,
студентка 61-М групи
Науковий керівник:
д. пед. н., професор Бенера В.Є.*

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядаються актуальні проблеми музичної освіти у ЗОШ, здійснюється загальний аналіз стану духовності та моральності юнацтва. Висвітлено вплив музичного фольклору на розвиток особистості.

Ключові слова: музичний фольклор, виховання, освіта, духовність, моральність.

Гармонійний і повноцінний розвиток особистості неможливий без урахування деяких вагомих факторів, що впливають на виховання і навчання учнів. Сучасна шкільна освіта з року в рік переживає все більших і вагоміших змін, що не могло не вплинути на результат подібних реформ. Більшість педагогічних ідей сьогодення спрямовані на покращення розвитку точних дисциплін, що сприяють інтелектуальному та розумовому розвитку учнів. Але, насамперед, не слід забувати, що внутрішній світ дитини часто недоотримує багато з того, що утверджувалося століттями як основа виховання.

Однією із проблем сучасної педагогіки є недооціненість виховного впливу народного музичного мистецтва на духовний та морально-етичний розвиток школяра. Педагоги та мислителі сьогодення надають перевагу «твердій» науці, яка здатна навчити дитину жити і працювати у дорослому середовищі. Звісно, зрозуміло і ґрунтовно обумовлено, для чого це потрібно. Та все ж духовне та моральне виховання підростаючого покоління незаслужено забуте і відсунене як застарілий зразок народної педагогіки. Слід пам'ятати про те, що без цілісного комплексного виховання людина важче приживається у суспільстві, складніше переживає життєві потрясіння. Тому важливо не забувати про те, що духовність і моральні якості є також дуже вагомими факторами у розвитку та житті юнацтва.

Боришевський М. Й. у своїй монографії «Психологічні закономірності розвитку духовності особистості» надає розвитку духовності дуже важливого значення: «Значення духовності та моральності особливо зростає у наш час, коли життя пропонує кожному численну кількість виборів,

життєвих самовизначень у найрізноманітніших сферах людської діяльності і, що не менш важливо – у виборі ціннісних орієнтирів, які визначають життєвий шлях особистості. На жаль, розвиток глобалізаційних процесів зумовлює не лише розширення можливостей вибору та спектру спрямованості цілей життєвих самовизначень, а й пропонує низку спокус, безоглядне, некритичне ставлення до яких може зруйнувати в людині її гуманістичну сутність» [2, с. 6]. Проблеми духовного та морального особистісного розвитку розглядалися ще давньогрецькими філософами і вченими, зокрема, Платон і Арістотелем, також нашим співвітчизником Григорієм Сковородою. Також питаннями розвитку високих моральних і духовних якостей переймалися А. Алексєєнко, В. Величко, А. Зелінченко, М. Савчина, Е. Помиткін.

Мета статті – розкрити педагогічний вплив музичного фольклору на моральне та духовне виховання учнів.

Завдання статті:

- охарактеризувати моральність та духовність як основу виховання учнів;
- висвітлити проблеми музичної освіти в ЗОШ.

Моральне виховання починається з перших кроків свідомого життя дитини. Саме в молодому віці, коли особистість дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі. Здавна наші предки виховували дітей так, щоб спростити їхнє становлення у суспільстві. В першу чергу розвивалося поняття сімейних цінностей, що були своєрідним вектором у житті особистості. Вагоме місце посідало релігійне виховання як розуміння себе у Всесвіті та єдності із Богом.

У попередні десятиліття у вихованні часто домінували однобічність, поверховість, втрачався комплексний підхід до формування цілісної особистості, зокрема засобами українського фольклору. Педагогів спрямовували розглядати фольклор в основному лише як одне з джерел пізнання соціальної боротьби народу в минулому і як один із видів мистецтва, хоч перше явно переважало останнє. Насправді ж фольклор є, крім згаданого, невичерпним джерелом пізнання історії рідного народу, скарбницею його духовності, національного характеру і світогляду, важливим засобом народної педагогіки, комплексного впливу на підростаючі покоління.

Оскільки народна музична творчість є багатою на релігійні та повчальні сюжети, можна впевнено стверджувати, що музичний фольклор є носієм виховання. В сюжетах багатьох народних пісень висвітлено боротьбу добра зі злом, пережито багатовіковий досвід і винесено уроки з тієї чи іншої ситуації. Також зустрічаються народні музичні твори, у яких йдеться про боротьбу між Богом і Дияволом. Таким чином, пісня була проміжною ланкою між земним життям і духовним началом людини, тому народна пісня і є таким сильним провідником у внутрішній світ дитини.

Звичайно, далеко не всі діти стають творчими особистостями. Але варто пам'ятати, що завдання кожного вчителя музичного мистецтва – зробити все можливе задля того, щоб у душі учня залишився глибокий слід від ознайомлення з музикою. Народна пісня здатна сформувати й утвердити глибокі патріотичні почуття, розвинути високі моральні якості. У праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський розповідає про той добродійний вплив, який справило на його вихованців виконання українських народних пісень. Рідна пісня, визначаючи поетичне бачення навколишнього світу, допомогла виховати в дітей естетичне ставлення до природи, тонкість сприймання, емоційну чуйність. Крім того, пісня розкрила перед дітьми рідне слово як величезне духовне багатство українського народу.

Німецький методист та педагог Карл Орф (1895–1982) також був переконаний, що музичний фольклор є першоосновою музичної культури дитини [4, с. 105].

Коли ми говоримо про духовність, ми маємо на увазі те, що це специфічна потреба спілкування з Богом, бачення і сприйняття світу, пізнання самого себе, сенсу свого життя, що виявляється у багатстві внутрішнього світу особистості, її моральності та залученні до культурних цінностей. Як вища якісна характеристика свідомості, духовність має свою систему цінностей, їй притаманні цілісність і гармонійність, віра, надія і любов до всього материнського і батьківського, свого родоходу, повага до загальнолюдських здобутків, єдність істини, добра і краси.

У поєднанні з етнографічними, календарно-обрядовими традиціями, звичаями фольклорні твори відображають самотутню систему духовності і практично-дійового досвіду народного життя. У казках, піснях, думах, баладах, прислів'ях, приказках та інших жанрах фольклору художньо відображені зразки, еталони національних духовних цінностей, самотутність української психології, які майже неможливо піддати математичним вимірам, статистичній обробці.

Зміст морального виховання учнів зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівень його моральності. В умовах загальної деградації, залежності від багатьох зовнішніх факторів, які насправді є мішурою, моральність розглядається як дещо дуже суб'єктивне і не варте значної уваги. На значущість і необхідність удосконалення навчання, навчально-виховного процесу наголошується у «Законі про освіту». Багато сучасних вчених педагогів-

музикантів плідно працюють над проблемою духовного виховання учнів, вивчення творів народної творчості у центрі уваги їх робіт.

На жаль, сучасна молодь не обтяжена мораллю і станом своєї духовності. На першому місці – матеріальне благополуччя; яким же чином воно набуте – питання не надто важливе. В пергу чергу, звертається увага не на внутрішній світ людини, а на її добробут, здатність проявити себе у суспільстві, вміння адаптуватися до середовища та умов життя. Усі ці фактори є вагомими у житті людини, особливо молоді, оскільки цей вік є найбільш придатним для того, щоб проявити себе як сильну особистість, що здатна досягти своїх цілей. Та, на думку багатьох вчених, у процесі становлення людини як сильної особистості втрачається внутрішнє, морально-духовне «я». Знецінюються сімейні, суспільні цінності, і згодом настає криза. Тому в наш час важливим є і морально-етичне виховання, що здатне розвинути дитину гармонійно, вплинути на неї якомога м'якше, створити комфортні умови для її дорослішання.

Важливо забезпечити єдність моральності і знань, духовної культури і освіченості. Мораль є найдавнішою формою людської свідомості, яка становить сукупність норм, правил, принципів, що визначають поведінку людей, їх обов'язки один до одного перед суспільством, державою.

Фольклор – це своєрідний «підручник життя», оскільки в ньому сконцентрована і народна мудрість і житейська філософія, і мораль, і засіб виховання найкращих людських якостей. Усна народна творчість тисячоліттями була чи не єдиним засобом узагальнення життєвого досвіду народу, втіленням народної мудрості, народного світогляду, народних ідеалів. У фольклорі знайшли відображення не лише естетичні й етичні ідеали народу, а його історія, філософія, психологія, дидактика – тобто все, чим він жив, що хотів передати наступним поколінням.

Фольклор можна порівняти з музикою. Музика – основа естетично-моральної культури так само і фольклор. Фольклор, як і музика, несе у собі гуманізацію виховання, реалізація якого створює умови для формування кращих якостей і здібностей дитини, її життєвих джерел; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, постановки виховання в центр навчально-виховного процесу, поваги до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіря до неї; виховання гуманної особистості – щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

З плином часу народна педагогіка стає пережитком минулого. Нові ідеї, нові концепції та нові цінності поступово заміщуються предметами, у яких втрачений справжній сенс життя. Система естетизованого світосприйняття, провідною ланкою якої є музично-пісенна освіта, ще до недавнього часу функціонувала, зберігаючись родиною та її оточенням. Нині вона штучно зруйнована за відомих обставин нищення української культури.

Однією з основоположних особливостей фольклору є прагнення його творців і носіїв до ідеалів, до безкомпромісної оцінки баченого і пережитого. У фольклористиці якості героїв розкривалися в поведінці, вчинках, життєвих ситуаціях. Крім того вони чітко поділялися на позитивних і негативних.

Кожен вид мистецтва відбиває життя в художніх образах за допомогою специфічних засобів виразності. Завдяки специфічним особливостям музика і фольклор взаємодоповнюють одне одного, що доказує доцільність використання фольклору на уроках музики.

У школі учні, слухаючи музику, визначають, як правило, її характер. Але цього недостатньо. Важливо навчити дітей сприймати музику, «пропускати її через себе». Завдання вчителя – виховувати особистість, яка розбирається у моральних цінностях, та є взірцем цих цінностей. «Саме у творчій діяльності розкриваються можливості людини постати перед світом у безмежності, нескінченності свого Я. Естетичне ставлення людини до дійсності – один із найважливіших вимірів свободи людини як суб'єкта творчої діяльності. Мистецтво ж – як складова частина культури – є дієвим засобом формування духовного світу людини» [2, с. 198].

За допомогою методики Е. О. Помиткіна «Духовний потенціал особистості» виявлено, що учні, які відвідують певні мистецькі заклади, наділені доволі високим духовним світосприйняттям. Так, 33 % продемонстрували високий рівень духовного потенціалу; 67 % – середній. Жоден з учнів не потрапив до шкали «низький рівень». З цього можна зробити висновок, що більшість людей, задіяних у мистецтві, розвинені не лише інтелектуально і різносторонньо, а й мають більш високий рівень духовного розвитку. Духовне, на думку В. Франкла, – це те, що відрізняє людину від тварини, що притаманне лише їй, і тільки їй [5, с. 93], тобто лише людина здатна на високі почуття і моральні якості.

Відоображаючи духовний світ українського народу, його високі моральні та естетичні ідеали, фольклор містить у собі невичерпний виховний потенціал. Естетико – педагогічне значення українського фольклору багатопланове: він сприяє розвитку мислення, мовлення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору. Систематичне і постійне використання всіх жанрів фольклору сприятиме всебічному вихованню дітей, збагачуватиме їх мову зразками народної мудрості. Використання фольклору на уроках музики виховує такі моральні почуття: любов до народних традицій, обов'язок, честь, гідність, доброзичливість.

Мистецтво, а точніше, естетичне сприймання дійсності, спонукає людину до творчості. Творчість – це творення нового. Саме в творчій діяльності відбувається становлення особистості, розкриваються її можливості активно постати перед світом, бути активною індивідуальністю [1, с. 97]. Насамперед, основою успішного музичного виховання є компетентний педагогічний підхід, іншими словами – уміння вчителя зацікавити учнів, бути зацікавленим у їхньому творчому розвитку, спонукати їх до співтворчості й музикування. Завданням вчителя тут постає прищеплення любові до народної музики, пояснення їй, по можливості, ілюстрація прикладів позитивного впливу на морально-етичний та духовний розвиток особистості за допомогою музичного фольклору.

Важливою умовою успішного опанування українських народних пісень є творче ставлення вчителя до роботи: це й створення «партитур» для класного оркестру, і виконання власних інструментальних варіацій, і підготовка співацьких вправ на матеріалі народних творів, і використання можливостей для їхнього інсценування. Не в кожному класі діти вільно виконують запропоновані їм творчі завдання, через те вчитель має заохочувати їх і поступово долучати до творчої діяльності.

Отже, музичний фольклор є одним із найважливіших факторів морального та духовного виховання школярів. У процесі ознайомлення з народною пісню учні здатні досягнути всю глибину української музичної творчості, здатні навчитися мислити творчо, спрямовувати свою увагу на особистісний внутрішній розвиток. На сьогодні стан музичної освіти в ЗОШ спрямований лише на поверхневе ознайомлення з українською народною музичною творчістю, та все ж у недалекій перспективі можна сподіватися на розвиток музичної освіти у школі. Погляди багатьох видатних педагогів точно сходяться на одному – музичний фольклор є важливою складовою у розвитку дитини – як інтелектуальному, так і духовному. Духовність та моральність є вагомими чинниками у всебічному розвитку особистості. Основним завданням учителів є створення комфортних умов для навчання музики, а також пошук індивідуального, творчого підходу до проблеми музичного виховання засобами народно-пісенної творчості.

Список використаної літератури

1. Боришевський М. Й. Виховання духовності особистості : [навчально-методичний посібник] / М. Й. Боришевський. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – 104 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
3. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
5. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность / В. Франкл // Человек в поисках смысла : Збірник. – М. : Прогресс, 1990. – 196 с.

УДК 373:781.1

*Іващук Марія,
студентка 61-М групи
Науковий керівник:
к. мист., доцент Легкун О.Г.*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ОЗДОРОВЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

У статті аналізуються напрями музикотерапії у позакласній та позашкільній роботі загальноосвітнього навчального закладу. Характеризуються особливості застосування різних музикотерапевтичних методик при роботі зі школярами. Наголошується, що функціональні можливості музикотерапії проявляються в діагностиці й оптимізації загального стану учнів, регуляції психологічної шкільної атмосфери, стимулюванні механізмів рефлексії, налагодженні позитивної навчальної взаємодії та продуктивного співробітництва між вчителями та учнями.

Ключові слова: музикотерапія, фізичне та психічне здоров'я учнів, позакласна та позашкільна робота.

Одним з основних завдань шкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я учнів. Проте сучасні діти є менш здоровими та фізично витривалими, ніж кілька десятиліть тому. Причини такого стану криються в соціальній та екологічній ситуації в Україні, а також викликані фізичними та психічними перевантаженнями, стресовими ситуаціями, що часто супроводжують школяра, порушенням режиму дня, зменшенням рухової активності, перебування на

свіжому повітрі, тривалості сну тощо [3, с. 5]. Така ситуація вимагає спільних дій психологів, лікарів, педагогів, спрямованих на збільшення функціональних резервів організму, щоб процес навчання у школі був цікавим, корисним і не завдавав шкоди здоров'ю.

Саме звернення до музикотерапії у навчальному процесі допоможе створити комфортний «психічний простір» і дати «психічну свободу», які є вкрай необхідні для тілесного й психічного проявів почуттів, пізнання навколишнього світу (Д. Ельконін), розкриття творчого потенціалу (В. Зеньківський) учнів. На думку А. Золотарьової, саме у такій діяльності дитина може проживати та виражати свої почуття [2, с. 37]. Музикотерапія здатна ефективно доповнити реалізацію розвивальних, виховних і навчальних завдань шкільної освіти. Метою музикотерапевтичної діяльності зі школярами є, насамперед, гармонізація їхнього внутрішнього світу та розвиток їхніх здібностей засобами музичної творчості.

Перші спроби пояснення феномена музикотерапії відносяться до XVII століття, експерименти розпочалися в XIX столітті, а у XX столітті були розкриті профілактичні, лікувальні й оздоровчі властивості музичного мистецтва. Питання музикотерапії ґрунтовно висвітлювали видатні науковці: С. Корсаков, В. Бахтерев, А. Торонова. Детальний огляд літератури, у якій розкривались різні аспекти музикотерапії, поданий у роботах Л. Брусиловського (1971) та В. Зав'ялова (1995).

Інтерес до музикотерапії постійно зростає у сучасних педагогів і психологів. Зокрема, музикотерапія стала об'єктом досліджень Б. Кіндратюка, Г. Побережної, І. Малашевської, О. Іваничкової, В. Калошина, М. Арістової, А. Золотарьової та інших. Вченими всебічно розкрито питання впливу музичного мистецтва на особистість у багатьох аспектах прояву її діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні сутності музикотерапевтичного підходу в позакласній та позашкільній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів щодо збереження фізичного і психічного здоров'я школярів.

Догляд за душею – складна, відповідальна, проте вкрай необхідна функція кожного педагога. Діти дуже допитливі, постійно перебувають у русі, тому дуже важливо залучати їх до різних видів діяльності. Зокрема, музична діяльність дає дітям безмежне поле для цікавих спостережень та відкриттів, тим паче, в сучасне неспокійне комп'ютерне століття [1, с. 86]. Важливою умовою формування компетентності школяра у сфері застосування музикотерапії як засобу зміцнення здоров'я є використання потенціалу позакласної та позашкільної виховної роботи. Її призначення полягає передусім у тому, щоб задовольнити інтереси й потреби учнів у різних сферах позанавчальної діяльності, розвивати нахили й творчі здібності.

Удосконаленню позакласної та позашкільної роботи сприяє Закон України «Про позашкільну освіту», який передбачає широкую мережу позашкільних закладів освіти. Наповнення загальнокультурним змістом різноманітних масових, групових та індивідуальних форм позакласної роботи, їхнє раціональне поєднання, налагодження пошукової діяльності вихованців – запорука формування їхнього фізичного і психічного здоров'я [4, с. 204].

Важко переоцінити значення класного керівника в організації такої роботи зі школярами. Він не тільки координує реалізацію дорослими (педагогами школи, батьками, представниками різних організацій тощо) провідного принципу виховання – гармонійного розвитку особистості школяра, а й сам проводить із дітьми систему виховних заходів, зокрема щодо зміцнення їхнього фізичного і психічного здоров'я.

Перші спроби застосування терапевтичних методик задля зміцнення здоров'я школярів практикуються на початку і на завершенні навчального року, коли першокласники та випускники крокують під ритмічний музичний супровід (символічно виходячи на шкільний двір – хто перший раз (першокласники), а хто останній (випускники)). Відомо, що ритм маршу, розрахований на супровід загонів військ у тривалих походах, трохи повільніший, ніж ритм спокійної роботи серця. При такому ритмі музики можна крокувати довго, не відчуваючи втоми. Такі маршові мелодії підсилюють нормальний ритм людського серця, мають підбадьорюючий і мобілізуючий вплив на людину [5, с. 72]. Такий же позитивний терапевтичний вплив має танець вальс, який випускники виконують із батьками на випускному вечорі.

Залежно від активності дітей, ступені їх участі в музикотерапевтичному процесі і поставлених завдань, музикотерапія може бути представлена в активній формі, коли діти активно виражають себе в музиці (співають, грають на музичних інструментах, виконують музично-ритмічні рухи під музику, інтерпретують); та пасивній (рецептивній), коли пропонується лише слухання музики [10, с. 38]. Пасивним методом музикотерапії в школі може стати музика як фонова заставка відповідного характеру, що грає на перервах під час відпочинку дітей від уроків. Навіть не розуміючи цього, дитина буде заспокоюватись та розслаблятися під час того, як її слухові рецептори сприйматимуть музичні інтонації. Рухлива музика допомагає відчути ритм життя, піднести настрій та відчути емоційний «політ»; повільна музика посилює ефект розслаблення. Музичний супровід стимулюватиме виникнення у дітей яскравих образних уявлень та сильних емоційних виражень.

На жаль, могутні властивості музики досить часто ігноруються. Сучасне покоління здебільшого оточують або низько-культурна музика, або просто шуми. Мізерний відсоток населення регулярно відвідує музичні вистави, концерти. Більшість вимушено орієнтуються на зовсім інші, нав'язані їм цінності. Сучасна дитина, що зростає в руйнівному звуковому середовищі, не розквітає не тільки душею, а й розумом. Гнітючий вплив на людський інтелект сучасних напрямків рок- і поп-музики науково доведено [7, с. 3]. Саме тому, у загальноосвітніх навчальних закладах доречним буде, час від часу організовувати спільні позакласні та позашкільні заходи, походи, поїздки в оперні чи драматичні театри, на музичні вистави, концерти інструментальної музики – звідки й розпочнеться гармонізація особистості за музичним принципом.

Досить часто в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі школярі особливо підлітки неохоче погоджуються на пряму пропозицію педагога підготувати й провести який-небудь спільний захід, пов'язаний зі збагаченням їхнього оздоровчого досвіду. В такому випадку завдання організатора такого дійства присвяченого формуванню шанобливого ставлення до творів музичного мистецтва, усвідомлення їхнього оздоровчого впливу, врахувати вікові, індивідуально-психологічні особливості учнів і, опираючись на свою компетентність у цій сфері, так побудувати систему прямих і непрямих впливів, щоб налаштувати школярів на активне засвоєння потрібної інформації, яка міститься в музичних надбаннях вітчизняних та зарубіжних композиторів, викликати до них інтерес, емоційний відгук.

З метою створення низки психолого-педагогічних профілактичних ситуацій, що мають проблемний характер, серед учнів певного класу варто провести опитування у вигляді анкет, тестів, бесід, що допоможуть з'ясувати основні чинники, які найбільше впливають на здоров'я школярів і, відповідно, на тривалість їхнього життя [4, с. 206]. Потрібно поцікавитись, як глибоко дитина розуміє поняття «психічне здоров'я» та «фізичне здоров'я»; чи помічала вона коли-небудь, як музика впливає на її настрій, поведінку, думки, емоції; чи є у дитини улюблений музичний твір (або навпаки, той, слухання якого приносить лише дискомфорт) і тому подібне.

Створивши шляхом постановки низки запитань своєрідну проблемну ситуацію (як правило, не всі учні можуть дати правильні відповіді), вчитель пробуджує мотивацію оздоровчої активності школярів, заохочує їх прийняти пропозицію провести пізнавальний захід музичної спрямованості. Наприклад, дітям пропонується підготуватись до конкурсу на кращого знавця музичних творів, що здійснюють позитивний чи негативний вплив на особистість. Для цього рекомендується звернутися до джерел різного спрямування: газет, журналів, книг, посібників, аудіо-записів, відеозаписів, Інтернету, телебачення, телепрограм, радіо тощо. Знання дітей в цій царині можна поповнити шляхом бесід із батьками, родичами за умови яких можна обговорити результати анкетування.

Обговорення даних результатів анкетування буде доречно провести і разом зі школярами. Тоді виникає слушна нагода так організувати обговорення, щоб воно поступово перетворилося в дискусію, спонукало учнів до самостійних узагальнень результатів анкетування. У ході організації музичного психолого-педагогічного заходу вчитель цілеспрямовано розгортає профілактичні впливи за допомогою таких засобів, як: демонстрація музичних творів різного впливу, діалогічне спілкування, нестандартні розмірковування, обговорення підсумків тощо. Вчитель має акцентувати увагу школярів на цікавих, оригінальних, нестандартних відповідях, асоціаціях, емоціях; приділяти належну увагу їх обговоренню та осмисленню [4, с. 207]. Саме ці прийоми, шляхом розбудження оздоровчої активності дітей, створюють передумови формування їхньої музичної культури, сприяють кращому усвідомленню необхідності побудови індивідуальної оздоровчої перспективи життя, зміцненню їхнього фізичного і психічного здоров'я різними музикотерапевтичними засобами.

Для молодших школярів доцільно використовувати музикотерапевтичні пальчикові ігри, що дозволяють координувати рухи обох рук, дрібну моторику. Активізувати міжпівкульну взаємодію, синхронізувати роботу півкуль головного мозку, розвивати увагу. Характер музичного тла таких ігор добирається відповідно до темпу виконання рухів, твір має звучати лише в інструментальному виконанні, щоб діти краще сприймали словесну інструкцію вчителя. Такі вправи можуть проводитися у процесі уроку та у вільний час [6, с. 15].

Значний оздоровлюючий вплив на організм людини, в тому числі і дитини, здійснює спів. За твердженнями багатьох музикантів-педагогів та лікарів-фоніаторів, варто відвести вирішальну роль і в розвитку музичних здібностей, зокрема музичного слуху і голосу [8, с. 28]. Тому концерти та різного типу вечори, що проводяться в загальноосвітньому навчальному закладі є обов'язковим та відмінним засобом покращення фізичного та психічного здоров'я як виконавця, так і слухача.

Доречним у позакласній роботі зі школярами може стати конкурс на кращого знавця, наприклад, колискових пісень чи інструментальних творів Моцарта, що є передовими у музикотерапевтичній роботі – адже, саме материнська пісня може налагодити «внутрішній конфлікт» особистості, очистити погані думки; а музика Моцарта, у свою чергу, найбільше розслабляє та приводить у порядок функціонування внутрішніх органів людини. Школярів слід детально познайомити з основними

етапами організації певного дійства. Учні з великим бажанням приєднуються до такої гри, де вони розподіляють між собою ролі, відчувають себе важливими з-поміж однолітків та друзів.

Не виняток, що може трапитись так, що частина дітей з'явилась, наприклад, на конкурс непідготовленою (на це можуть бути різні причини). У такому разі педагог може сам розповісти про різноманітність корисних музичних творів, навести приклади використання їх у практиці лікування, оздоровлення, продемонструвати певний музичний твір самостійно на музичному інструменті (під час цього діти теж можуть взяти участь, використовуючи елементарні музичні інструменти), показати відеоролик тощо. Так, кожен з учасників даного дійства стає пропагандистом «корисних» музичних творів та ґрунтовно засвоює таку інформацію.

Часто в школі на певну тематику організовують різні виставки малюнків дітей. У такому випадку відмінним музикотерапевтичним засобом може стати проведення «Музико-малювання» [11, с. 134], коли під час прослуховування мелодії дитина символічно виражає свій внутрішній світ. Під час цього, музика перетворюватиметься на палітру кольорів, сприяючи катарсису, творчому самовираженню, яке характеризується почуттям заспокоєння, здорової впевненості у собі. Такий захід слід проводити для усіх бажаних дітей без винятку. І після цього вивішувати їх «музико-картини» на виставку. Такий музикотерапевтичний захід сприятиме збагаченню духовності, емоційності, чуттєвості, зняттю психологічних бар'єрів та розслабленню учнів.

Школярам завжди цікаво брати участь у різноманітних конкурсах, виставах, забавах, що є не лише веселими, а й корисними видами діяльності. Наприклад, конкурс-шоу «Пантоміма під музику», де дитина з цікавістю зможе передати свій емоційний стан, поділитися щастям вільного руху – використовується для зняття психічної напруги, як засіб комунікації, емоційного, творчого самовираження. Під час «Драматизації під музику» відбувається синтез музики, драматичного і мовного вираження, застосовуються елементи співу – діти можуть поглибити переживання викликаних уявлень і асоціацій за допомогою драматичного рухового вираження, відчути його не тільки у зоні психічного, але і кінестетично-моторного сприйняття. Музичні оповідання поєднують рух, музику, драматизацію і мову, коли учні в ролі героїв відомих чи вигаданих оповідань та історій виступають з короткими промовами, поєднуючи їх із драматичними рухами. Активне включення дітей у динаміку дії музичного оповідання сприяє внутрішньому зіставленню особистості дитини з мотивами дій героїв, із якими вона себе ототожнює, рухами і співом. Співи, танок та гра на музичних інструментах («тілесна гра»: оплески, плескання по стегнах, тупіт) сприяють залученню дитини до мистецтва, до інтенсивного прояву її творчих здібностей. На думку О. Федій, естетичний розвиток особистості відбувається за умов її включення у чудовий різнобарвний світ звуків, який приваблює до себе розмаїттям стилів і жанрів музики [11, с.137]. В позаурочний час (або й на нестандартних уроках) відмінними засобами музикотерапії стануть такі вправи, як: «Вокаліз», «Мій настрій», «Виражаю себе», «Зрозумій мене», «Проблема в частівках», «Свистулька», «Музика і малювання», «Акомпанемент», «Музичне малювання», «Музика як установка» [9, с. 143].

Значущим засобом плекання поваги школярів до музичного мистецтва є включення їх у краєзнавчо-пошукову, творчу роботу [4, с. 212]. Така методика опису проблем музичного мистецтва та використання його задля власного задоволення й користі може стати основою програми роботи шкільних клубів за інтересами (любителів музики – класичної, народної), творчих гуртків, ансамблів (вокальних, інструментальних), факультативів.

Нинішнє життя настільки інтегроване у невідповідні людству стандарти, чужі віяння, що поволи ми починаємо втрачати ті цінності, які складались, утверджувались і, відповідно, набувались минулими поколіннями [4, с. 209]. Життєвий музичний супровід кожної людини став надто «необдуманим» та надто поверховим. Музичне мистецтво в загальношкільній освіті стало відігравати «побічну» роль, воно стало ніби «додатком» до навчального процесу. З часів вітчизняних педагогів-музикантів, які мали досить серйозні та обґрунтовані погляди на музичне мистецтво в житті школяра, ціннісні орієнтації змінилися.

Багато нинішніх композиторів із модерними та постмодерними надбаннями, на жаль, торкаються дещо інших проблем, акцентують свою увагу виключно на інстинктивних началах індивіда, а внутрішнє – на задньому плані. Тематика музичних творів сучасних їх авторів не відповідає вимогам внутрішнього світу особистості, її духовному збагаченню, отриманню насолоди від багатьох прослуханих творінь. Нинішня музика – це композиції постмодернізму, символічні твори, в яких образ завуальований, засекречений. В музичних творах багато уваги приділяється зображенню «бруду» сьогодення. Саме тому дитячу увагу, мислення треба «відволікати» від таких творів залученням їх до «правильного» музикування як під час шкільних уроків та в позаурочний час.

Піклування про здоров'я дітей – не тільки важлива медична, а й комплексна соціально-педагогічна проблема. На збереження й зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного компонентів здоров'я школярів спрямовується організація різних форм оздоровчої активності

особистості. Однією з таких форм є музикотерапія – лікування музикою, що може стати новітнім методом масового оздоровлення молодого покоління.

Значна кількість сучасних досліджень щодо терапевтичних можливостей музичного мистецтва дозволяє почерпнути чимало інформації про значущу роль музикотерапії в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Важливі ті ознаки музикотерапії, які здатні викликати особливо глибокий емоційний відгук у школярів і тим самим налаштувати їх на позитивні переживання протягом дня.

Головним чинником, що визначає ефективність прилучення школярів до музики та її використання як засобу зміцнення здоров'я, є формування вмінь і навичок виконання та сприймання музичних творів. Однією з умов формування готовності дітей до використання музикотерапії як засобу зміцнення здоров'я є розкриття потенціалу позакласної та позашкільної виховної роботи.

Отже, реалізація принципу поєднання музично-педагогічної теорії та психолого-педагогічної практики сприяє використанню унікального потенціалу музики як нічим не замінного засобу зміцнення здоров'я школярів.

Список використаної літератури

1. Зимовець Л. І. Використання музикотерапії як здоров'язбережувальної технології в сучасному дошкільному навчальному закладі / Л. І. Зимовець // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3. – С. 85–90.
2. Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів / А. Золотарьова // Мистецтво та освіта. – 2011. – № 4(62). – С. 28-41.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.
4. Кіндратюк Б. Д. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів : Етнопедагогічний аспект : наук.-метод. посіб. / Б. Д. Кіндратюк. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. – 270 с.
5. Криворучко П. П., Музикотерапія : історія питання / П. П. Криворучко, В. М. Марченко // Вісник Київського міжнародного університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 6. – К., 2005 – С. 68–77.
6. Нечай С. Музика зміцнює здоров'я / С. Нечай // Дошкільне виховання. – 2010. – № 6 (827). – С. 13–17.
7. Побережна Г. Музикотерапевтичні методики в школі : Теорія та історія мистецької освіти / Г. Побережна // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 4 (58). – С. 2–4.
8. Семякина Г. А. Музыкальная терапия как средство развития способностей школьников / Г. А. Семякина // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 27–30.
9. Соловьева Е. М. Возможности музыкальной терапии в психологической практике : по материалам работы творческой лаборатории. Спецвыпуск : Белорусский Институт Гештальта / Е. М. Соловьева, А. А. Вдовина // Журнал практического психолога. – 2008. – № 2. – С. 140–155.
10. Торонова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике / А. В. Торонова. – М. : Педагогика, 1997. – 344 с.
11. Федій О. А. Музикотерапія при заїканні / О. А. Федій // Естетотерапія : навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та допов. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 289 с.

УДК 786.8

*Прокопчук Марія,
студентка 22-Мс групи
Науковий керівник: Афанасенко А.М.*

ЄВГЕНІЯ МІРОШНИЧЕНКО – ВИДАТНИЙ ПЕДАГОГ, АКТРИСА, ОПЕРНА ДІВА

У статті розглянуто творчість відомої української оперної вокалістки та концертно-камерної співачки (колоратурне сопрано). Простежено творчий шлях народної артистки СРСР та професора.

Ключові слова: вокальна творчість, оперна діва, педагог, співачка.

Вивчення мистецького феномену Євгенії Мірошніченко.

Своє значення і вміння Є. Мірошніченко змогла передати своїм учням і тим самим виплекала цілу плеяду видатних співаків, які виступають на провідних оперних сценах.

Мета статті – дослідити творчий та педагогічний внески оперної співачки у вокальне мистецтво.

Завдання статті – охарактеризувати та продемонструвати виконання одного з творів відомої виконавиці, висвітлити поняття «колоратурне сопрано».

Мірошниченко чудовий педагог. Для викладацької роботи замало власного виконавського досвіду й технічної майстерності – потрібні особливі здібності та справжнє покликання. Ці риси були притаманні Євгенії Семенівні, яка створила власну вокальну школу, що органічно поєднала традиції українського й італійського виконавства.

Тільки для рідного театру вона підготувала тринадцять солістів, котрі посіли провідні місця у колективі. Це, зокрема, Валентина Степова, Ольга Нагорна, Сусанна Чахоян, Катерина Стращенко, Тетяна Ганіна, Оксана Терещенко. А скільки лауреатів всеукраїнських і міжнародних конкурсів вокалістів успішно працюють у театрах Польщі – Валентина Пасічник і Світлана Калиниченко, Німеччини – Олена Белкіна, Японії – Оксана Верб, Франції – Олена Савченко та Руслана Кулиняк, США – Михайло Дідик і Світлана Мерліченко...

Україна завжди славилася співаками, а Національна опера – сузір'ям першокласних вокалістів. Тут понад чотири десятиліття яскраво сявав унікальний талант визнаної примадонни театру, народної артистки України та СРСР, лауреата Національної премії імені Тараса Шевченка й Державної премії СРСР, Героя України Євгенії Мірошниченко.

Вона була окрасою і символом української опери другої половини ХХ століття, з її мистецтвом пов'язана світова слава національної вокальної школи.



Фото із «Словника співаків України» І. Лисенка

Красивий самобутній голос – лірико-колоратурне сопрано Євгенії Мірошниченко ніколи не сплутаєш із жодним іншим.

Для колоратурного сопрано характерні рухливість при виконанні фігур, пасажів, прозорість тембру, легкість і свобода звучання у верхньому регістрі. Діапазон від c^1 до f^3 .

Віртуозне володіння вокальною технікою, могутнє форте, прозоре піанісімо, тонке філірування звука, яскравий акторський талант – усе це завжди було підпорядковано створенню незабутніх вокально-сценічних образів. У репертуарі співачки – двадцять найскладніших оперних партій, зокрема Джільди («Ріголетто» Джузеппе Верді), Лючії («Лючія ді Ламмермур» Гаетано Доніцетті), Лакме в однойменній опері Лео Деліба, Розіни («Севільський цирульник» Джоаккіно Россіні), Манон в однойменній опері Жуля Массне, Марфи та Шемаханської цариці («Царева наречена» і «Золотий півник» Миколи Римського-Корсакова)...

Видатний співак Іван Козловський якось сказав: «Наша Женя не тільки співачка від Бога, а ще й справжня актриса від Бога. Таке поєднання зустрічається дуже рідко. Воно було, мабуть, тільки у легендарної Марії Каллас». До речі, у 1960 році, коли оперні артисти з Радянського Союзу вперше поїхали на стажування до ушанованого міланського театру «Ла Скала», Євгенія Мірошниченко підвищувала вокальну майстерність і готувала партію Лючії із педагогом цієї всесвітньо відомої примадонни, професором Ельвірою дель Ідальго.

В останні роки життя Євгенія Семенівна часто зустрічалася з журналістами, згадувала цікаві епізоди з дитинства, тяжкі повоєнні роки, навчання в Харківському ремісничому училищі.

Майбутня співачка народилася 12 червня 1931 року в селі Першому Радянському Харківської області у сільській родині Семена та Сусанни Мірошниченків. Сім'я із великими труднощами пережила воєнне лихоліття. Батько загинув на фронті й мати лишилася одна з трьома дітьми – Люсею, Женею і Зоєю. Після визволення Харкова у 1943 році старших Люсю і Женю зарахували до Спеціалізованого жіночого ремісничого училища радіосправи, де Женя навчалася на слюсаря-складальника (Люся невдовзі повернулася додому). Там дівчинка брала участь у художній самодіяльності – спочатку танцювала, потім співала в хорі, яким керував хормейстер і композитор Зіновій Заграничний, котрий першим розгледів талант юної вихованки.

Після закінчення училища Євгенія працювала слюсарем-складальником першого розряду на Харківському електромеханічному заводі, але її часто запрошували на виступи до Києва. Лише в 1951 році вона вступила до Київської консерваторії у клас досвідченого педагога Марії Донець – Тессейр. Людина високої культури, енциклопедичних знань, професор вільно володіла французькою, італійською, німецькою, польською мовами й готувала високопрофесійні кадри співаків для оперних театрів і камерного виконавства.

Марія Едуардівна стала другою матір'ю для Жені. Вона не лише вчила її співати, а й впливала на формування особистості, допомагала порадами, підтримувала морально і навіть матеріально. Професор підготувала Євгенію Мірошніченко до надскладного Міжнародного конкурсу вокалістів у Тулузі (Франція), де вона стала лауреатом і одержала Велику премію й кубок міста Парижа.

Випускний іспит у консерваторії одночасно виявився дебютом Євгенії Мірошніченко на сцені ушлявленого Київського театру опери та балету, з яким вона назавжди пов'язала свою долю. Було це навесні 1957 року. Женя співала партію Віолетти в опері Джузеппе Верді «Травіата» й зачарувала присутніх у залі рідкісним за красою голосом, тонким відчуттям композиторського стилю, гнучкою вердіївською кантиленою, а головне – щирістю й правдивістю у передачі глибоких почуттів героїні.

Історія світового оперного виконавства майже не знає випадків, коли улюблена вокальна партія прикрашає репертуар артистки чотири десятиліття. Похвалитися цим, окрім Євгенії Мірошніченко, певно, могла б лише легендарна італійська співачка Аделіна Патті, фантастичний вокальний стаж якої становив понад півстоліття.

Коли слухаєш спів Євгенії Семенівни, мимоволі згадуєш слова Петра Чайковського з його статті про виступ Аделіни Патті в московському Большому театрі: «У чарівливій красі голосу та в солов'їній чистоті її трелей, неповторній легкості колоратур є щось надлюдське. Так, саме надлюдське...»

В інтерв'ю для журналу «Музика» (К., 1994. – № 2) Євгенія Мірошніченко розповідала: «Своє народження як співачки пов'язую насамперед із «Травіатою» – цим шедевром Джузеппе Верді. Саме в ній відбулося моє артистичне становлення. А трагічна й чарівна Віолетта – моя незрадлива й щира любов».

Цією ж партією 25 травня 1994 року Євгенія Семенівна завершила творчий шлях у рідній Національній опері. Ніхто не оголошував, не писав в афіші, що то – останній виступ геніальної співачки, але це відчували її шанувальники. Зал був переповнений. Євгенія Мірошніченко виступила у найвідповідальнішій своїй виставі з нікому невідомим партнером, випускником Київської консерваторії Михайлом Дідиком, із яким сама підготувала партію Альфреда.

З її боку це був дуже сміливий вчинок. Але вона не помилилася, побачивши у молодому співакові майбутню світову зірку. Тоді, щоправда, ніхто цього не хотів визнавати. Дебютанта навіть не запросили до групи стажерів Київської опери. Та незабаром його ім'я з'явилося на афішах нью-йоркської «Метрополітен-опера», міланської «Ла Скала», паризької «Опера Бастіль» та інших славетних оперних театрів. Саме Євгенії Мірошніченко Михайло Дідик завдячує своєю щасливою творчою долею.

Та, повертаючись до початку виконавської кар'єри Євгенії Мірошніченко, слід зазначити, що вона стала солісткою Київської опери у той час, коли та була справжньою академією українського вокального мистецтва. Там іще жили традиції Марії Литвиненко-Вольгемут, Оксани Петрусенко, Зої Гайдай... Поряд із молодією співачкою працювали Борис Гмиря, Михайло Гришко, Микола Ворвулев, Юрій Гуляєв, Єлизавета Чавдар, Лариса Руденко...

Євгенії Мірошніченко дуже пощастило, бо в київському театрі вона зустріла досвідчених режисерів, зокрема Михайла Стефановича, Володимира Скіяренка, Дмитра Смолича, Ірину Молостову, видатних диригентів – Олександра Климова, Веніаміна Тольбу, Стефана Турчака, і саме у співпраці з ними удосконалювалася її виконавська майстерність.

Одна за одною у репертуарі Євгенії Семенівни з'являються партії Венери («Енеїда» Миколи Лисенка), Мюзетти («Богема» Джакомо Пуччіні), Стасі («Перша весна» Германа Жуковського), Цариці ночі («Чарівна флейта» Вольфганга Амадея Моцарта), Розіни («Севільський цирульник» Джоаккіно Россіні), Джільди («Ріголетто» Джузеппе Верді), Лакме (однойменна опера Лео Деліба), Церліни («Фра-Дияволо» Данієля Обера), Лейли («Шукачі перлів» Жоржа Бізе).

У сезоні 1962–1963 років здійснилася заповітна мрія Євгенії Мірошніченко – відбулася прем'єра опери «Лючія ді Ламмермур» Гаетанно Доницетті, в якій вона створила довершений образ героїні не лише за допомогою суто вокальних барв, а і як талановита актриса. Під час стажування в Італії молода українська співачка була присутня на репетиціях у «Ла Скала», коли партію Лючії готувала сама Джоан Сазерленд. «Вважаю її спів вершиною мистецтва, – розповідала пізніше Євгенія Семенівна. – Її талант просто вражає. Партія Лючії, уся музика опери так схвилювали мене, що я втратила спокій. Одразу ж написала листа до Києва. Мабуть, у мене було стільки бажання й віри в успіх, що керівництво театру включило оперу позачергово до репертуарного плану».

Спектакль, поставлений видатним режисером Іриною Молостовою і диригентом Олегом Рябовим, уже майже п'ятдесят років живе на київській сцені. У чому секрет такого тривалого успіху? На наш погляд, Ірина Молостова знайшла найкраще сценічне вирішення вистави, глибоко розкрила закладену композитором і лібретистом ідею вірного, всеперемагаючого кохання.

До справжніх трагедійних висот піднімається Євгенія Мірошніченко у сцені божевілля Лючії. У технічно складній для виконання «арії із флейтою» співачка не просто демонструє віртуозне володіння

голосом, гнучку кантилену, конкуруючи з інструментом, а і якнайповніше передає найтонші нюанси почуттів страдниць.

Як і в «Травіаті» Джузеппе Верді, так і в «Лючії ді Ламмермур» Гаetano Доніцетті Євгенія Семенівна часто вдавалася до імпровізації, щоразу знаходячи нові образні відтінки в музичних фразах, випробовуючи нові мізансцени. Акторська інтуїція допомагала їй реагувати на індивідуальність партнера, збагачувати добре відомий образ свіжими барвами.

«Душевне багатство і душевна щедрість. Ось що робить актора потрібним людям!.. – пише Анатолій Мокренко у статті «Одкровення» (Радянська жінка. – 1975. – № 10). – «Травіата» і «Лючія ді Ламмермур» – дві опери, в яких Євгенія Мірошніченко сягнула, на мій погляд, найвищих вершин майстерності й власного поетичного піднесення. І я мав щастя бути її партнером в обох виставах.

Найвищий із будь-коли відчутого мною зі сцени пафос трагедії – ось що таке Євгенія Мірошніченко в ролях Лючії та Віолетти. І справа не в епітетах, якими б хотіли зараз нагородити актрису, – це зовсім, як ми знаємо, не важко зробити... Справа в тому животворному впливові, який справляє на людей її високе мистецтво.

Я наголошую у даному разі на понятті «актриса», підкреслюючи пріоритет драматичного начала в артистичному комплексі нашої видатної співачки. І це не просто актриса найпотужнішого філософсько-емоційного потенціалу – актриса трагедійна. Про це свідчать не тільки об'єктивні творчі результати, а й цілком суб'єктивний особистий потяг співачки до названих двох оперних ролей».

Дуже близький творчій індивідуальності співачки зворушливий образ російської дівчини Марфи в опері «Царева наречена» Миколи Римського-Корсакова. Саме в цій партії якнайповніше виявилися широта діапазону, гранична гнучкість і теплота її тембру, бездоганна артикуляція, коли навіть на піанісімо було чутно кожне слово.

«Українським соловейком» називали у народі Євгенію Мірошніченко. На жаль, це визначення, яке дуже часто зустрічається в статтях про співаків, сьогодні девальвоване. Та саме примадонні української оперної сцени з її кришталево-прозорим голосом унікального діапазону на чотири октави (легко брала «до» четвертої) воно підходить якнайкраще. Нагадаємо, що голос такого діапазону мали лише дві вокалістки у світі – видатна італійська співачка XVIII століття Лукреція Агуарі та сучасниця Євгенії Мірошніченко французенка Робен Мадо.

Володіючи бездоганною технікою виконання, Євгенія Семенівна часто зверталася до творів, у яких могла продемонструвати свою високу віртуозну майстерність. Недаремно в її концертному репертуарі «Соловейко» Марка Кропивницького, «Солов'їний романс» Анатолія Кос-Анатольського та «Соловей» Олександра Аляб'єва, «Венеціанський карнавал» Юліуса Бенедикта, «Казки Віденського лісу» Йоганна Штрауса – справжні вершини складності для колоратурного сопрано.

Як інші видатні оперні співаки – Антоніна Нежданова, Федір Шаляпін, Надія Обухова, Зоя Гайдай, Марія Литвиненко-Вольгемут, Борис Гмиря, Євгенія Мірошніченко була чудовою виконавицею камерних творів. Окрім арій із популярних опер, вона співала в концертах уривки з маловідомих «Ернані» та «Сіцилійської вечірні» Джузеппе Верді, «Мін'йона» Амбруаза Тома, «Лінди із Шамуні» Гаetano Доніцетті, романси Сергія Рахманінова, Петра Чайковського, Миколи Римського-Корсакова, Цезаря Кюї, твори зарубіжних авторів – Йоганна Себастьяна Баха, Антоніна Дворжака, Каміля Сен-Санса, Жюльє Массне, Станіслава Монюшка, Едварда Гріга, українських композиторів – Юлія Мейтуса, Платона Майбороди, Ігоря Шамо, Олександра Білаша, Юдіфі Рожавської...

Досить велике місце в її репертуарі займали українські народні пісні. Євгенія Семенівна – одна з найкращих виконавиць найскладнішого для вокалістів Концерту для голосу з оркестром Рейнгольда Глієра.

Майже тридцять років життя віддала Євгенія Семенівна педагогічній діяльності в Національній музичній академії України імені Петра Чайковського. Вона терпляче, з любов'ю виховувала учнів, прищеплювала їм високі моральні ідеали і не просто навчала професії співака, – вона запалювала іскри натхнення у душах молодих виконавців, прищеплювала їм прагнення ніколи не зупинятися, а завжди йти вперед до мистецьких вершин.

Із щирим хвилюванням говорила Євгенія Мірошніченко про майбутню долю молодих талантів. Вона мріяла створити в Києві Малий оперний театр, де могли б працювати прекрасні українські співаки, а не виїздити за кордон у пошуках роботи. «Я проїхала півсвіту, – розповідала вона, – побувала майже в усіх столицях найбільших європейських країн... І чудово усвідомлюю: у них, окрім великого Національного оперного театру, завжди є й Мала опера. Вони особливо цінують цей камерний жанр.

Ще в червні 2004 року постановою Київради була створена (на папері) Мала опера... Я вважаю, що наша столиця мусить мати камерний оперний театр! Він потрібен усім, хто любить класичне мистецтво, а тому стукаю у всі двері кабінетів чиновників, але марно...»

На жаль, жодні заслуги перед Україною і навіть авторитет геніальної української співачки не вплинули на можновладців, які не підтримали її ідею. Так вона і пішла з життя, не втіливши свою заповітну мрію.

27 квітня 2009 року Євгенія Мірошниченко відійшла у кращий світ. Завершилася епоха славетної актриси, самобутнє мистецтво якої назавжди увійшло в історію європейської і світової оперної культури.

Список використаної літератури

1. Зоценко М. Срібні струни / М. Зоценко. – К., 1963. – 124 с.
2. Його ж. Євгенія Мірошниченко. – К., 1971. – 68 с.
3. Мокренко А. Одкровення / А. Мокренко // Рад. жінка. – 1975. – № 10. – С. 6.
4. Черняхівський М. У сяйві світової слави / М. Черняхівський // Вітчизна. – 1981. – № 6. – С. 8.
5. Яворський Е. Солов'їний романс / Е. Яворський // У світлі рампи. – 1981. – 24 с.
6. Дмитрук А. Редкостный дар / А. Дмитрук // Сов. Культура, 1982. – 26 травня. – С. 10.

УДК 373.3:78

Устимчук Ганна,
студентка 41-М групи
Науковий керівник:
к. мист., доцент Легкун О.Г.

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ТЕОРІІ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена проблемі формування музичного сприймання школярів. На основі аналізу дослідженої літератури висвітлено теоретичні підходи до сутності поняття «музичне сприймання», розкрито нові концептуальні положення сучасних педагогів щодо музичного сприймання школярів.

Ключові слова: музика, сприймання, слухання, музична діяльність, школярі.

Вищою формою естетичного освоєння дійсності є мистецтво як зображення найбільш розвинутого естетичного розуміння, як особлива форма художньої діяльності людини і чуттєво-образного пізнання дійсності. Мистецтво удосконалює та розвиває почуття особистості, завдяки йому вона не тільки пізнає оточуючу дійсність, але й розуміє та стверджує себе. Музичне мистецтво – явище соціальне, яке носить виховний характер у формуванні всебічно розвинутої особистості. Для визначення спрямованості музичного виховання важливе значення має специфіка музики, як естетичне явище, яке визначається у багатосторонньому цілісному впливі на особистість. Складність і суперечливість сучасного стану соціокультурного розвитку суспільства обумовлює загострення уваги педагогічної науки і практики до питань музичного виховання, розвитку музично-естетичного смаку та естетичної культури підлітків, що головним чином залежить від сформованого сприйняття.

Важливими питаннями музичного сприймання займалися видатні філософи, психологи, літературознавці, мистецтвознавці: Б. Асаф'єв, Л. Коган, О. Костюк, Ю. Кремльов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор, П. Якобсон та ін.

Зверталися до цієї проблеми і відомі педагоги першої половини минулого століття: П. Блонський, З. Кодай, К. Орф, Б. Яворський, Н. Гродзенська, Г. Рошаль, В. Шацька.

Окремий напрямок, присвячений педагогічним аспектам музичного сприймання, становлять дослідження Ю. Алієва, О. Апраксіної, В. Белобородової, Г. Дідич, Д. Кабалевського, О. Ростовського, О. Рудницької.

Мета даної публікації – розглянути педагогічні підходи та з'ясувати особливості формування музичного сприймання у школярів.

Вплив музики на особистість складається з численних художніх вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Цілісність впливу мистецтва визначається передусім включенням у процес художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки людини: її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору.

Музичне сприймання – один з видів музичної діяльності, яка об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів. Разом з тим, процес музичного сприймання є

цілісним, неподільним і складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Вчитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-виховна робота вчителя.

Передусім варто уточнити сутність поняття «музичне сприймання». У науково-методичній літературі різних років воно використовувалося поряд з поняттям «слухання музики», «пояснення музики», «музичний розбір», «відображення музики» тощо. Поняття «музичне сприймання» означає спрямування сприймання на осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен.

Термін «сприймання музики» відповідає широкому колу явищ, до якого входить, зокрема, і музичне сприймання, яке має бути адекватним музиці як сфері втіленого в музичній матерії ідеально уявного художнього смислу. Г. Дідич зазначає, що в спеціальній літературі, особливо минулих років, поняття «сприймання музики» і «музичне сприймання» нерідко розглядаються як синоніми, що слід враховувати вчителю [6, с. 41].

Музичне сприймання в педагогічній науці розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту і форми. У процесі музичного сприймання включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

Найбільш глибоке визначення поняття «музичне сприймання» подає І. Гринчук, яка наголошує, що музичне сприймання – це активний процес, в якому відображається вся багатогранність особистості, актуалізується досвід, знання й уміння. В основі цієї складної аналітико-синтезуючої діяльності – виділення й об'єднання основних елементів звукової тканини твору, їх осмислення на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів та осягнення логіки музичного розвитку з метою створення власної слухацької інтерпретації [4, с. 23].

Тривалий час при вихованні активного сприймання учнями музичних творів переважав асоціативний метод (здебільшого – на матеріалі живопису). Педагоги використовували літературні джерела та біографічні деталі з життя композиторів. На практиці це зумовлювало однобічне сприйняття музичної образності і гальмувало, як показав час, музичний розвиток дитини.

Одна з центральних установок музичної педагогіки сьогодення – навчити розуміти музику як «мистецтво інтонуючого смислу» (Б. Асаф'єв), що живиться саме емоційно-образною стихією твору.

Вагомий внесок у вивчення проблеми музичного сприймання зробили такі корифеї музичної педагогіки як Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, В. Шацька, а також учені-методисти В. Белобородова, Л. Горюнова, О. Ростовський, О. Рудницька. Глибокому проникненню у проблему музичного сприймання сприяють основоположні ідеї концепції В. Медушевського, в основу яких були покладені висновки Б. Асаф'єва щодо інтонування як вияву смислу в музиці.

Ю. Алієв вивчав емоційність як одну із головних особливостей сприймання музики, висвітлюючи у структурі сприймання такі компоненти як цілісність, образність, осмисленість, асоціативність. Над проблемою емоційного сприймання працювали також О. Рудницька, В. Афанасьєв. Питання музично-зорових образів вивчали О. Костюк, Б. Теплов та ін.

Зусилля багатьох вчених (О. Костюка, О. Ростовського, Б. Теплова, П. Яковсона) спрямовувалися на розкриття суті музичного змісту, специфіки музичного мислення і структури музичного сприймання, процесу формування у свідомості слухача музичного образу, впливу психологічних особливостей, музичних здібностей та слухового досвіду особистості на музичне сприйняття.

Сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, уміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Д. Кабалевський підкреслював, що «марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки людини, життєві ідеї та образи... Метою і завданням... музичної педагогіки в загальноосвітніх школах... є розвиток звукових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ» [7, с. 26].

Б. Асаф'єв, досліджуючи взаємозв'язок емоційного та інтелектуального у сприйманні музики, зазначав: «...ми не тільки відчуваємо або випробовуємо той чи інший стан, але й диференціюємо сприйнятий матеріал, проводимо відбір, оцінюємо, тобто мислимо» [2, с. 12]. Він підкреслював, що «...жах становища музики в загальноосвітній школі в тому, що ми маємо «навчителів» хорового співу, гри на роялі, на скрипці, іноді істориків-біографів, іноді навіть кваліфікованих теоретиків, але не маємо, за рідкісним винятком, музичного педагога-інструктора-психолога-керівника» [2, с. 13].

Особливе місце у розкритті проблеми музичного сприймання займають праці Н. Гродзенської, в

яких вона доводить, що для слухання як однієї з форм залучення до музики необхідна деяка підготовча робота, і рекомендує проводити бесіди про музику, стимулювати висловлювання учнів про неї, обмежувати кількість учнів у групі для слухання музики [5, с. 54]. Також актуальною є думка Н. Гродзенської про необхідність індивідуального підходу до учнів, розвитку критичного ставлення дітей до музики.

Важливий крок у визначенні шляхів для підвищення ефективності слухання музики зробила В. Шацька, звернувши увагу на «спостереження та вслуховування в ... музичний інтервал, «визначення» в ньому притаманних йому властивостей та особливостей усвідомлення музики як в цілому, так і в головних її елементах: руху мелодії, форми, гармонії та ін.». Педагог розглядає музичну грамотність зовсім «не як уміння користуватися нотними знаками, а як один із видів діяльності в процесі усвідомлення музичного твору» [12, с. 24].

Беручи за основу значення «слухової спостережливості» у розвитку музично-слухових вражень, В. Белобородова відзначає необхідні для цього методичні прийоми, звертає увагу на використання методів контрастності в процесі слухання музики, на визначення засобів музичної виразності, ролі повторного слухання тощо. Заслугує на увагу запропонована педагогом «тріада», яка забезпечує найбільш успішне слухання музики: зацікавленість; поглиблення вражень; закріплення їх у наступній роботі [3, с. 54–57].

Проблему музичного сприймання нерідко було розглянуто в численних публікаціях О. Апраксіної. В емоційному плані, на її думку, твори мають викликати «почуття радісного хвилювання», «кожен вчитель, який звертається до музичного мистецтва, повинен вбачати в ньому не просто дидактичний посібник, а засіб естетичного виховання» [1, с. 6]. Вона зазначає, що «елементарне прилучення до музики повинні отримати всі діти: важливо не залишити без уваги і тих із них, які на початку не відчували ніяких «музичних потреб» і не проявляли своїх музичних здібностей» [1, с. 7].

О. Костюк у роботі «Сприймання музики та художня культура слухача» наголошував, що у музичному творі враховуються моменти, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес, є зв'язувальні фрагменти, котрі поєднують моменти найважливіших висловлювань. Сприймаючи музику, слухач підсвідомо знаходить у ній головні етапи її розвитку. Ці вузлові моменти сприймаються слухачами як домінуючі емоційно-естетичні фрагменти музики [8, с. 96–97].

О. Костюк вважав, що сприймання музики – невід'ємна частина музично-образного осягнення дійсності. На його думку, музичне сприймання належить до сфери художньо-естетичного досвіду людства; воно пов'язане з такими елементами, як естетичний ідеал, художній образ, естетичне почуття, художнє мислення. Учений обґрунтовано висунув проблему виховання слухача музики, без чого неможливий справжній естетичний відгук на звучання музичного твору. Особливо цікаві результати були отримані науковцем під час порівняння особливостей сприймання музики слухачами з різною соціальною підготовкою.

У сучасній музичній педагогіці спостерігається потреба у працях, насичених новими концептуальними положеннями. Найбільш слушною та яскравою стала музично-педагогічна концепція Д. Кабалевського, який вбачав мету музичного виховання у формуванні музичної культури школярів як невід'ємної частини їхньої духовної культури [7, с. 9]. На думку педагога, «справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує» [7, с. 28].

Основоположне значення у висвітленні даної проблеми мають дослідження О. Рудницької. Визначаючи музичне сприймання «як процес освоєння художніх цінностей, як шлях, за яким відбувається наповнення духовного світу учня високим суспільним змістом, формування у нього моральних принципів», вона доводить, що у структурі сприймання як художньо-пізнавальної діяльності учнів можна виділити три основні ступені: перцептивне сприймання музичних звучань; аналіз виразно-смыслового значення музичної мови; естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація [11, с. 78]. На першому етапі сприймання, як зазначає О. Рудницька, необхідний розвиток тих умінь, які слухачеві дають змогу виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в цілі окремі враження. На другому етапі сприймання необхідний розвиток умінь аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури тощо. На третьому етапі сприймання на перший план, на думку вченої, виходять умінь особистісної інтерпретації музичної образності, пошукової активності суб'єкта. Зміст музичного твору співвідноситься з ціннісними орієнтаціями слухача, його індивідуальним досвідом, що сприяє пізнанню глибинного смислу змістовної структури [11, с. 78].

На першому ступені відбувається розвиток умінь, які допомагають учням виділяти окремі інтонації; простежувати їхній розвиток, а також об'єднувати в єдину цілісність. Виділення з фону «фігури» мелодії як ключової категорії змістовної сутності музики складає головний напрямок діяльності у розвитку вмінь диференційованого слухання музики. Другий ступінь визначає перехід від

перцепції музичних звуків до освоєння їх виразно-сміслових значень. На третьому ступені особливого значення набувають уміння особистісного освоєння музичної образності, емоційності, пошукової активності сприймаючого. В сприйманні музики «будуються емоційні відношення та інтелектуальне осмислення художнього твору на базі поглядів, які має людина, тобто на основі духовно-практичного досвіду особистості» [11, с. 78].

О. Рудницька роз'яснює ознаки високоякісного рівня спрямованості музичного сприймання: інтерес до музики; вибіркове ставлення до музичних творів; художньо-естетична ерудиція; емоційність сприймання; адекватність розуміння музичної інформації; здатність до творчої інтерпретації музики; вплив одержаних музичних вражень на подальшу самостійну діяльність.

За твердженням педагога-музиканта Г. Падалки, вихідним моментом естетичної діяльності учнів є сприймання, яке передбачає надзвичайно уважне вслуховування в музичну тканину твору. Глибоке переживання найдрібніших відтінків змісту і форми музичного твору в його розвитку є ідеальним варіантом. Це й складає найважливішу педагогічну вимогу – створення умов зосередженого, уважного слухання з установкою на оцінювання твору [9, с. 4].

Помітну роль у діяльності вчителя музичного мистецтва відіграють концептуальні положення педагогіки музичного сприймання, розроблені О. Ростовським. Теоретичні положення авторської концепції педагогічного керування музичним сприйманням: розгляд «музичного сприймання як керованого соціального явища», «спрямованість педагогічної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті»; «розкриття змісту музичних творів на основі досягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва» [10, с. 10] стали теоретичною базою музично-педагогічної діяльності.

Музичне сприймання – вид художньо-естетичної діяльності, що виражається у цілеспрямованому і цілісному сприйнятті музичного твору як естетичної цінності, яке супроводжується естетичним переживанням. Музичне сприймання є складним багаторівневим процесом, зумовленим не лише музичним твором, а й духовним світом школярів, які сприймають цей твір, їхнім досвідом, рівнем розвитку, психологічними та індивідуально-типологічними особливостями тощо.

Дослідження процесу музичного сприймання пов'язане з важливими теоретичними та практичними проблемами, розробка яких необхідна для пізнання суті музичного сприймання, його закономірностей, пошуку ефективних шляхів і засобів педагогічного керування цим процесом.

У подальших дослідженнях даної проблеми увага буде зосереджена на вивченні вікових особливостей учнів підліткового віку та дослідженні методів активізації музичного сприймання.

Список використаної літератури

1. Апраксина О. Методика музыкального воспитания в школе / О. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе. Избранные статьи о музыкальном образовании. Изд. 2-е / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – С. 45–59.
3. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев / под ред. М. Румер. – М. : Педагогика, 1975. – С. 20.
4. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу : навч.-метод. посіб. / І. Гринчук, О. Бурська. – Т. : підруч. і посіб., 2008. – 224 с.
5. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе / Н. Л. Гродзенская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 94 с.
6. Дідич Г. Стан проблеми музичного сприймання в науковій та методичній літературі / Г. Дідич // Молодь і ринок. – № 5 (52). – 2009. – С. 39–43.
7. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
8. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 187 с.
9. Падалка Г. Активізація музичного навчання в процесі залучення студентів до естетичної оцінної діяльності / Г. Падалка // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. статей. – Ч. 2. – К. : Логос, 1997. – С. 4–9.
10. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
11. Рудницкая О. П. Педагогические проблемы восприятия музыки / О. П. Рудницкая // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / Сост. А. Г. Костюк. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 70–84.
12. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

ТВОРЧІСТЬ АНАТОЛІЯ БІЛОШИЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО АКОРДЕОННО-БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА

У статті розглянуто творчість відомого українського композитора, баяніста, педагога, диригента А. Білошицького в контексті сучасного акордеонно-баянного виконавства. Простежено мистецьку діяльність композитора. Охарактеризовано один із напрямів творчості, до якого звертався А. Білошицький на стадії академізації зазначеного періоду.

Ключові слова: композиторська творчість, стадія академізації, джазово-академічний напрям, акордеонно-баянне виконавство.

Сучасна музика привертає до себе увагу як новий різновид акордеонно-баянного виконавства, стрімка еволюція якого – від первинного середовища побутового музикування до професійного мистецтва – відбувалась особливо інтенсивно в Україні і Європі у другій половині ХХ століття. У європейському контексті цей напрям має достатньо визначену культурологічну спрямованість, тому він розглядається нами як поліжанрове явище – особливий різновид (художня модель) культурної та музичної комунікації.

Творчість вітчизняних і зарубіжних акордеоністів-баяністів з часу свого становлення належала до мистецтва естради, про що свідчить історія виконавства на народних інструментах, адже народно-музичні традиції як у минулому, так і в наші дні знаходять адекватне відтворення популярної музики сучасного побуту – естрадних танцювальних жанрів, масової пісні саме в акордеонно-баянному музикуванні.

До висвітлення різних граней творчості А. Білошицького зверталися К. Герасимовська [3; 4], М. Давидов [5], В. Редя, Ж. Клименко, А. Сташевський [6; 7; 8]. Життя і творчість композитора представлені у наукових розвідках вітчизняних музикантів-педагогів М. Булди та М. Черепанина [9].

Мета статті – висвітлити джазово-академічний напрям акордеонно-баянної творчості А. Білошицького.

Завдання статті – охарактеризувати і проаналізувати джазово-академічний напрям акордеонно-баянної творчості А. Білошицького в контексті виконавського мистецтва вітчизняних і зарубіжних акордеоністів-баяністів.

Повноцінна історія вітчизняного та європейського акордеонно-баянного мистецтва, на думку М. Імханицького, бере свій початок «фактично лише з другої половини ХХ століття, а все, що було до того – лише перші кроки» [2, с. 37]. Сучасна музикознавча наука дає чітку хронологію розвитку основних жанрів та його різновидів баянної музики в Україні. До них вчені відносять: обробки народної мелодії, п'єси малих форм (мініатюри), поліфонічні твори, концерти для баяна з оркестром, концертні та віртуозні транскрипції, сюїти та дитячі альбоми, диптихи, триптихи, сонати, сонатини, партити, жанри естрадної та джазової музики, камерно-інструментальна ансамблева музика авангардного напрямку [8]. Отже, основні жанрові різновиди мали в основному академічне спрямування.

Надбання акордеонно-баянного виконавства у напрямку естрадно-джазової музики спонукають по-новому оцінити його творчий потенціал та визначити відповідність вимогам часу. Співставлення цих процесів у контексті виконавської творчості вітчизняних і зарубіжних акордеоністів-баяністів дозволяє розглянути представлену проблему комплексно, з урахуванням характерних особливостей визначеного нами етапу і напрямку розвитку композиторської творчості А. Білошицького.

Анатолій Білошицький (1950–1994) – баяніст, композитор, педагог, диригент, представник джазово-академічного напрямку акордеонно-баянного мистецтва¹. Інтонаційне мислення митця проникнуто не лише рідним українським мелосом. Композитор із натхненням працював у багатьох музичних жанрах, зокрема й у сфері джазу. Він майстерно використовує інтонаційну та метроритмічну

¹ Народився 18.10.1950 року в м. Коростені Житомирської обл. Навчався в Житомирському музичному училищі (клас Ю.В.Воеводіна, 1972). У 1978 році закінчив оркестровий факультет (клас баяна професора В. С. Панькова, клас диригування Ю. І. Тарнопольського), а в 1981-му теоретико-композиторський факультет (клас композиції професора А. О. Коломійця) Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського. Лауреат українських республіканських конкурсів композиторів (1977 - 3-тя премія, 1983 - 2-га премія). Член НСКУ. З 1971 по 1973 рр. - викладач Коростенської ДМШ, 1978–1987 рр. - викладач Київського музичного училища, 1981-1994 рр. - старший викладач Київської консерваторії. У 1994 році призначений головним диригентом Державного духового оркестру України. Серед учнів понад 30 фахівців диригентської спеціалізації. Більшість авторських творів записано до фонду національного радіо, видано різними видавництвами України, Росії та Німеччини. Автор симфонічної, камерно-інструментальної, фортепіанної музики, творів для народних інструментів, зокрема для баяна: 4 сюїти, 3 концертні партити, концертний триптих «В іспанському стилі», фантазія-капричіо на теми Дж. Гершвіна, 3 характерні етюди, 2 імпровізації та ін.

основу джазової музики для вираження індивідуальної стилістики музичної мови. Найбільш яскраво це проявляється у «Фантазії-капричіо на теми Дж. Гершвіна» (1993), «Прощальному вальсі Л. Ріда» та в окремих фрагментах його партит чи сюїт.

У монографічному дослідженні М. Черепанина та М. Булди «Естрадний олімп акордеона» [9] з'ясовано, що еволюція стильових напрямків естрадно-джазової музики в контексті акордеонно-баянного мистецтва України відбувалася впродовж певного історичного періоду відповідно до трьох визначених етапів і стадій його розвитку: професійного становлення, філармонійної спеціалізації, академізації. Тому, в цій статті вважаємо за доцільне проаналізувати третій етап (1970-ті роки – до нашого часу), який характеризується активним зростанням статусу філармонійної спеціалізації, що викликало появу нової стадії розвитку – академізації. В цей період відбувається активне використання акордеона та баяна у концертній діяльності музикантів, з'являються перші професійні оригінальні естрадно-джазові твори, зокрема й композиції А. Білошицького. Відтак, джазово-академічна музика акордеонно-баянного мистецтва досягає високого художнього еталону на міжнародному рівні. До характерних тенденцій її розвитку належать: становлення методичних засад професійної майстерності, опора на оригінальну музику, індивідуалізація художньо-виконавських традицій, формування джазово-академічного напрямку акордеонно-баянного мистецтва.

На стадії академізації відбуваються процеси, пов'язані з якісним зростанням літератури, удосконаленням конструкції готово-виборного, багатотембрового концертного інструмента, налагодження системи професійної освіти композиторів-баяністів, визнанням їхніх здобутків у виконавській галузі. Все це активізувало зацікавленість до народно-інструментального мистецтва в середовищі професійних музикантів. Одна з тенденцій 1970-х років – «поява джазово-академічного напрямку в баянній літературі» [6, с. 68]. Його також можна відзначити як період введення стилістичних елементів естрадно-джазової музики у твори класичного зразка, що суттєво вплинуло на композиторську творчість і виконавство вітчизняних та зарубіжних акордеоністів-баяністів, зокрема й на композиторську діяльність А. Білошицького. Підтвердженням цього стала поява «Джазової сюїти» та низки джазових п'єс В. Власова, Концертної джаз-партити № 1 В. Зубицького, а також Концерту для акордеона італійського композитора П. Прінчіпе. Відтоді репертуар музикантів збагачується також і творами неофольклористичного напрямку українських композиторів А. Білошицького, В. Власова, А. Гайдена, В. Зубицького, музична мова яких органічно поєднує в собі сучасні виражальні засоби, гострі ритмоформули, елементи джазової гармонії у синтезі найрізноманітніших проявів фольклору, ладових систем, стилістичних поєднань.

Поява перших вітчизняних зразків естрадно-джазової музики, а саме «Джазової сюїти» В. Власова (1970), вважається початком її професійного становлення в Україні [5]. В останній чверті ХХ століття композиторами А. Білошицьким, В. Власовим, В. Зубицьким, В. Подгорним, А. Сташевським написана численна кількість різножанрових концертних творів (цикл «Естрадно-джазових п'єс» В. Власова, «Ретро-сюїта» В. Подгорного), які свідчать про вплив і входження джазу в академічну акордеонно-баянну літературу. Вершиною джазово-академічного напрямку сучасного репертуару вважаються дві Концертні партити В. Зубицького, Концертна партита № 3 А. Білошицького та Капричіо у доказовому стилі А. Сташевського. Авторам вдалося, «використовуючи джазові прийоми імпровізації, гармонічну та інтонаційну мову джазу, створити масштабні за формою, глибокі за змістом твори, як і вимагають від виконавця найвищих віртуозних якостей» [6, с. 67].

У наш час естрадно-джазовий напрям і різновиди музики сучасних композиторів продовжують активно впроваджуватися у навчально-виховну, конкурсно-фестивальну та концертну практику музикантів. Про важливість цього процесу свідчать висловлювання авторитетних виконавців, зокрема А. Беляєв вважає, що виконавець-інструменталіст повинен грати близьку його творчому захопленню музику. «Головне, щоб це було високо професійно і з хорошим художнім смаком: а виконавське амплуа може бути різним» [10, с. 119]. Такої ж позиції дотримується Л. Пухновський. Висловлюючись із приводу 1-го Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів у Москві (1991), він переконливо аргументував важливість повноти використання універсальності інструмента, що стимулюватиме виконавця грати усе, «і класику, і сучасну музику, і фольклор, і джаз ...» [10, с. 133]. На думку Ю. Брусенцева, різноманітні стилі і напрямки музики ХХ століття піддавалися впливу джазового мистецтва, тому «знання основних його канонів, без сумніву, збагатить зацікавленого музиканта-виконавця у суміжних галузях виконавського мистецтва» [1, с. 95].

Активний розвиток естрадно-джазової музики, впровадження в акордеонно-баянну творчість нових стильових ознак, найсучаснішої композиторської техніки і засобів виразності, збагачення репертуару творами вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про самостійний вид цього напрямку мистецтва. Його українські здобутки на високому рівні репрезентує наукова, композиторська і виконавська творчість М. Давидова, В. Власова, А. Білошицького, В. Зубицького, В. Бесфамільнова [9], чия участь у «Міжнародній Школі Акордеона» (Санкт-Петербург) є переконливим прикладом престижу української акордеонно-баянної школи в загальноісторичному контексті світової музичної культури.

Слід згадати про вплив фольклорних витоків (музичних національних діалектів) у поєднанні з джазовими ритмами, який породжує виникнення нових художніх напрямів у розвитку жанрових та стильових систем. Такий синтез – один із шляхів появи неофольклоризму як стильового напрямку музики другої половини ХХ ст., яскраво представленого в акордеонно-баянній творчості українських композиторів: А. Білошицького, В. Власова, А. Гайдена, В. Зубицького, К. Мяскова, В. Подгорного, В. Рунчака, А. Сташевського, Ю. Шамо, Г. Шендєрьова та інших, де знайшли своє відображення провідні тематичні лінії «нової музики». Зокрема, до творів фольклорного напрямку слід віднести й Українську дитячу сюїту № 1 «Пори року» А. Білошицького. У цій композиції фольклорний матеріал стає стержнем музично-тематичного розвитку драматургії та принципів формотворення.

Це – програмний твір, створений за взірцем широко відомих опусів А. Вівальді, Й. Гайдна «Пори року», П. Чайковського та інших [4, с. 30]. Літературними епіграфами виступають слова поезії таких авторів: Н. Забілої – для першої частини сюїти під назвою «Весна», М. Підгірянки – для другої, третьої і четвертої – «Літо», «Осінь», «Зима». Відкриває сюїту колористична картина зображення весняної пори. Для її відтворення автор використовує жанр українського обрядового фольклору – веснянку. Її специфіку він підкреслює завдяки майстерній стилізації закличних інтонацій приходу весни, використанню куплетної форми (у цьому випадку – куплетно-варіаційної), особливостей ритмомелодики, що ґрунтується на ладоінтонаційних поспівках у межах пентахорду, а також зв'язку із танцем.

Твір розпочинає несміливе звучання секундової поспівки на pp (*allegro, lesto e leggiero*). На її тлі з'являється закличний мотив – інтонаційне зерно, з якого виростає власне тема веснянки (с-moll). Слід виокремити середній, розробковий за своїм характером, розділ композиції, у якому автор використовує виконавський прийом – рикшет міха. Досить оригінально композитор вирішує значення цієї п'єси, з'являються інтонацій-мотиви, характерні для музично тематичного матеріалу наступної частини. Отже, розділи сюїти пов'язані між собою не тільки поетапним розкриттям змісту програми, але й інтонаційними арками, що надають їй рис цілісності та симетрії.

Українська дитяча сюїта «Пори року» А. Білошицького завдяки своїй яскравій образності, багатій жанрово-тематичній палітрі, що ґрунтується на переосмисленні фольклорних джерел, використанні багатого арсеналу виразових можливостей інструмента стала вагомою складовою акордеонно-баянного репертуару для юних виконавців.

Не менш яскравим твором із вираженою джазовою стилістикою є «Дві імпровізації в стилі джаз-ретро» – «Елегічна прелюдія» та «Два корифеї». Якщо перша імпровізація є протяжною, стриманою з рисами романтичної стилістики, то інша виражає джазовий характер імпровізації. Форшлаг, синкопований та пунктирний ритм, акцентування слабких долей такту, використання джазової гармонії, обігрування «блюзових» тонів ладу, свінгова манера гри – усе це характерне для імпровізації А. Білошицького «Два корифеї». Значну увагу у творі композитор надає тембровому звучанню, що проявляється в перемиканні регістрів, яке супроводжується текстовими уточненнями в зміні характеру виконання музичного твору (*quasitromba*).

Більш масштабним за своїм змістом і формою є твір А. Білошицького «Partita concertante» № 3. У композиції кожна частина має свою назву та епіграф; для більшої конкретизації художнього образу автор у п'ятій частині (*Arietta – retro*) робить ремарку – «Пам'яті Луї Армстронга», яка, очевидно, покликана спрямувати художньо-образні асоціації виконавця та слухача на виконавський стиль відомого новоорлеанського джазового музиканта. Саме стилістика новоорлеанського джазу є основою музичної мови цієї частини – глісандо, «брудні» тони, які досягаються звучанням малої секунди шляхом накладання форшлагу, або синкопованої ноти на основний звук, поліритмії, де мелодична лінія із синкопованим «запізненням» контрастує метроритміці акомпанементу. Усе це неначе вводить слухача в атмосферу джазового дуалізму – ритмічно чіткого акомпанементу та експресивно-ліричної мелодії з чітким артикуляційним фразуванням і дисонансними співзвуччями в мелодії, хроматичним обігруванням альтерованих звуків блюзового ладу.

Таким чином, джазово-академічний напрям творчості А. Білошицького відображає характерні риси розвитку сучасного акордеонно-баянного виконавства з поєднанням сучасних прийомів виконавської майстерності та індивідуального інтонаційного словника, що є основою художнього образу музичної мови композитора.

Список використаної літератури

1. Брусенцев Ю. Открывая «железный занавес» / Ю. Брусенцев // Баян. Современность. Джаз : материалы Международной науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2006. – С. 89–95.
2. Васильев В. Разговор с учителем / В. Васильев // Народник. – 2006. – № 2. – С. 34–37.
3. Герасимовська К. Трагічна фермата долі (спроба «реконструкції» творчого шляху А. Білошицького) / К. Герасимовська // Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та

педагогіки в мистецьких закладах : зб. статей і доповідей III міжнар. наук.-практ. конф. 26–28 грудня 2005 р., Луганськ. Вип. 2 / відп. ред. А. Я. Сташевський. – Луганськ : Знання, 2006. – С. 172–177.

4. Герасимовська К. «Народний» український композитор (штрихи до творчого портрету Анатолія Білошицького) / К. Герасимовська // Творчість композиторів України для народних інструментів : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. – Львів, 2006. – С. 27–32.

5. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах: (українська академічна школа) : [підручник] / М. Давидов. – К. : НМАУ ім. П. Чайковського, 2005. – 419 с.

6. Сташевський А. Жанрові тенденції в українській музиці для баяна 70-х–80-х років XX ст. / А. Сташевський // Академічне народно-інструментальне мистецтво України XX–XXI ст. : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 64–68.

7. Сташевський А. Періодизація розвитку української музики для баяна / А. Сташевський // Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в музичних навчальних закладах : збірник статей і доповідей за матеріалами I та II Міжнародної наук.-практ. конф., грудень 2005. – Луганськ, 2005. – Вип. 1. – С. 115–121.

8. Сташевський А. Хронологія розвитку основних жанрів баянної музики в Україні / А. Сташевський // Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в мистецьких навчальних закладах: збірник статей і доповідей за матеріалами III Міжнародної наук.-практ. конф., грудень 2006. – Луганськ, 2006. – Випуск 2. – С. 78–81.

9. Черепанин М., Булда М. Естрадний олімп акордеона / М. Черепанин, М. Булда // Науково-енциклопедичне видання. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ. – 2008. – С. 256–257.

10. Я люблю судьбу свою. «Аккорд» Анатолія Беляєва / [автор текста А. Беляев]. – М., 2001. – 224 с.

УДК 37.013.42

Бойко Ірина,
студентка 31-Р групи
Науковий керівник: Трачук Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ ІКОНОПИСУ НА ВОЛИНІ XVIII – XIX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена особливостям іконопису на Волині. Проаналізовано роботи майстрів того часу. Охарактеризовано основні тенденції та їх розвиток періоду XVIII – XIX століть.

Ключові слова: іконопис, сакральне мистецтво, художник, образ, лик, святі.

Актуальність цієї теми полягає в необхідності виявлення особливостей іконопису на Волині. Реалізація даної теми передбачає вирішення таких завдань: дослідити особливості іконописання на Волині, їх розвиток та вплив західноєвропейської культури на іконопис XVIII – XIX ст., проаналізувати найяскравіші зразки іконопису того періоду.

Мета статті – виявлення особливостей іконопису на Волині, нові тенденції іконописання та їхнє значення у житті людей.

Ця тема досліджувалась багатьма науковцями, серед яких український мистецтвознавець Дмитро Степовик. Він є автором таких книг як «Історія української ікони X–XX століть, «Іконологія й іконографія», «Українська ікона. Рим – Візантія – Україна». Дмитро Степовик присвячує свої книги трьом проблемам: іконо логічній, іконографічній та стилістичній.

Іконопис – це мистецтво написання ікон та один із видів живопису, що має культове призначення та сакральне значення.

Однією з особливостей волинської ікони, можна виділити твори XVIII–XIX ст., є те, що вони написані на полотні. До Музею Волинської ікони потрапили роботи з колишніх греко-католицьких храмів та костелів Волині. Твори волинських малярів, дуже вирізняються вільною інтерпретацією іконографічних схем, творчим підходом до першоджерел, бажанням утвердити власне бачення того чи іншого образу. Цим вони наблизили своє малярство до характеру релігійних картин, зберігаючи структуру в цілому. Така своєрідність місцевого храмового мистецтва виходила з географічного положення Волині. Перебуваючи у складі Речі Посполитої, вона існувала на стику двох культур – західної і східної [4, с. 300].

Іконопис XVIII–XIX ст., особливо серед костельних малярів, дуже відрізнявся від творів попередніх століть. Ця відмінність виражала себе у певному відході від канонічного трактування поз, ликів, фігур.

Часто для робіт над інтер'єрами й живописом волинських храмів, запрошувалися майстри західноєвропейської культової орієнтації, бо західноєвропейська живописна традиція давала змогу відобразити не тільки внутрішній динамізм, та й зовнішню афектацію. На території Волині працювали художники як польського, так і австрійського походження. У документах, які стосуються оздоблення Загорівської монастирської церкви у другій половині XVIII ст., згадуються українські та польські прізвища художників і різьбярів Людвіка Бранделя, Алімпія Тоаревського, Томаша Зінкевича [5, с. 247]. Підпис відомого майстра Лукаса Шрейдера зберігся на звороті його картини «Святий Франциск Асизький». Особливістю цієї картини є те, що фігура святого змальована у простій композиції, отже ніщо не відвертає уваги від постаті ченця, що перебуває у стані духовного самозаглибленого споглядання. Характер зображеного пейзажу на картині відповідає містичному настрою дійства. Завдяки стриманому та водночас гармонійному колориту художник посилює драматизм і містичність твору. У цій картині панують темно-коричневі та сіро-оливкові тони з акцентом блакитного сегменту неба. Ікона «Святий Франциск» походить із костелу Успіння Пресвятої Діви Марії, унікальної пам'ятки дерев'яної архітектури XVII ст., що колись знаходилась у с. Вишеньки Рожищенського району.

З костелу Успіння Пресвятої Діви Марії, що знаходиться у с. Вишеньки походить також ікона «Свята Текля Іконійська». Ця ікона є більш стриманою за своїм настроєм. Невідомий майстер вирішує композицію в дусі академічної картини. Художник розставляє світлові акценти, щоб зосередити увагу на внутрішньому, психологічному стані образу. На темному тлі – струнка, світла постать Святої Теклі. Лик виражає тиху покору і благоговіння. Згідно із західною духовною традицією, її очі зведені догори у молитовному екстазі. Фігура Святої пропорційна та анатомічно правильно відтворено пластику обличчя і рук. Художник зумів поєднати принцип статичної композиції з чіткістю об'ємних форм. Досить тонко передані глибокі складки білого плаття Святої та туніки, що прикрашена горностаєм. Доволі м'який, приглушений та стриманий колорит, побудований на поєднанні коричневих, білих та синіх барв.

З XIV – XV століть на території Росії та України поширюються копії Римської Чудотворної ікони Богородиці. До утвердження її, так званого, культу, особливо долучились католицькі ордени домініканців та єзуїтів, які вважали її своєю заступницею. З часом до них долучилися греко-католики й почали пропагувати культ Римського на території України і Білорусі. Однією з перших копій на Волині, що шанувалась як чудотворний образ, була ікона з домініканського монастиря у Луцьку. За давньою традицією, ця ікона приписується пензлю Святого Луки. На жаль, після пожежі у луцькому костелі єзуїтів ікона була втрачена. Єдина копія цієї ікони знаходиться зараз у Волинському краєзнавчому музеї.

Характерною рисою ікон XVIII ст., як і костельних образів, була театральність, адже передання священної історії різними мистецькими засобами допомагало емоційному сприйманню основних християнських догматів [5, с. 245]. Зміст такого мистецтва підтримує ідею чуттєвого та емоційного наповнення віри людини та сприяє зображенню сцен Страстей, історії людських страждань Ісуса, які міг би співпереживати кожен християнин.

Важлива роль у поширенні страсного сюжету «Христос у терновому вінку» у волинському релігійному живописі належить греко-католицькому ордену василіан, які виступили своєрідними реформаторами традиційних основ іконопису.

Орієнтуючись на західноєвропейську манеру виконання, малярі XVIII ст. творчо переосмислювали і розширювали тематику сюжетів, яка запозичувалася з латинської іконографії та пристосовувалися до греко-католицької обрядовості. Місцеві іконописці намагалися об'єднати візантійську іконографію зі стильовими напрямками західноєвропейського живопису, що яскраво проявилось у іконах «Святий Іоан Богослов», «Апофеоз Почаївської ікони Богородиці», «Трійця Святої Анни».

Образ Іоана Богослова з церкви Святого Симеона с. Любохини Старовижівського району репрезентує типовий зразок західноукраїнської барокової ікони XVIII ст. Маляр передає округлість тілесних форм Святого, віртуозно моделює бганки одяг, які у мистецтві бароко були не просто конструкцією, а підкреслювали душевний стан персонажу. В образі втілена певна манірність і театралізованість жестів, типова для цього мистецького напрямку. Динамічній композиції відповідає лаконічна, але насичена кольорова палітра, яка базується на гармонійному поєднанні червоних, ясно-зелених та вохристих кольорів [4, с. 302].

Своєрідне переплетення основ православної іконографії та західної художньої традиції олійного живопису втілене в іконі «Трійця Святої Анни» з церкви Казанської ікони Богородиці с. Садів Луцького району. Маляр у строгій статичній композиції втілює ідею єднання Святої Родини. Почуттями ніжності сповнені погляди Бога Отця, Діви Марії та Святої Анни, звернені до Дитяти, лише погляд Ісуса Христа спрямований на глядача. Білий хітон Ісуса контрастує з темними глибокими барвами одягу Діви Марії та Анни [4, с. 300].

Символіко-алегоричні композиції, поширюються в українському іконописі з XVIII ст., репрезентує єдина зі збережених на Волині ікон «Христос – Недремне око» з церкви Різдва Богородиці с. Мизово Старовижівського району. На чільне місце у сюжеті ставиться євангельська ідея про жертвність Бога заради порятунку роду людського. Образ Дитяти тут зворушливо-ліричний, а сам твір наповнений особливим емоційним зарядом та містичними роздумами.

У XVIII ст. у сакральному мистецтві Волині з'являються і швидко поширюються нові сюжети, які присвячуються Діві Марії і Святим. Часто художники брали за взірць європейські друковані джерела та гравюри. Прикладом такої інтерпретації у різних іконографічних варіантах є ікона «Коронування Богородиці». Тема цієї ікони присвячується кульмінаційній і заключній сцені з розповіді про життя Богородиці. Найчастіше цей сюжет зустрічається у картинах, написаних для вівтарів греко-католицьких храмів чи костелів, присвячених Діві Марії.

Ікона «Апофеоз Почаївської ікони Богородиці» 1840 року свідчить про використання волинськими іконописцями граверних зображень попередніх століть. Ймовірно, що в основі цієї композиції лежить гравюра XVIII ст., присвячена урочистості з нагоди коронування Чудотворного образу. Автор ікони поєднує в ній різні стильові напрямки, що було характерним для сакрального мистецтва на Волині XIX ст. Жвавий і динамічний рух ангелів, які оточують і підтримують Святий образ, контрастує зі спокійною ілюстративною сценою, що зображує молитву ченця і пастуха біля стопи Богородиці.

Народний іконопис XVIII ст. переважно мав церковне спрямування, однак вже в XIX ст. стає невід'ємною частиною хатнього інтер'єру. Хатні ікони посідали важливе місце, до них не тільки молились, перед ними здійснювались різні обряди. Ікони малювалися на дошці, полотні та склі. Зазвичай вони були невеликих розмірів, а святих зображували переважно в погрудному зображенні.

У XIX ст. українські ікони – це певний компроміс між класицизмом та романтизмом. Однією з основних причин того, що хатня ікона набула популярності серед простого люду є психологія українців, прив'язаних до своїх домівок. І саме тут хатня ікона виступає своєрідним охоронцем сім'ї.

Отже, в даній статті розглянуто особливості іконопису на Волині та нові тенденції писання ікон, і їхнє значення у житті людей. Значний вплив на розвиток сакрального мистецтва Волині мали майстри західноєвропейської культової орієнтації. Завдяки цьому Волинський іконопис зумів поєднати у собі живописні традиції Західної та Східної Європи. Різноманітність написання ікон того часу вражає й до сьогодні, і саме тому сакральне мистецтво є однією з важливих пам'яток культури, які необхідно зберегти.

Список використаної літератури

1. Горовий А. Перший іконописець Київської Русі – Аліпій / А. Горовий. – К. : Наш час, 2008. – 140 с. – (Невідома Україна).
2. Ляхова К. А. Мастера иконописи и фрески / Автор-сост. К. А. Ляхова. – М. : Вече, 2003. – 288 с.
3. Макаров А. Світло українського бароко / А. Макаров. – К. : Мистецтво, 1994. – 288 с.
4. Музей волинської ікони : книга-альбом. / В. С. Александрович, С. І. Василевська, А. П. Вигодник, Т. М. Єлісєєва, Л. А. Карпюк, Є. І. Ковальчук, Л. С. Міляєва, А. М. Силук. – К. : АДЕФ-Україна, 2012. – 400 с.
5. Степовик Д. Українське мистецтво першої половини XIX ст. / Д. Степовик. – Київ, 1984. – 437 с.
6. Федорук О. К. Українське бароко та європейський контекст / О. К. Федорук. – К. : Наук. думка, 1991. – 254 с.

УДК 37.013.42

*Зварунчик Анастасія,
студентка 31-Р групи
Науковий керівник:
к. мист, доцент Панфілова О.Г.*

КРЕМЕНЕЦЬКІ ПЛЕНЕРИ XX-ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена особливостям розвитку плернерної практики на Кременеччині. Розглянуто період започаткування плернерів в осередку, їх мету і досягнуті результати. Відслідковано імена учасників, риси їх творів та стильову приналежність.

Ключові слова : *Кременець, плернер, група, художник, натура, образотворче мистецтво.*

Актуальність теми обумовлена необхідністю опанувати та зберегти культуру Кременеччини. Реалізація поставленої теми передбачає вирішення таких завдань: дослідити діяльність плернерів у Кременці, особливість їх започаткування та розвитку; проаналізувати творчість живописців та стильову приналежність їх творів. Роль Кременця в якості краківської плернерної школи практично не фігурує у джерелах.

Мета статті – можливість оцінити спадщину кременецьких плернерів очима майстрів пензля та мистецтвознавців двох країн – України та Польщі, а також визначити подальші перспективи.

Одним із творчих художніх осередків Волині є мальовниче місто Кременець. Місто ніби створене для митців, які мають бажання збагачувати свою творчу діяльність околицями мальовничого містечка. Їхнє тимчасове перебування та проживання у місті художників міжвоєнного часу є так звані «Кременецькі пейзажі». В довоєнний період без краєвидів цього міста було неможливо уявити жодну виставку. Чимало художників, які перебували на плернерах у місті, залишали в галереї ліцею свої мальовничі твори. Значна частина творів з плернерів цього містечка знаходиться у музеях Варшави, Любліна, Кракова, Вроцлава, Кременця. Велику кількість плернерних робіт можна зустріти на аукціонах.

У літературі періодичних виданнях лише побіжно згадуються культурно — освітні події, пов'язані із Кременецьким ліцеєм [7, с. 45]. Цей навчальний заклад зіграв роль перетворення волинського містечка на значний культурний осередок. Важливим внеском у висвітлення українсько-польських взаємин є праці українського науковця, професора О. Федорука [7, с. 44]. Серед знакових місць творчості провідних польських плернеристів 20–30-х років XX століття науковець називає Кременець. Мистецьке життя Кременеччини міжвоєнного періоду XX століття розглядає у своїй монографії О. Панфілова, у роботі чимало матеріалу присвячено періоду започаткування плернерів в осередку [1, с. 10].

Плернери були започатковані англійською школою на початку XIX століття.

Ще на початку XX століття в міжвоєнний період Кременець був улюбленим місцем художників. Саме сюди з'їжджали митці з усіх куточків України та Польщі. Майстрів надихала архітектура та природа мальовничого містечка. З певним проміжком часу група краківських художників обрала Кременець осередком плернерів. Молоді художники, що були пов'язані з французьким мистецтвом

називали себе колористами. Вони походили з різних мистецьких груп, але об'єднували їх спільні художні проекти та ідеї, які вони з часом втілювали й у Кременці. Саме їхня творчість стала знаковою для образотворчого мистецтва Польщі середини ХХ століття. Серед значної частини плернерних робіт колористів є декілька створених на теренах Волині. Плернерну діяльність у Кременці започатковано завдяки польським художникам-авангардистам, які викладали у Кременецькому ліцеї, відродженому у першій третині ХХ століття. І раніше художників причаровували околиці провінційного міста, а згодом деякі з них почали тут осідати. Кременець здавна був відомий численній групі митців, котрі, мандруючи у пошуках нових тем і вражень, переважно потрапляли сюди випадково. За швидкий проміжок часу місто стає популярним для проведення літніх плернерів. Це та місцина, де жодна творча особистість не зможе залишитись байдужою від побаченого та створеного на теренах манливої Волині.

«Реклама», створена митцями та випускником Кременецького ліцею, через певний проміжок часу дала свої результати, внаслідок чого у 30-х роках ХХ століття містечко здобуло неабияку популярність [7, с. 33].

Метою плернерів було дослідження природи кольору та методів й засобів передачі середовища, а також простору в краєвиді. В цей час проводились активні експерименти, за допомогою яких вирішувались проблеми кольору та композиції. Велика кількість учасників плернеру отримувала масу задоволення та здобуття нових навичок у творчих працях.

Переломним був 1935 рік, коли група краківських художників, більшість яких називали колористами, постановила зробити Кременець постійним осередком плернерів, як варшавські художники свого часу обрали Казимир-над-Віслою. Найчисельнішу групу художників у Кременці становили митці з Польщі. Вони належали до різних мистецьких груп, зокрема: «Zwornik», «Komitet Paryski», «Linea». Чимало митців тут погодились залишитись на постійне проживання, серед них С. Щепанський, Е. Крха, Я. Цибіс, Є. Васильковський. Саме тут вони знайшли своє невичерпне заохочення та натхнення творити, крім того польськомовний потужний навчальний заклад, Кременецький ліцей, з єдиними на той час в Польщі курсами для вчителів образотворчого мистецтва, який забезпечував роботою.

Помітне місце серед осілих митців займав Еміль Крха – художник, випускник Краківської академії мистецтв. Належав до мистецького об'єднання «Zwornik», залишився працювати в ліцеї у 1938 році.

За 1938 рік мистецьке видання «Glos plastykow» охарактеризовує Кременець значним малярським осередком, де щороку під час літніх канікул тут перебуває близько 60-70-художників [7, с. 34].

Одночасно із Е. Крха до міста приїхав Ян Цибіс – художник та мистецький критик, одим із найвідоміших колористів. Майстер пов'язав свою творчість із угрупованням «Komitet Paryski». Він вважається найтипівшим представником цієї групи. Серед багатьох жанрів живопису, його улюбленим був пейзаж. О. К. Федорук пише: «Через десятиріччя, освячені усім ладом історично-мистецької причинності полотна Цибіса як музейні реліквії несуть дух та ідеї глибинних засад польського постімпресіонізму, мистецтва капістського творчого крила, яке викреслило магістраль розвитку польського живопису в контексті паризького колоризму» [4, с. 40].

Євстахій Васильковський – живописець, який був пов'язаний із львівською групою «Linea».

Одним серед охочих до української живописців був Марцін Самліцький – теоретик і критик, випускник Краківської мистецької школи. Входив до Краківського мистецького об'єднання «Група десяти». Працював у різних жанрах живопису, але перевагу надавав саме пейзажам. Ч. Жепінський та С. Щепанський були учасниками гурту «Zwornik», а також належали до творчої групи «Паризький комітет».

Крім творчих особистостей, що пов'язані з діяльністю Кременецького ліцею, на території Волині, Кременеччини, діяла низка українських художніх студій та аматорських труп, про творчість про яких замовчувала польська преса чи просто не згадувала про них. Вони висвітлювали традиційні смаки україномовного населення Волині і часто відрізнялись соціальною спрямованістю. Через упередженість польської влади вони були змушені припинити свою діяльність.

У 20-30 роках ХХ століття Кременець відіграв не лише важливу роль як освітній центр Волині, але й був провідним мистецьким осередком регіону. Художнє навчання в Кременецькому ліцеї мало оригінальний підхід, організовувалась маса культурних заходів, таких як: плернери, фотографія, малярські, музичні та театральні студії, чимале значення для ліцею відігравала виставкова діяльність як регіонального, так і міжнародного значення.

Останні плернери авангардистів відбулися у 1939 році. У період радянської влади Кременець втрачає значення мистецького осередку, поступово занепадають і плернерні традиції. Наступним періодом розвитку плернерної діяльності осередку є 1990-ті рр., коли завдяки діяльності Маріуша Ольбромського, директора національного музею Землі Перемишлянської, поновлюється традиція плернерів Кременеччини. Серед перших учасників українсько-польського плернеру були кременецькі художники з мистецького гурту «Гладушик» на чолі з Нілом Зварунчиком та їх колеги з Польщі. Згодом

пленери набули значення симпозіумів, та почали включати в себе культурні зустрічі та наукові бесіди українських і польських художників, музикантів, поетів та літераторів. Таким чином, виникла назва дійства – «Діалог двох культур».

22 серпня 2006 року Маріушом Ольбромським було урочисто оголошено відкриття міжнародного пленеру України та Польщі це був VIII міжнародний пленер. Програма пленеру була присвячена 197-ій річниці від дня народження Юліуша Словацького. Саме національний музей Землі Перемишлянської у Перемишлі взяв на себе всі обов'язки щодо проведення художнього пленеру. Завдяки такому сприянню Фондації пленери дуже добре організовані на високому рівні та були досить результативні. Цей музей мав значний досвід, адже мав пленерну практику. Хоча у початковому задумі вони мали дещо інше спрямування – літня школа для молоді.

У Кременці понад десять років тривали україно-польські зустрічі, їх варто так називати, бо, зберігаючи окремі риси літньої школи, з часом вони все більше відповідали ознакам пленеру, коли митці можуть за власною програмою вдосконалювати індивідуальні навички. Такі пленери організовувались для молоді, пов'язані з польським середовищем, на меті якого стоїть виявлення обдарованих осіб, а також поглиблення культурно-мистецьких зв'язків України і Польщі у порубіжних регіонах.

В середньому у пленерах брало участь близько двадцяти митців: десять польських і десять українських художників. Серед них мистецькі гурти «Гладушик», «Палітра» з Кременця, а також учасники з Тернополя Є. Удін, М. Пазірін, Н. Собкович. Комісаром пленерів була доктор Уршуля Ольбромська, яка займалася організаційними питаннями.

Учасники міжнародних пленерів мали можливість малювати старовинні архітектурні пам'ятки міста: будиночки XVIII–XIX ст., приміщення Єзуїтського колегіуму, костел XIX ст., Будинки-Близнюки та ін. Також із висоти кременецьких гір виконувались панорамні зображення, чимало робіт було присвячено Юліушу Словацькому, уродженцю міста.

По закінченню культурно-мистецьких зустрічей було видано альбоми із творчими результатами пленерів. Представлено чимало акрилових і олійних полотен, акварелі, пастель.

Є досить багато спогадів про пленери у Кременці, в яких брали участь викладачі та студенти з Кременецької академії. Пленери відбувались у кінці літа, в них брали участь не лише місцеві митці, але й з Польщі та Білорусії. Т. Балбус – керівник мистецького гурту «Палітра», окреслювала цей період праці «неповторним плином часу, який залишиться в спогадах на все життя».

Фіксовані пленери в «Діалозі двох культур» описані з 2006 по 2012 рік. Інколи пленери відбувались не лише у Кременці, але й на теренах Польщі. З викладачів та студентів академії в пленерах брали участь: Погонєць І. (Кременець), Балбус Т. (Кременець), Панфілова О. (Кременець), Ткачук С. (Кременець).

Вже з 2008 року проводився пленер «Над Сяном, над синооким..», який проходив з 21 липня-8 серпня в Польщі. Результатом була чимала кількість творчих робіт, як польських так і українських митців: Ткачук С., Зварунчик Н., Підгаєцький А., Макогін М., Балбус Т., Панфілова О., Стецюк В. та інші.

З 2010 року естафету Ольбромських з Перемишля перейняло творче подружжя Жебровських із Кракова. У наш час саме вони проводять щорічні мистецькі симпозіуми – «Зустрічі в Кременці» та гуртують навколо себе творче середовище Кременця.

Художні пленери не лише зблизили митців українських і польських творчих процесів, а й продемонстрували високий мистецько-фаховий рівень. У загальному це підтверджує науково-творчий потенціал учасників і закладає певні основи багатогранного співробітництва між представниками української та польської культури.

Зазвичай пленери завершувалися виставкою та включали низку літературно - мистецьких зустрічей, приурочених Юліушу Словацькому.

Отже, в наш час пленери необхідні, як були необхідні століття тому. Їх важливість полягає в обміні досвідом, новими знайомствами з творчими персонами, різними знахідками та традиціями багатьох мистецьких організацій. Саме такі взаємини збагачують, доповнюють та стимулюють розвиток кременецького пленеру. Для відродження мистецьких традицій регіону важливим є продовження культурно-творчих зустрічей представників обох культур.

Список використаної літератури

1. Діалог двох культур. – Перемешль, 2006. – 130 с.
2. Діалог двох культур. – Перемешль, 2007. – 171 с.
3. Діалог двох культур. – Варшава–Люблін, 2010. – 437 с.
4. Діалог двох культур. – Кременець, 2012. – 316 с.
5. Діалог двох культур. – Болестрашице, 2013. – 411 с.

6. Панфілова О. Г. Мистецьке життя Кременеччини 20-30-х років XX століття : монографія / О. Г. Панфілова. – Тернопіль : Астон, 2012. – 208 с.
7. Федорук О. К. В колі традицій і авангарду (польський живопис повоєнних років) / О. К. Федорук. – К. :Абрис, 1995. – 232 с.

УДК-378.147

Кічула Марія, Дроцька Вікторія,
студентки 12-Рс групи
Науковий керівник: Погонєць І.В.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ЗОШ

У статті розглядаються методи організації навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі. Зроблено короткий огляд методів минулого та сьогодення, їх ефективне використання при проведенні уроків.

Ключові слова: урок образотворчого мистецтва, методи навчання, інноваційні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні, коли основними її завданнями є розвиток і саморозвиток учнів відповідно до їхніх потреб, можливостей і уподобань, виникає потреба в модернізації методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках в загальноосвітній школі.

З огляду на те, що образотворче мистецтво як один із навчальних предметів в школі, що сприяють вихованню в учнів таких почуттів як любов, доброта, милосердя; формуванню у дітей художньо-естетичного ставлення до дійсності, художнього пізнання світу, а також специфічних почуттів: кольору, лінії, форми, ритму, композиції. Формування вмінь і навичок у різних видах мистецької діяльності є не лише засобом, що дає змогу учневі відтворити власні почуття, думки, фантазії у самостійній творчій діяльності, але й виховує естетичний смак, цікавість до мистецтва, а відповідно сприяє розвитку творчої особистості. Усе це ініціює розгляд та творче переосмислення методів викладання предметів художньо-естетичного циклу в ЗОШ відповідно до вимог часу.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми свідчить про те, що вчених цікавлять різні аспекти використання сучасних методів навчання при проведенні уроків образотворчого мистецтва у школі: історія методів викладання образотворчого мистецтва (Н. Н. Ростовцев); використання мультимедійних засобів розглядали Жук Ю. О, Підгорна В. В; практичне застосування різних методів для проведення уроків образотворчого мистецтва відображено у підручнику Кириченка І. М «Основи образотворчої грамоти» (2002 р.).

Метою даної публікації є розгляд наявного наукового доробку вчених щодо використання методів організації навчальної діяльності при проведенні уроків образотворчого мистецтва та їх творче переосмислення відповідно до вимог часу.

У формуванні всебічно розвиненої людини важливе значення має образотворче мистецтво – це предмет, який сприяє моральному та естетичному вихованню учнів.

Як загальноосвітній предмет образотворче мистецтво і методи його викладання колись були пов'язані з вивченням грамоти. Вже в XI столітті рукописна книжкова графіка досягає високого рівня розвитку. Майже у всіх рукописних книгах містяться малюнки і мальовані перші літери. Багато ініціалів зображувалось із головами звірів, птахів та навіть людей [6, с. 4] На сьогодні важко сказати, як проходило навчання малюванню і які методи використовувались для цього. В основу був покладений метод копіювання, перемальовування зразків, навчали цього грецькі та візантійські вчителі, а пізніше духовенство [6, с. 4].

Н. Н. Ростовцев відзначає посібник «Краткое руководство к рисовальному искусству» І. Д. Прейслера, як один із кращих методичних розробок із образотворчого мистецтва в світі. У цьому посібнику була розроблена чітка система навчання молодих художників і подана методика розкриття найбільш важливих моментів побудови зображення. Це дозволяло вчителям малювання використовувати книгу в навчальній практиці як в загальноосвітніх навчальних закладах, так і в спеціальних художніх [6, с. 37].

Вивчаючи сучасні методи викладання образотворчого мистецтва в школі, згадаємо, які з них використовувалися для викладання предметів естетичного циклу на початку XX століття, коли процес цей був тісно пов'язаний із психологією дитини, її віковими особливостями. Саме у цей період говорили про те, що заняття мистецтвом необхідні всім: і тим, хто у майбутньому стане художником, і

тим, хто ним не стане. Дитина повинна розвиватися, сприймати світ на власні очі, мати свою точку зору і, як людина, вміти виражати себе, нехай це будуть не картини, а інший політ творчості. Усе, що створює дитина, повинно нести істинну красу, яку вона опановує за допомогою мистецтва. За допомогою методів у дітей розвивається художньо-творчий процес, необхідний для подолання підліткової кризи у художньому розвитку.

Існують такі різновиди методів: робота з натури, по пам'яті, за уявою, бесіда з образотворчого мистецтва, спостереження, педагогічний малюнок, вправи, музичний супровід тощо [4, с. 98].

Отже, у застосуванні будь-якого методу в загальноосвітній школі потрібно використовувати ці методи.

Розглянемо детальніше методи, які використовують вчителі образотворчого мистецтва на заняттях [4, с. 99].

Важливе завдання уроків образотворчого мистецтва розвиток зорово-рухової координації дітей, оскільки без цього неможливо навчити їх елементарних навичок зображення. Вправи з розвитку і збагачення зорово-рухових координацій передбачені й на заняттях письмом, але тут вони більш одноманітні, обмежені; навички письма в корені відрізняються від тих навичок, які дитина здобуває при малюванні [4, с. 100]. За допомогою фантазії діти створюють те, що відчують та бачать [4, с. 104]. Метод малювання поданого можна вважати важливим для художньо-творчого розвитку школярів, адже він сприяє їх розвитку.

При роботі з натури дітям необхідно не просто споглядати, а уважніше розглядати предмет. Сприймання мистецтва – це не лише аналіз твору, а й творче переживання мистецтва.

При навчанні малюванню вчитель не повинен забувати, що метою вивчення форми предмету є не тільки ознайомлення з його зовнішнім виглядом, а ці знання необхідні і для засвоєння інших навчальних предметів: математики, геометрії, фізики... Відомий вислів Д.Дідро про те, що «країна, у якій би навчали малювати так, як навчають читати, швидко перевершила б інші країни в науці, усіх видах мистецтва і ремеслах. Навряд чи знайдеться предмет шкільної програми, не пов'язаний із образотворчим мистецтвом» [3, с.106].

При спостереженні вчитель зобов'язаний чітко організувати завдання та мету заняття. Учитель спонукає учнів спостерігати, порівнювати об'єкти. Роль педагога – непомітно допомогти дітям здійснювати творчі задуми і в жодному разі не сковувати їх ініціативу [4, с.108].

Також ефективними у використанні на уроках є словесні методи: пояснення, бесіди з порівняннями предметів. У ході заняття вчитель повинен вести індивідуальну роботу, стежити за послідовністю виконання навчального заняття, але на самій роботі учня не малює. Педагогіка створила безліч для прийомів розвитку зорової пам'яті, наприклад, після тривалого малюнку виконується малюнок по пам'яті, коли спочатку предмети розглядаються, а потім відтворюються по пам'яті [4, с. 110].

У молодших класах на уроках образотворчого мистецтва переважає гра, як один із методів навчання. Добре поставлена гра – це найкращий для дитини стимулятор творчого самовираження [4, с. 111]. Цікавою для учнів також є колективна робота. Причетність кожного до створення спільного зображення породжує здорове веселе змагання, коли навіть неквапливі прагнуть виконати роботу якомога швидше. Також одним із цікавих методів активізації образотворчої діяльності є театралізований момент [4, с. 113].

Сучасній школі потрібно йти в ногу з часом, оскільки в умовах комп'ютеризації висуваються нові вимоги до освіти. Учні повинні засвоїти багато інформації та розвинути в собі навички та творчі здібності, щоб потім використовувати їх у житті. Сучасна дитина живе у світі технологічних символів і знаків, у світі електронної культури. Вчитель повинен бути ознайомленим із сучасними методиками та інноваційними технологіями, щоб спілкуватись з учнями на рівні. Однією із методик є поєднання медіа та освіти для роботи вчителя. Діти з раннього дитинства знайомляться із інтернетом, орієнтуються в ньому, отримують інформацію із різних джерел, аналізують її [1, с. 10].

Під час проведення уроків широко застосовуються такі методи: метод проектів, колективне навчання, диференційоване навчання, портфоліо учня, модульне навчання, мультимедійні технології (презентації, відеоролики, комп'ютерні програми тощо). Завдяки сучасним технологіям діти можуть спробувати себе в ролі художника, дизайнера, архітектора, не вимагаючи при цьому матеріалів, які часом дітям не доступні. При цьому треба враховувати, що комп'ютер не може замінити вчителя, а лише доповнює його. Використання мультимедіа на уроці спочатку сприймається учнями на рівні гри, поступово втягуючи їх у серйозну творчу роботу, в якій розвивається особистість учня [2, с. 96].

Метод проектів орієнтовано на врахування індивідуальних особливостей та створює умови для розвитку особистості. Сучасна педагогіка розрізняє дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, продуктивні, споживчі та інші види проектів. Якщо розглядати метод проектів як педагогічну технологію, то вона складається з дослідницьких, пошукових, проблемних методів навчання. Робота над проектом передбачає усвідомлення учнем поставленої мети, оформлення задуму, розробку плану

дій (організаційний момент), реалізацію задуму (робота за планом), підбиття підсумків. Метод проектів дозволяє активно розвивати творчі здібності, прагнення самому творити. Під час роботи учні набувають уміння працювати в групі, підвищують свій рівень комунікабельності та культури [5, с. 54].

Урок стає більш продуктивним із застосуванням інформаційно комунікаційних технологій, які дають змогу продемонструвати на уроці ті явища, які в реальному світі побачити неможливо або складно. Він дає змогу урізноманітнити окремі етапи уроку та перетворити їх на гру [5, с. 60].

Використання мультимедійних презентацій – це один із видів методів організації навчальної діяльності на уроках, цей засіб виходить за рамки традиційної класно-урочної системи. Мультимедійні презентації можна застосовувати на будь-якому етапі вивчення теми і на будь-якому етапі уроку: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю. Всі етапи уроку, основні тези і необхідні ілюстрації, чітко і наочно виконані на слайдах, сприяють концентрації уваги учнів і активізації їх діяльності.

Нагадаємо відому фразу К. Д. Ушинського: «Дитяча природа ясно вимагає наочності. Навчає дитину яким-небудь п'яти невідомим їй словам і вона буде довго й марно мучитися над ними; але пов'яжіть із картинками двадцять таких слів - і дитина засвоїть їх на льоту. Ви пояснюєте дитині дуже просту думку, і вона вас не розуміє; ви пояснюєте тій же дитині складну картину, і вона вас розуміє швидко... Якщо ви входите у клас, від якого важко добитися слова, почніть показувати картинки, і клас заговорить, а головне, заговорить вільно» [5, с. 75].

Слайд-фільм можна використовувати на всіх уроках та на будь-якому етапі уроку. При перегляді учні включаються в роботу, як правило, відразу. Ідеально підходить на уроках поетапного малювання. Комп'ютер також може використовувати і сам учень у якості виконання домашнього завдання (проект). Тим самим показуючи високий рівень самостійності – творчий [5, с. 80].

Застосування мультимедійної дошки дає змогу оперативно керувати навчальним процесом, адже під час того, коли вчитель повертається до дошки, він втрачає контакт із класом. З режимом мультимедійного супроводу вчитель може контролювати реакцію учнів, вчасно реагувати на ситуацію, що поступово змінюється.

Комп'ютер можна використовувати на уроці для демонстрації наочності, репродукцій картин. Також можна побувати на екскурсії не покидаючи класу, увімкнувши віртуальні екскурсії в музеї, цікаві майстеркласи та фільми про художників [2, с. 97].

Цікавим для учнів є використання на уроці комп'ютерних програм, які дозволяють створити пензлем (мишкою) малюнки. Комп'ютер є універсальним засобом для створення творчої атмосфери шляхом використання музичного супроводу. Навіть незамінним буде комп'ютер для застосування комп'ютерних тестів, які допомагають вдосконалити процес перевірки теоретичних знань [5, с. 97].

Працюючи з комп'ютером, учні самостійно можуть працювати, отримавши в своє керування великий асортимент інструментів та матеріалів. За власним бажанням діти малюють на білому чи кольоровому папері, на тканині, олівцями, фломастерами, пензлями, кольоровою крейдою. Ці засоби, сприяють збагаченню задумів, сюжетів, допомагають дітям порівняти різні прийоми та матеріали, свідомо обрати одині з них [2, с. 10].

На уроках образотворчого мистецтва вчитель повинен прагнути створити доброзичливу атмосферу, повинен показати свою повагу та щирість до них. Уміти передати захопленість предметом та мистецтвом.

Щоб виховати творчу особистість, вчитель – художник мусить шукати нові шляхи активізації навчальної діяльності учнів, не спинятись на чомусь одному, шукати оригінальні форми пояснення матеріалу. Постійно вдосконалюватись, переймати досвід у колег та протягом життя постійно вчитись [5, с. 90].

Образотворче мистецтво сприяє естетичному та культурному вихованню дітей. Розширює в учнів світогляд, спонукає до самоосвіти, підвищує інтерес до навчання.

На нашу думку, застосування сучасних методів навчання, особливо мультимедійних, і безпосередньо комп'ютерів, на уроках образотворчого мистецтва підвищує ефективність засвоєння знань; дає додаткові можливості для реалізації індивідуального підходу; не лише доповнює традиційні методи та прийоми навчання основам образотворчого мистецтва, але й значно розширює можливості формування та розвитку художньо-творчих здібностей учнів.

Список використаної літератури

1. Кочевой Р. А Використання мультимедійних технологій у процесі навчання / Р. А. Кочевой // Завуч. – 2007. – № 3 – С. 10–11.
2. Жук Ю. О. Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць. – К. : Атіка, 2005. – С. 96–99.

3. Кириченко І. М. Основи образотворчої грамоти : навч. посіб. / М. А. Кириченко, І. М. Кириченко. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 2002. – 190 с.
4. Кардашов В. М. Художньо-творчий розвиток особистості : теоретичний та методичний вимір : монографія / В. М. Кардашов. – Мелітополь : Видав. буд. Мелітоп. міськ. друк., 2007. – 255 с.
5. Підгорна В. В. Методика та педагогічні умови впровадження мультимедійних технологій / В. В. Підгорна. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
6. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с.

УДК 75.03(477.84)

Ковба Тетяна,
студентка 12-Рс групи
Науковий керівник: Погонець І.В.

ХУДОЖНИК І ПЕДАГОГ БОГДАН РОМАНЮК

У статті досліджуються основні періоди життя Б. І. Романюка – художника, викладача Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, вивчаються його живописні твори, які вплинули на подальший розвиток мистецтва на Кременеччині. Б. І. Романюк –

Ключові слова: Кременець, художник, педагог, Романюк Богдан Іванович.

Одним із важливих завдань сучасної художньої освіти є виявлення та поглиблене вивчення мистецького життя України та окремих її регіонів. Дослідження творчості художників, що займалися і педагогічною діяльністю у провінційних містечках, стане основою для відтворення загальної картини мистецького життя певного регіону.

Кременеччина є одним із освітньо-мистецьких осередків на Волині. Мальовнича місцевість, розвиток освіти і культури завжди приваблювали художників (Ю. Пічман, І. Хворостецький, Т. Шевченко та ін.), письменників (Ю. Словацький) та дослідників не лише як джерело натхнення, але й безліччю об'єктів для вивчення.

Богдан Іванович Романюк – талановитий педагог та художник Кременеччини, педагогічна та художня діяльність якого припадає на 1972–2010 рр. Живописні роботи Богдана Івановича наділені невмирущою красою і багатством навколишнього світу, а в пам'яті його учнів та студентів він назавжди залишиться спокійним, мудрим, хорошим педагогом. Тому детальне вивчення творчої діяльності, простеження життєвого шляху Богдана Івановича є важливим у мистецькій спадщині регіону.

Проаналізувавши наявні літературні джерела, зокрема біографічні та творчі відомості про Богдана Романюка, ми можемо говорити про те, що особливе значення для нашого дослідження має праця Г. Чернихівського «Барви палітри митця» (1999 р.) [5], у якій описується життя та творчість художника. Помітне місце в аналізі джерел займає праця самого Богдана Івановича «Терниста стежина: автобіографічна повість» (2015 р.) [4]. Зауважимо, що це перша праця, присвячена детальному опису життєвого шляху Богдана Івановича. Окрім того, важливе значення мають статті В. Шпак «Я справжнє щастя пізнаю, коли творю...» (2015 р.) [6] та Н. Казьмірук «Прагну пензлем відтворити все, чим сповнена душа» (2009 р.) [2], у яких подано деякі відомості про творчу діяльність та виставки художника.

Метою статті є розгляд творчої та педагогічної діяльності Романюка Богдана Івановича як представника мистецького життя міста Кременця.

Мистецтво відіграє велику роль у нашому житті, воно змушує нас замислюватися над важливими проблемами і речами, що відбуваються навколо нас, мистецтво хвилює свідомість людини і не залишає нас байдужими.

Ми отримуємо снагу до життя, бо розуміємо, яким чудовим є цей світ, пізнавати котрий допомагають нам картини художників.

«Художника Богдана Романюка приваблює все, що сприймає його допитливе і спостережливе око. Для нього, великого майстра-маляра, властивий уважний погляд. Він вибирає і показує нам те у навколишньому світі, що ми, пересічні споглядачі, можливо й не помітили, пробігли, не зупинилися, не придивилися у наш неспокійний і насичений обов'язками, подіями, зустрічами час» [6, с. 16].

На затишній Ліцейній вулиці, у центрі Кременця, в старовинному будинку жив і творив визнаний майстер пензля, митець з Божої ласки Богдан Романюк. Він народився 3-го січня 1939 р. у селі Черниця колись Підкамінського, а нині – Бродівського району, що на Львівщині.

Зростав він у бідній родині, в якій було шестеро дітей, з яких Богдан Іванович був наймолодшим.

Восени 1947 р. вони були репресовані тоталітарним радянським режимом й опинилися далеко від рідної домівки аж у м. Осінники Кемеровської області, де хлопчик потягнувся до малювання (рис. 1) [5, с. 2].



Рис.1. «Тайга», 1954 р. Пейзаж виконано з натури під час перебування в Сибіру (місто Осінники, Кемеровська область).

У 1957 році сім'я повернулася до рідного села. Спочатку Богдан Романюк копіював усе, що потрапляло на очі, згодом став малювати природу, яка нагадувала рідне село, хутір, хатину, де жила родина, горби Кременецьких гір та вузьку мілководну й тихоплинну річечку Ікву. Робив спроби малювати людей – і вдавалося передати характерні риси їх облич. На його малюнках легко впізнавали конкретних людей [6, с. 16].

Ось що він згадує у своїй автобіографічній повісті «Терниста стежина»: «Передавання характерних рис у малюванні облич мені тоді вдавалося добре. Але мене захоплювала музика. Я самотужки навчився гри на гармонії, баяні. Закінчивши курси керівників художньої самодіяльності, завідував сільським клубом у рідних Черницях» [4, с. 54].

Відбувши службу в армії (1958–1961 рр.), Б. Романюк працював завідувачем клубу. 1962 року одружився і переїхав до сусіднього села Чистоподи Зборівського району Тернопільської області. А із вересня цього ж року почав працювати учителем співів, малювання та праці Ратищівської восьмирічки. У вільний час багато малював.

У 1967–1972 рр. студіював у викладача С. Гармізе малюнок та живопис на художньо-графічному факультеті Одеського педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського [5, с. 2].

Картини Богдана Романюка почали виставлятися на районних, обласних вернісажах. Як сільський житель, він надавав перевагу зображенню мотивів сільського пейзажу, у яких показував красу і багатство природи рідного краю: «Весна» (рис. 2), «Зустріч сонця» (рис. 3), «Вечоріє» (рис. 4).

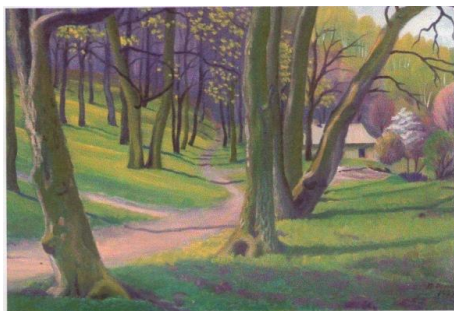


Рис.2 «Весна», 1993р.

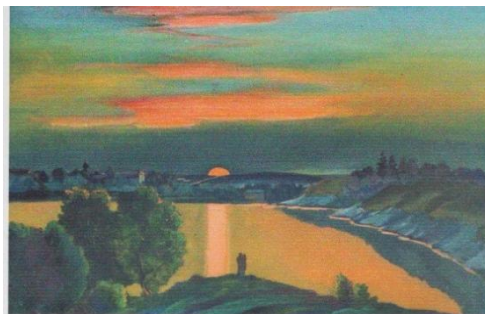


Рис. 3 «Зустріч сонця», 1976р.

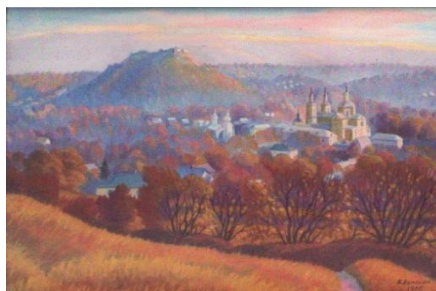


Рис. 4 «Вечоріє», 1995.

Відзначимо неабияку спостережливість, уміння художника помітити, прислухатися, насолодитися багатством, різноманітністю явищ світу природи і нашого життя: перший ранковий сонячний промінь, перша весняна зелень, розквітлий бузок чи верболиз, дзвінке джерельце кристалево чистої води, хмарки на небосхилі, віддзеркалені у воді, усміхнений соняшник, золотисті клени – ніщо не залишається непоміченим для допитливого ока художника.

На думку фахівців, уже перші виставки свідчили про те, що художник Богдан Романюк добре оволодів технікою письма аквареллю, гуашшю, темперою, та сам найбільше любив писати олійними фарбами [6, с. 16]. На основі аналізу художніх творів митця можна помітити, що живописна техніка олією у Богдана Івановича змінювалася від згладженого мазка до більш виразного, рельєфного. Майстер завжди кладе фарбу пастозно. Роботи художника переважно невеликі за розміром, іноді навіть мініатюрні [5, с. 3].

У 1977 р. Богдан Романюк з родиною переїхав до Кременця, де почав працювати у педагогічному училищі. Як зазначає В. Шпак: «Саме в той час прийшов до педагогічного училища Богдан Іванович Романюк. Молодий, вродливий, ставний, з уважним поглядом, спокійний і врівноважений, з гарними манерами та гідним вихованням – таким прийшов Богдан Романюк до нашого навчального закладу, де став викладати образотворче мистецтво. Згодом у нього розкрився талант художника, майстерність педагога, тактовність, делікатність та висока інтелігентність людини і вихователя молоді» [6, с. 16].

Багато випускників педагогічного училища, коледжу, а згодом гуманітарно-педагогічного інституту, сьогодні вже академії, де продовжував працювати педагог, засвоїли науку талановитого маляра, стали вчителями образотворчого мистецтва і нині дбають про художній розвиток школярів. Деякі з них стали його колегами по пензлю та кафедрі методики викладання образотворчого мистецтва, працюють нині в Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка. Це Богдана Гуменюк, Оксана Качаловська, Іванна Погонєць, Дмитро Синенький, Катерина Склярчук, Світлана Ткачук, Юлія Янчук. Вони займаються не лише науково-педагогічною діяльністю, але й малярством, беруть участь у художніх виставках.

Зараз у сучасному мистецькому житті Кременеччини художники та колишні вихованці художника висловлюють Богданові Івановичу найкращі, найщиріші слова шани, визнання, вдячності, згадують прекрасні роки навчання, залучення до мистецтва, розвитку художніх та естетичних смаків та здібностей до самостійного творення прекрасного.

У статті Г. Чернихівського «Барви палітри митця» зазначено, що: «Незважаючи на постійну завантаженість педагогічною працею, заняттями, груповим керівництвом, художньою діяльністю в училищі з оформлення кабінетів, святкових колон, іншої наочної агітації, Богдан Іванович багато малює. З палітрою в руках у будь-яку пору року його можна побачити на етюдах. Доводилось часто вставати вдосвіта, щоб встигнути до занять зробити на природі етюд. А ці етюди потім переростали в картину (рис. 5). Майстра вабила чарівна природа Кременця, мальовничі околиці, пам'ятники архітектури та історія міста. Він відображав на полотні неповторні миті, щоб згодом ними милувалися шанувальники прекрасного» [4, с 74].



Рис. 5 «Зима. Кременець», 1997 р.

Кременець та його околиці зачарували художника і навіки прив'язали до себе тисячами невидимих ниток. І він з радістю та трепетом у серці скорився тій небаченій красі, яку не описати, не оповісти словами, але можна передати легким штрихом олівця, пензлем, різнобарв'ям фарб, музикою, що бере свій початок десь у глибині душі і, пройшовши крізь шквал почуттів, умившись у колір, звук, запах, смак і дотик, виливається на полотні образом. І народжується картина. Вона живе, дихає, кожним подихом видає свого творця, як дитина батька.

І дійсно художник Б. Романюк закохався у прекрасне старовинне місто, куди привела його прихильна доля, не шкодував часу на його пізнання та сил на відображення в художніх полотнах.

У багатьох його ліричних пейзажах є зображення давньої архітектурної споруди – колишнього єзуїтського колегіуму з костелом та навчальним приміщенням. Зображення монументальної величній споруди зблизька, а також архітектурні пейзажі із зображенням виразних її частин – балюстради стали окремими картинами (рис. 6).

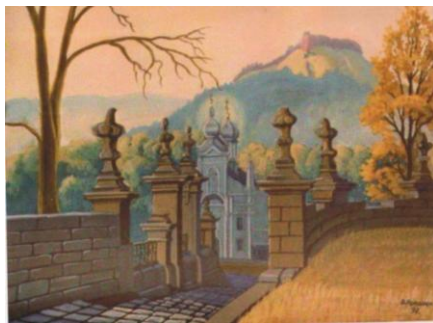


Рис. 6 «Осінь. Балюстрада колегіуму», 1998 р.

Цікавими є цілий ряд художніх полотен, на яких художник зобразив Кременець із його центральною історико-архітектурною спорудою в різних проекціях, з різних географічних точок: то він дивиться на місто з гори Воловиці, то з Калинівки, то охоплює зором з висоти пташиного польоту, перебуваючи на Замковій горі.

На багатьох картинах із особливими почуттями захоплення та замилювання зображає художник Богдан Романюк Замкову гору – ось вона в ореолі весняної ніжності квітучих біло-рожевих дерев, котрі наповнюють навколишнє духмяними пахощами свіжості та аромату, які ми відчуваємо, сприймаючи картину. На іншій картині ми бачимо Замкову гору в осінньому полум'ї дерев, які скоро перетворять на попіл цю нетривалу, але таку виразну красу.

Богдан Іванович так писав про своє малярство:

«Малюю замкову гору
Вона з туману силуетом виринає.
А сяйво сонця ранньої пори
Усе навколо оживляє.
Засяють куполи й хрести
На храмах у долині.
І хочеться це все перевести
У мову барв, тонів і ліній.»[6, с. 16]

На полотнах Богдана Романюка ми бачимо архітектурні споруди, які відродилися останніми роками, засяяли золотом бань та зазвучали мелодією дзвонів: «Церква Чесного Хреста», «Богоявленський монастир», «Преображенська церква», «Козацькі церкви», «Почаївська лавра», «Ранок у Тернополі» та інші.

Окрім пейзажних полотен, Богданові Івановичу належить низка портретів, серед яких вдалими визнані портрети Василя Редька, Михайла Стеця, дружини Віри, доньок Надії та Жанни, Гаврила Чернихівського (рис. 7), найменшої внучки, а також автопортрети. Він не просто закарбовує мазками зовнішню свіжість: усі портрети сповнені життя, внутрішнього світла, думки й емоцій [5, с. 3].



Рис. 7 Портрет Г. І. Чернихівського. 1996 р.

Мистецтво це вища форма естетичного ставлення людини (митця) до світу. Воно, як важлива частина культури, знаходить своє вираження в багатьох видах художньої творчості [3, с. 251–252].

Художник завжди готовий творити, бо творчість – це його життя. У ній він живе, нею він дихає, в ній він відчуває справжнє щастя. Щоб так творити, треба й справді любити світ понад усе, бути закоханим у весну і осінь, цінувати хвилини смертельного відчаю і миті справжнього щастя, обожнювати людей і природу. А потім розколювати серце і поміщати у картину, у полотно, у суміш фарб і мазків.

Богдан Іванович Романюк упродовж усього свого життя працював невтомно, наполегливо, систематично і багато. Він зрозумів, що завдання справжнього митця – творча праця. Вмів відстояти, захистити свою позицію, маючи певне кредо у житті. Він міг вести дискусію не тільки про мистецтво, а й про історичну минувшину, подати своє бачення прочитаних художніх творів. Богдан Романюк визнавав і шанував різноманітні, в тому числі й сучасні, напрямки у мистецтві. Він любив поліхромний живопис, були йому до душі не дуже яскраві, стримані кольори.

Не розумію тих, хто оцінює твір з точки зору крапок і ком, з погляду на колір і тон. Це не правильно. Твір потрібно відчувати і прожити, поєднатися з ним і вилитися на полотно. Оце і є справжній шедевр, коли хочеться бути творцем, хочеться знати, що отой найменший мазок нанесений власною рукою.

Знову виставляти їх на людський осуд і роздавати дрібніші шматочки душі. І так до кінця, до повного виснаження, щоб потім знову у нових творах як фенікс, з попелу» [1, с. 2–5].

Богдан Романюк – учасник багатьох художніх виставок, персональна презентація картин, організована вперше в Кременці 1977 року, відкрила ім'я художника кременчанам та шанувальникам образотворчого мистецтва. Скромний, небагатослівний, якого ще зовсім не знали в місті, він упевнено заявив про себе як митець, оригінальний, справжній майстер пензля, що з такою любов'ю, теплом і ніжністю змальовував чарівну природу краю, пам'ятки старовини Кременця.

З того часу художник брав участь у виставках щороку: у Тернополі, Києві, Москві, Кременці, Рівному, Луцьку, у польських містах Познані, Вроцлаві, Кракові та Варшаві. Це й персональні вернісажі, і в складі мистецького гурту «Гладущик».

Виставки, як стверджує сам художник, завжди додають сил і натхнення, ще більше спонукають до творчого пошуку.

Досвідчений митець звітував перед знайомими і незнайомими, друзями і просто поціновувачами прекрасного про те, чого він досяг, якою стала його творчість за більш як півстоліття, яке зростання його як митця відбулося впродовж багатьох років художньої творчості.

На вернісажах Богдан Романюк представив картини всіх періодів своєї діяльності – і перші, написані не завжди впевненим олівцем чи пензлем, і картини наступних літ, і полотна, написані вже в новому тисячолітті. Навіть професійне око поціновувача може помітити як змінилися теми і зміст картин, як зростала майстерність творця, все впевненішою ставала рука маляра. Змінювалася і палітра картин, особливо сучасного періоду, котра відразу відділяє ці полотна від попередніх: вона стає світлішою, яскравішою, більш насиченою, що впливає на наше сприймання. Однак, незважаючи на все, у творах художника є те, що найцінніше: картини наповнені музикою, почуттями, у них відчувається душа і серце автора, і вони не залишають байдужою жодну людину, захоплюють, хвилюють, викликають співзвучні емоції.

Б. Романюк неодноразово отримував нагороди. За кожною грамотою, дипломом стоїть подія чи певний період часу, які вимагали стільки сил, енергії, участі душі і серця художника.

Богдан Романюк – справжній митець, і мистецтву він віддавав себе повністю і без залишку. Його захоплення художньою творчістю, яке тривало все життя має свої вагомі результати: більше півтори тисячі художніх полотен створив маляр. Його картини зберігаються в музеях Кременця, Тернополя, Варшави. Є в колекціях багатьох кременчан, у приватних збірках Польщі, Чехії, Німеччини, Канади, Бразилії, України, Росії. А власна домівка художника вже давно стала тісною для картин господаря. Тому творча та педагогічна діяльність Богдана Романюка на Кременеччині є важливою для розвитку освіти і культури даного регіону, проте потребує подальшого детального вивчення.

Список використаної літератури

1. Деревінська М. Виставкова зала Кременецького краєзнавчого музею / М. Деревінська. – Кременець : Малий видавничий дім, 2002. – 6 с.
2. Казьмірук Н. Прагну пензлем відтворити все, чим сповнена душа. / Н. Казьмірук. – Кременець : Замок, 2009. – 12 с.
3. Кардашов В. М. Художньо-творчий розвиток особистості : теоретичний та методичні виміри : монографія / В. М. Кардашов. – Мелітополь : ТОВ. «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2009. – 2-ге вид., допов. – 264 с.
4. Романюк Б. І. Терниста стежина : автобіографічна повість / Б. І. Романюк. – Тернопіль : ТЗОВ «Терно-граф», 2015. – 112 с.; іл.
5. Чернихівський Г. Барви палітри митця. / Г. Чернихівський. – Кременець, 1999. – 38 с.
6. Шпак В. «Я справжнє щастя пізнаю, коли творю...» (Богдан Романюк) / В. Шпак. – Кременець : Замок, 2015. – 18 с.

ВІХИ ТВОРЧОСТІ МИСТЕЦЬКОГО ГУРТУ «ГЛАДУЩИК»

У статті розкривається багатогранність творчого гурту «Гладущик». Досліджується виставкова діяльність учасників гурту, осмислюються провідні світоглядні принципи художників, у контексті мистецького надбання Кременеччини.

Ключові слова: художник-майстер, мистецький гурт, виставка, Кременеччина, творчість, графіка, живопис, рисунок, різьблення.



Те, що ви малюєте –
Витвори космічні,
Витвори печалі,
Чудеса магічні.
В них краса і мрія,
В них співа весна,
Музика природи
Й вічності луна.
Взявши пензлик в руку
Легко і прозоро,
То малює серце,
То малює доля.
І з глибин душевних
Лине і анить
Чистий й агадковий,
Незбагнений світ.

Тетяна Добко

Мистецтво потрібне людям незалежно від їхнього віку, фаху чи національної належності. Воно має унікальну властивість бути зрозумілим без перекладу, як зрозумілі людині прояви радості та болю, горя і щастя, любові й ненависті. Мистецтво руйнує бар'єри непорозуміння, зближує людей, допомагає зрозуміти інший народ, його культуру, матеріальні і духовні цінності.

Спілкуючись із творами мистецтва, людина стає добрішою, збагачується духовно, прагне зробити світ, у якому живе, ще прекраснішим. Але не кожний може уявити собі той складний шлях, що проходить твір від задуму художника до втілення.

Роботи художника покликані дарувати людям радість, естетичну насолоду, пробуджувати добрі почуття, виховувати художній смак. Вони змушують замислитися над подіями, що відбуваються навколо нас.

Кажуть, що справжнє Мистецтво пов'язане із Вічністю. Це й справді так. Закарбовувати найдрібніші миттєвості буття у часі та просторі – головна його мета й особливість. Відтак, твір художника (чи то сповнене барв полотно, захоплююча динаміка лінійних ритмів, або ж брила мармуру, що перетворена рукою автора на неповторний образ) стає своєрідним віддзеркаленням духовних прагнень цілої доби.

Результати праці великих митців засвідчують великий потенціал та велич нашого народу.

Яскравими представниками українського мистецтва стали й наші, кременецькі майстри пензля, твори яких є частиною золотого фонду і не лише національного, а й світового малярства, що й становить актуальність дослідження.

У нашому мальовничому містечку, із назвою Кременець творчо діє гурт «Гладущик».

Почути та прочитати інформацію про нього можна в «Тернопільській газеті», «Вільне життя», «Свобода», «Кременецький вісник», «Діалог» також у каталозі «Діалог двох культур».

Гурт створено у липні 1995 року у м. Кременці з ініціативи голови міської ради м. Кременця pana Гуславського Андрія Андрійовича, і очолив його місцевий художник Ніл Григорович Зварунчик [8, с. 7].

До складу гурту ввійшли відомі вже на той час майстри пензля і різця – Богдан Романюк, Валентин Величко, Володимир Прохоров, Володимир Стецюк, Олександр Пташкін. Цих художників об'єднує в гурті не лише любов до прекрасного, а й прагнення продовжити славні мистецькі традиції рідного міста, уславити на своїх полотнах чудову красу рідного краю.

У 1999 році члени гурту «Гладущик» приймали участь у міжнародному пленері між Польщею та Кременцем під поетичною назвою: «Там, де Іква котить хвилі сині...» й отримали за виконані роботи високу оцінку зарубіжних мистецтвознавців [9].

З нагоди п'ятиріччя заснування творчого колективу була влаштована виставка у виставковій залі Тернопільської організації Національної спілки художників України, на якій було репрезентовано вісімдесят живописних й графічних творів та п'ятнадцять скульптурних робіт.

Гурт «Гладущик» як єдине ціле наполегливо працює, щороку поповнює власні колекції, радує глядачів новими роботами і в той же час отримує кваліфіковані оцінки, враження фахівців, обмінюється думками, досвідом, піднімається на новий рівень творчості. Цікавими та корисними для професійного зростання є неодноразова участь у міжнародних пленерах, які проходили у Кременці та в декількох містах Республіки Польща. Ніл Зварунчик брав участь у них уже в п'ятнадцяте! Плідну працю майстрів пензля відзначали на різних рівнях нагородами: грамотами, дипломами, медалями, значками. За час свого існування творчий колектив організував не одну виставку у м. Кременці, а також у Тернополі, Луцьку, Рівному, Почаєві. Окрім цього, митці влаштовують персональні виставки, беруть участь у міжнародних виставках та пленерах. Чотири члени колективу мають атестацію «Народний майстер живопису»: Ніл Зварунчик, Володимир Прохор, Володимир Стецюк, Валентин Величко.

Засновник мистецького гурту «Гладущик» Ніл Григорович Зварунчик народився 10 серпня 1944 року в селі Млинівцях Кременецького району. З дитинства малював усе, що бачив навколо. Однак починалося його самостійне життя оволодінням зовсім не творчою спеціальністю: навчався в Буданівському СПТУ Теребовлянського району за спеціальністю механік-комбайнер. Може, і став би молодий волиняк знаним спеціалістом у цій галузі, але трапився випадок, який різко змінив його життя. Юнака призвали на військову службу. Там краєнинові довелося оформляти стінні газети і класні кімнати, виготовляти різні фігурки з пінопласту та дерева. Він заслуговував на повагу з боку командування та товаришів, саме там зрозумів, що повинен навчитися оволодівати законами мистецтва. То ж твердо вирішив, що неодмінно опанує їх, вступивши до навчання у вуз після строкової служби. Так, зрештою, і зробив. Подався до училища ужиткового мистецтва у Вишнічії Чернівецької області. Готувався стати художником-майстром. А ще вперто освоював тонкощі різьбярського мистецтва. Навіть його дипломна була пов'язана з рельєфною різьбою [1, с. 6].

Під час навчання, Ніл Зварунчик зі своїми однокурсниками брав участь у зйомках фільму «Білий птах з чорною ознакою» з участю знаного вже в той час актора Івана Миколайчука. Хай тодішній режисер фільму Юрій Іленко не завжди через клопітку роботу знаходив час на спілкування з молодими, але сама атмосфера залишила у молодих душах незгладимий слід [7, с. 8]. Після закінчення училища працював на Козівській фабриці госптоварів, де розробляв взірці сувенірів. А з вересня 1971 року став викладачем праці – спеціально орієнтованої дисципліни на дошкільному відділі Кременецького педагогічного училища. Окрім навчальної діяльності, займався художньою творчістю.

З 1972 року твори Зварунчика експонуються на багатьох збірних виставках не лише в Кременці, але й у Тернополі, Києві, Москві і Пензі (РФ), Слівені (Болгарія), в містах Чехії та Польщі [3, с. 6].

Його роботи є у приватних колекціях багатьох міст і країн світу: в м. Женеві, Кракові, Варшаві, Катовіце, Перемишлі; в Німеччині, Австралії, Аргентині, Ізраїлі, Італії, Монголії, Росії, Канаді, Кореї, Ірландії; а також у багатьох містах України – від Львова і Києва до Сімферополя [2, с. 12].

Свою творчість у техніці різьблення по дереву Ніл Зварунчик розпочинав з дрібної пластики, з якої виділяються дивовижні «Гномики» (серія 1976), і дійшов до паркової скульптури (серія 1986). Вражає його багатофігурна декоративна композиція «Рече та стогне Дніпр широкий» (1989), шість високохудожніх іконостасів (1990–2005). Ніл Григорович вирізав для оформлення міського парку відпочинку великі дерев'яні об'ємні скульптури казкових персонажів, скульптуру троїстих музик, якими було приємно милуватися. Дерев'яні скульптури прикрасили інтер'єри міської лікарні, дошкільних закладів. До речі, велика декоративна скульптура казкової черепахи зустрічає й нині відвідувачів у вестибюлі Кременецького дошкільного закладу № 2 «Золотий ключик».

Паралельно в творчому колективі різьбою займаються Стецюк Володимир Васильович, який народився в с. Жолоби Кременецького району Тернопільської області. Після закінчення школи у 1976 році навчався у школі керівників художньої самодіяльності м. Рівне (обласне управління культури).

У 1976 році вступив до Львівського училища прикладного мистецтва на відділ художнє оформлення. У 1980 році після закінчення училища був направлений на роботу в Тернопільський художній комбінат. 1981–1983 роки – служба в Радянській Армії. З 1983 року проживає в м. Кременці. Трудову діяльність тут розпочав в художній майстерні на посаді старшого художника.

Проектував та оформляв об'єкти громадського призначення, згодом працював у художній майстерні парку культури, в центрі дитячої творчості вів гурток «Юний художник» [8, с. 17]. З 1993 року виставляв свої доробки на районних та обласних виставках міст Луцька, Рівного, Тернополя, а також і

міжнародних виставках. У 1999 році Стецюк В. В., разом з колегою по гурту Зварунчиком Н. Г. в складі творчої групи брав участь у Міжнародному пленері «Польща-Україна».

Різьбленням по дереву займається і Прохоров Володимир Іллів який народився 10 серпня 1939 року в с. Сокологі на Поволжі. Після закінчення десятирічки доля закинула його до Тернополя, де проживала сестра. До служби в армії малював для себе та друзів. Після армії закінчив дворічну школу художників-декораторів у Львові.

Свою трудову діяльність розпочинав художником залізничного вокзалу, пізніше художником обкому партії, де оформлював парткабінети, будинок політосвіти.

Згодом виявився потяг до дерев'яної скульптури. І вже у 1981 році тернополяни милувалися його витворами з дерева.

Про Володимира Прохорова можна сказати як про талановитого скульптора. Своєрідний, винятково багатий світ його дерев'яної пластики з різноманітних природних кореневих здебільшого носить гумористичний характер і стилізовану форму [5, с. 84–85]. Приваблюють такі скульптури, як «Чумак», «Купальниця», «Бичок», «Ніколо Паганіні» та багато інших [8, с. 11]. Згодом з творчістю майстра знайомились у багатьох містах України та Польщі. Був учасником багатьох виставок та вернісажів.

Варто відзначити живописні досягнення колективу, художники володіють кожен своїм неповторним стилем, манерою виконання.

Гурт був спаяний, але для кожного учасника був характерним свій почерк, улюблені мотиви, колорит та техніка виконання [6, с. 8].

Ось, наприклад, Олександр Пташкін малює експресивно, швидко, використовуючи мастихін і рельєфні мазки фарби. Народився він в 1964 р. у м. Кременці. У 1979 році став студентом Петриківського художнього училища за спеціальністю художник розпису по деревині, яке закінчив у 1983 році. З 1987 року Пташкін О. А. працює художником-реставратором Кременецького краєзнавчого музею. Неодноразово брав участь у створенні виставок, міжнародних художніх пленерах. Його художні роботи відомі не тільки на Тернопільщині, а й за кордоном. В складі художнього гурту «Гладущик», активним членом якого він є, виставляв роботи на виставках у м. Рівне, Тернополі, Луцьку, Почаєві, Кременці, Збаражі. У 2004 році талановитий живописець вперше репрезентував свою персональну виставку, де були представлені більше 40 художніх робіт, що отримали високу оцінку у знавців образотворчого мистецтва [8, с. 13]. Автор переважно відображає окремі предмети і куточки природи, кременецькі будинки і вулички.

У порівняльній характеристиці з Пташкіном О. А. більш живописна експресивність відчувається в роботах Ніла Зварунчика. Він експериментує, поєднуючи олійний декоративний живопис із дерев'яними поверхнями. Одним з його творчих пошуків є серія робіт на старовинних коритах.

У Володимира Стецюка виробилась своя живописна манера, техніка і колоритна гама. В його творчості поруч із пейзажем і натюрмортом гарно вписуються роботи на релігійну тематику, урізноманітнюючи його жанровість.

Неможливо не відмітити багатство творчої манери Валентина Петровича Величка, майстра-живописця у різних техніках, який працював викладачем образотворчих дисциплін у педучилищі, коледжі, Кременецькому гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка. Виявив себе, як професіонал свого фаху і має звання «Відмінник народної освіти», нагороджений декількома грамотами Міністерства освіти України та двома медалями. У 1999 році отримав атестацію як «Народний майстер живопису».

З 1970 року почав брати участь у групових виставках різного рівня. Має 10 персональних виставок у різних містах України. Двічі був переможцем обласних художніх виставок (1989 р., 1995 р.) та декілька разів Лауреатом.

Валентин Петрович учасник республіканських (м. Київ) та міжнародних виставок у Кракові, Варшаві, Вроцлаві, Познані та міжнародних пленерів. Його роботи придбані і зберігаються у музеях України, а також у приватних зібраннях багатьох країн світу [8, с. 9].

У складі творчого художнього гурту «Гладущик» м. Кременця Величко В. П. виставляв свої творчі роботи на виставках у містах Рівне, Тернопіль, Луцьк, Почаїв, Кременець, Збараж, Новоград-Волинський. В його художній структурі найбільш привабливі акварельні роботи – прозорі, легкі.

Кременецькі художники подарували школі-інтернату I–III ступенів, дванадцять картин. Дар зробили члени мистецьких гуртків «Гладущик» і «Палітра» з Кременця в той час, коли в навчальному закладі відкривали навчальний центр «Сузір'я» – чи не перший у школах України [4, с. 7].

Варто відзначити, що «Гладущик» поклав початок створенню інших творчих художніх гуртів, які і сьогодні процвітають, розвиваються.

Багато років склад гурту залишався незмінним. І тільки у 2009 році у його складі з'явилася єдина жінка-художниця. Нею стала донька Романюка Б. І. – Жанна Тріщук.

Жанна Богданівна, народилася 7 серпня 1972 року у місті Кременець. Навчалася у Кременецькому педагогічному училищі, має вищу педагогічну освіту. Працює у техніці олійного живопису. З-під пензля художниці постають картини пейзажних мотивів Кременця та його околиць, зустрічається багатоплановість, врівноваженість кольорів. Згодом мисткиня зацікавилася сакральною тематикою, що напевно далось у спадок від батька.

У кожному творчому колективі існують свої традиції, починаючи з 1995 року і до сьогодні «Гладущик» щорічно організовує виставку картин до «Дня Незалежності». Бере активну участь у громадському житті міста, всіх мистецьких заходах місцевого значення.

Досить точно описуються в автобіографічній повісті Романюка Богдана Івановича перші кроки «Гладущика», як гурту: «Доцільність створення гурту вже із самого початку була доведена тим, що художнє життя у Кременці завирувало значно активніше [5, с. 65].

1 вересня 2015 року гурт «Гладущик» був надщерблений із-за втрати одного учасника, важка хвороба забрала митця. Проте, після себе він залишив світлий слід у своїх полотнах, віршах, спогадах про себе. Богдан Іванович вже два роки не з нами.

Переважає більшість робіт Богдана Романюка відтворює мальовничі краєвиди й пам'ятки архітектури Кременця та околиць. Містечко, в якому митець жив і працював кілька десятиліть, він з великою майстерністю і любов'ю відтворив у різні пори року. На картинах, представлених на виставках, часто фігурує гора Замкова з руїнами замку, ботанічний сад, старовинні церкви. Око художника приваблювали архітектурні споруди, які він відображав з особливою точністю й філігранністю. Власне тому Богдан Романюк позиціонував себе як художник-архітектор. Любитель кременецької природи, Богдан Іванович, став одним із представників кременецької художньої школи. Його гама – м'яка й делікатна. Вона повністю відповідає натурі митця.

Окрім живописних полотен, за своє життя Богдан Іванович виконав ікони для іконостасу у церкві, що збудували у його рідному селі, що цікаво – робив власні композиції ікон. Його роботи знаходяться у Кременці, Тернополі, Рівному, Львові, Києві та інших містах України, Казахстану, Росії, Німеччини, Польщі, Словаччини, Греції, Канади, Бразилії.

На сьогодні мистецький гурт «Гладущик» працює у складі шести осіб.

Отже, мальовничі краєвиди Кременця та його околиць, а також своєрідна архітектура цього містечка – є основною тематикою робіт мистецького гурту «Гладущик». Головною манерою виконання художніх творів митців є олійний живопис, який поєднується з декоративними дерев'яними композиціями і графікою.

Список використаної літератури

1. Гриб А. Кременецький колорит / А. Гриб // Вільне життя. – 2009. – № 59. – С. 6.
2. Оленчук В. Земне багатство Зварунчика / В. Оленчук // Пенсійний Кур'єр. – 2006. – № 8. – С. 12.
3. Романюк Б. І. Терниста стежина: автобіографічна повість / Б. І. Романюк. – Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2015. – 112 с.
4. Сєніна Т. Світ Ніла Зварунчика / Т. Сєніна // Кременецький вісник. – 2001.
5. Фарина І. Вічні таємниці Ніла Зварунчика / І. Фарина // Тернопільська газета. – 2009. – № 14. – С. 6.
6. Фарина І. Кременецькі художники подарували школі дванадцять картин / І. Фарина, А. Ольшанської // Тернопільська газета. – 2009. – № 46. – С. 7.
7. Федішин Б. Художник Ніл Зварунчик : «Я творю з уяви, а інколи – зі снів» / Б. Федішин // Свобода. – 2009. – № 20. – С. 8.
8. Черняк М. В. Каталог художнього гурту «Гладущик» / М. В. Черняк, В. Деревінський. – Кременець : Малий видавничий дім, 2005. – 91 с.
9. Юліуш Словацький [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://library.te.ua/wp-content/uploads/2009/03/u_slovackiy.pdf.

РОЗДІЛ I. СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ВЕКТОРИ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	5
<i>Божик Ніна.</i> ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ТА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ.....	5
<i>Борщик Юлія.</i> БРЕХНЯ ЗАРАДИ ПОРЯТУНКУ.....	8
<i>Зварунчик Анастасія.</i> ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ГЕЛЬСІНСЬКОЇ ГРУПИ.....	11
<i>Леник Тетяна.</i> ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ	13
<i>Леник Тетяна.</i> ПРАВОВИЙ СТАТУС ДІТЕЙ СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ	17
<i>Мажар Віоріка.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗА НОРМАМИ КРИМІНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ: СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ	21
<i>Пасевич Марія.</i> ОСВІТА ТЕРНОПІЛЬЩИНИ В 1939–1941 рр. : РАДЯНІЗАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ.....	24
<i>Цалай Любов.</i> СОФІЙНІСТЬ СЕРГІЯ КРИМСЬКОГО.....	28
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	32
<i>Врочинська Ольга.</i> ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	32
<i>Габрик Ольга.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В УКРАЇНІ	35
<i>Гаверилук Дарія.</i> СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ	38
<i>Гаверилук Марія.</i> МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	42
<i>Горобець Софія.</i> ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ФЕНОМЕН ЦИВІЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА	47
<i>Гунців Василина.</i> ПРОФЕСІЯ УЧИТЕЛЯ В ПРАЦЯХ ВІДОМИХ ПЕДАГОГІВ-КЛАСИКІВ.....	50
<i>Дудечко Ольга.</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ЕТИКА ПРАЦІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЙОГО ЕЛЕМЕНТ ..	54
<i>Леник Тетяна.</i> СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК НАПРЯМ ДЕРЖАВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ В КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ	57
<i>Лепуга Оксана.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	61
<i>Мокоїда Марія.</i> ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	65
<i>Мокоїда Марія.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	69
<i>Тимець Тетяна.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	72
<i>Тимчук Наталія.</i> УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ.....	76
<i>Тимчук Наталія.</i> ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК НОРМА ДИТЯЧОГО РОЗВИТКУ.....	80
<i>Трачук Тетяна.</i> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ВИМОГА ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	83
<i>Хом'як Ірина.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	86
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ	90
<i>Вітрук Наталія.</i> ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРЕСІВ ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ ЇЇ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	90
<i>Гаверилук Марія.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЛЮБОВІ У ПСИХОАНАЛІЗІ.....	93
<i>Кістенєва Анастасія.</i> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ДІАГНОСТИЦІ ТА КОРЕКЦІЇ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ.....	97
<i>Найдюк Вікторія.</i> ГРА «СИНІЙ КИТ»: ВІРТУАЛЬНИЙ ТА РЕАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ	101
<i>Прозапас Наталія.</i> МАЛЮНОК ЯК ДЖЕРЕЛО ЗНАЬ ПРО ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ДИТИНИ.....	104
<i>Сімора Ольга.</i> РОЛЬ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	107
<i>Хрущ Наталія.</i> РОЗВИТОК ПОЧУТТЯ САМОВАРТНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	111
<i>Шевчук Микола.</i> ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	113
<i>Шкред Катерина.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРИРОДНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ДНЗ.....	117
<i>Шматюк Олеся.</i> СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОТРАПИЛИ У СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ ОБСТАВИНИ	120

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	124
<i>Беднарська Іванна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	124
<i>Врочинська Ольга.</i> ВРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДОШКІЛЬНИКА В ЗДІЙСНЕННІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ЙОГО ВИХОВАННЯ	127
<i>Галько Анна.</i> СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	131
<i>Галько Анна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛІРИЧНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОЕТИЧНИМИ ТЕКСТАМИ	134
<i>Головка Марія.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ В КУТОЧКУ КНИГИ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	138
<i>Кардаш Ольга.</i> ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	142
<i>Касянчук Оксана.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТРВЗ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	145
<i>Кожарко Катерина.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ БЕСІД НА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ТЕМИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	148
<i>Кожарко Катерина.</i> ЗНАЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	151
<i>Мороз Людмила.</i> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	154
<i>Перепелюк Юлія.</i> ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	157
<i>Петрик Мар'яна.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ	161
<i>Сімора Ольга.</i> РОЗВИТОК МИСЛИТЕЛЬНИХ ДІЙ ТА ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	164
РОЗДІЛ V. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	169
<i>Бродюк Марія.</i> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	169
<i>Захарчук Вікторія.</i> ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ.....	173
<i>Ісаєнко Інна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	178
<i>Лівар Віта.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ УЧНЯМИ ПРОСТИХ ЗАДАЧ	182
<i>Мартинюк Надія.</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІГОР НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	186
<i>Медвідь Вікторія.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	189
<i>Міньковська Марія.</i> МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	193
<i>Мишаківська Людмила.</i> ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	197
<i>Остап'юк Юлія.</i> МАЛІ ФОЛЬКЛОРНІ ЖАНРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	201
<i>Циганюк Марина.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	204
<i>Чумакевич Юлія.</i> ПРИРОДООХОРОННА РОБОТА НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	207
<i>Чумакевич Юлія.</i> ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ І ПЛАНШЕТІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	211
<i>Шандрюк Ірина.</i> ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	214
<i>Шкред Катерина.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ У 1-МУ КЛАСІ.	217
РОЗДІЛ VI. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	224
<i>Годун Катерина.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ОРНАМЕНТІВ БУКОВИНСЬКИХ ВИШИВОК ЗАСОБАМИ PATTERN MAKER	224
<i>Косар Ріта.</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ	228
<i>Пирішко Леся.</i> МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ У 8 КЛАСІ	230
<i>Сільвеструк Максим.</i> МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АДГЕЗИЙНОЇ МІЦНОСТІ ПОЛІМЕРКОМПОЗИТНИХ ПОКРИТТІВ	235
<i>Слив'юк Микола.</i> СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ГОЛОВНИЙ ФАКТОР ЗАЦІКАВЛЕНOSTІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ	238

<i>Тригуба Антоніна</i> . МОДУЛЬНО-СТЕРЖНЕВА СИСТЕМА ЗАЗЕМЛЕННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНИЙ.....	241

РОЗДІЛ VII. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ..... 245

<i>Байда Ірина</i> . ЛЕКСИКА ПОЕЗІЇ ПАВЛА ТИЧИНИ: ЕЛЕМЕНТИ ТРАНССЕНСОРІКИ	245
<i>Драганчук Катерина</i> . ОБРАЗ ЧУЖИНИ У ДРАМІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «БОЯРИНЯ»	248
<i>Кульчинська Олександра</i> . ДИТЯЧИЙ ОБРАЗ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «КУДИ ТЕЧЕ ТА РІЧКА»	251
<i>Мокоїда Марія</i> . «ДОРΟΣЛИЙ СВІТ» ОЧИМА ДИТИНИ В МАЛІЙ ПРОЗІ БОРИСА ХАРЧУКА	255
<i>Мороз Людмила</i> . ОБРАЗ ЖІНКИ У ЗБІРЦІ «ЗІВ'ЯЛЕ ЛИСТЯ» ІВАНА ФРАНКА	258
<i>Омельчук Емма</i> . ПРОБЛЕМА ЛЮДЯНОСТІ В НОВЕЛІ ФРАНЦА КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»	262
<i>Слободенюк Тетяна</i> . ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	265
<i>Сорочинська Світлана</i> . УЛАС САМЧУК І ОКСАНА ЛЯТУРИНСЬКА: ГРАНІ ЖИТТЄПІСУ І ТАЛАНТУ.....	268
<i>Сиротюк Аліна</i> . РАЛЬФ УОЛДО ЕМЕРСОН – МАЙСТЕР ЖАНРУ ЕСЕ.....	271
<i>Стрелецький Максим</i> . АВТОБІОГРАФІЗМ ТВОРЧОСТІ АМЕРИКАНСЬКОГО ПИСЬМЕННИКА- РОМАНТИКА ЕДГАРА АЛЛАНА ПО	274
<i>Фількевич Тетяна</i> . ХУДОЖНЯ ВІЗІЯ ПРАЦІ В ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА.....	279
<i>Цалай Любова</i> . РОМАН «ТРИУМФАЛЬНА АРКА» ЕРІХА МАРІЇ РЕМАРКА: ОСОБЛИВОСТІ ПРОЧИТАННЯ ОБРАЗУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ РАВІКА	282
<i>Яковчук Софія</i> . ГУМОР ТА САТИРА В КОМЕДІЯХ АРІСТОФАНА	285

РОЗДІЛ VIII. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ 290

<i>Бевсюк Ірина</i> . ЗДОБУТКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	290
<i>Борщик Юлія</i> . МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ: УТВОРЕННЯ, ОСОБЛИВОСТІ ЗНАЧЕНЬ	293
<i>Бублик Ганна</i> . ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ПОВІСТІ Б. ГРІНЧЕНКА «СЕРЕД ТЕМНОЇ НОЧІ»	297
<i>Гранкіна Вікторія</i> . МЕТАФОРІЧНІСТЬ ЗАГОЛОВКІВ ГАЗЕТНИХ ПУБЛІКАЦІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТИ «ЗАМОК»)	300
<i>Мовшук Ольга</i> . СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ	303
<i>Терещук Анастасія</i> . СЕМАНТИЗАЦІЯ ОБРАЗУ ВІЙНИ І БОЮ В ПОЕЗІЯХ Т. ШЕВЧЕНКА.....	307
<i>Хороша Марія</i> . УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ	309
<i>Шеліга Ірина</i> . ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ЕТИКЕТУ В РОМАНІ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША «ЧОРНА РАДА»....	312

РОЗДІЛ IX. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ 316

<i>Гранкіна Ірина</i> . СИМВОЛИ ПРИРОДНИХ СТИХІЙ В ЕПІЧНИХ ЖАНРАХ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	316
<i>Ільчук Юлія</i> . ЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ПОЯВИ НЕОЛОГІЗМІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	318
<i>Коцюрuba Тетяна</i> . СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ОЗНАЧЕНОГО АРТИКЛЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ У ПЕРЕКЛАДІ ТВОРУ А.К. ДОЙЛА «СКАНДАЛ У БОГЕМІЇ»	322
<i>Маслій Наталія</i> . КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГОВИХ НЕОЛОГІЗМІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ...	325
<i>Пташнюк Ірина</i> . СИМВОЛИ ЯВИЩ ПРИРОДИ В П'ЄСАХ В. ШЕКСПІРА	329
<i>Руднік Зоряна</i> . СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСТАЛЕНИХ РЕЧЕНЬ З КОН'ЮКТИВОМ ДРУГИМ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	333
<i>Рудинець Вікторія</i> . СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ «ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	337
<i>Філіпова Ольга</i> . ДЕТЕРМІНАТИВНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	341

РОЗДІЛ X. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БІОЛОГІЇ, ОХОРОНИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ 344

<i>Кок Надія</i> . НАУКОВИЙ ДОРОБОК АНДРІЯ МИХАЙЛОВИЧА ГРОДЗИНСЬКОГО	344
<i>Костик Ірина</i> . МОНІТОРИНГ ЗАХВОРЮВАНЬ ОРГАНІВ ДИХАННЯ В РЕГІОНАХ РІЗНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ.....	348
<i>Крупенко Марина</i> . КОЛЕКЦІЙНИЙ СКЛАД КОРМОВИХ КУЛЬТУР РОДИНИ БОБОВИХ КРЕМЕНЕЦЬКОГО БОТАНІЧНОГО САДУ	352
<i>Миронець Наталія</i> . ВПЛИВ МІКРОЕЛЕМЕНТІВ НА ПРОРОСТАННЯ НАСІННЯ СОЇ КУЛЬТУРНОЇ.....	356
<i>Ніфака Олена</i> . ОЦІНКА КОРОТКОЧАСНОЇ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ У ЛЮДЕЙ МОЛОДОГО ВІКУ	359
<i>Самотіс Аліна, Фліс Юлія</i> . ОСОБЛИВОСТІ АЛЕЛОПАТИЧНИХ ВЗАЄМОДІЙ КВІТНИКОВО- ДЕКОРАТИВНИХ РОСЛИН РОДИНИ ASTERACEAE (НА ПРИКЛАДІ TAGETES ERECTA L. – CALENDULA OFFICINALIS L.)	363
<i>Семенчук Оксана</i> . НАУКОВИЙ ДОРОБОК ТА ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ АКАДЕМІКА І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО .	367
<i>Пиріжко Леся</i> . ПОКАЗНИКИ ЯКІСНОГО ТА КІЛЬКІСНОГО СКЛАДУ ДЖЕРЕЛ ВОДОПОСТАЧАННЯ ВОЛОДИМИРЕЦЬКОГО РАЙОНУ РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ	269

Циганюк Марина. КУЛЬТУРА ХАРЧУВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ НВК «ГІМНАЗІЯ – ЗОШ І СТ.»	376
РОЗДІЛ XI. МЕДКО-БІОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я	377
Бірук Іван. ЗМІНИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПІСЛЯ СИСТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ.....	377
Головенько Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ТА ОРІЄНТАЦІЇ ЛЕГКОАТЛЕТІВ	380
Дячук Наталія. НАЯВНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ВІЛЬНОГО ЧАСУ У ШКОЛЯРІВ ТА ГІМНАЗИСТІВ ...	385
Зварунчик Маріамна. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПРОВЕДЕННЯ ГІМНАСТИКИ ДО ЗАНЯТЬ І ВИКОНАННЯ РАНКОВОЇ ГІГІЄНИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	387
Ковальчук Мар'яна. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ 1-4 КЛАСІВ З ПЛОСКОСТОПІСТЮ	391
Косар Ріта. ОЦІНКА СОМАТОМЕТРИЧНИХ ПАРАМЕТРІВ ТІЛА УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПОЧАЇВСЬКОЇ ЗОШ.....	395
Мартинюк Валерій ДИНАМІКА ЗАХВОРЮВАНЬ ТА ПОКАЗНИКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА, ВІДНЕСЕНИХ ЗА СТАНОМ ЗДОРОВ'Я ДО СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	398
Матисюк Лілія. ОЦІНКА СОМАТОМЕТРИЧНИХ ПАРАМЕТРІВ ТІЛА СТУДЕНТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ КОГПА ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА	402
Міріука Андрій. ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	405
Михайловська Ірина. ОЦІНКА ПОКАЗНИКІВ КИСТЬОВОЇ ДИНАМОМЕТРІЇ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ РУХОВОЮ АКТИВНІСТЮ ЛЮДИНИ.....	408
Понедельнік Андрій. ФІЗИЧНА ВИТРИВАЛІСТЬ СТУДЕНТІВ 1-4 КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»	413
Романчук Андрій. ЗАСОБИ ВІДНОВЛЕННЯ В ЛЕГКІЙ АТЛЕТИЦІ.....	416
Стравінська Юліана. ОСОБЛИВОСТІ ЗОРУ В ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ	421
Хома Марта. УМОВИ ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНОГО СТАНУ УЧНІВ 4-5 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНИХ ІГОР	425
РОЗДІЛ XII. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	430
Бендасюк Ілона. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ.....	430
Богданевич Тетяна. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ	433
Гончарук Лілія. МУЗИКАЛЬНІСТЬ ЯК СУКУПНІСТЬ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	437
Жданкіна Анастасія. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ	440
Іващук Марія. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ОЗДОРОВЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ	443
Прокопчук Марія. ЄВГЕНІЯ МІРОШНИЧЕНКО – ВИДАТНИЙ ПЕДАГОГ, АКТРИСА, ОПЕРНА ДІВА	447
Устимчук Ганна. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ	451
Яловський Павло. ТВОРЧІСТЬ АНАТОЛІЯ БІЛОШИЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО АКОРДЕОННО-БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА.....	455
РОЗДІЛ XIII. ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	459
Бойко Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ІКОНОПИСУ НА ВОЛИНІ ХVIII – ХІХ СТОЛІТТЯ	459
Зварунчик Анастасія. КРЕМЕНЕЦЬКІ ПЛЕНЕРИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	461
Кічула Марія, Дроцька Вікторія. СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ЗОШ	464
Ковба Тетяна. ХУДОЖНИК І ПЕДАГОГ БОГДАН РОМАНЮК	467
Свирид Софія. ВІХИ ТВОРЧОСТІ МИСТЕЦЬКОГО ГУРТУ «ГЛАДУЩИК»	472

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 13

Матеріали подані мовою оригіналу.

Підписано до друку 04.05.2017 р., Замовлення №279
Формат 60x84/8. Гарнітура ARIAL
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 40,1.
Тираж 100 прим.

Видруковано у редакційно-видавничому центрі Кременецької
обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР №16 від 14.04.2003 р.