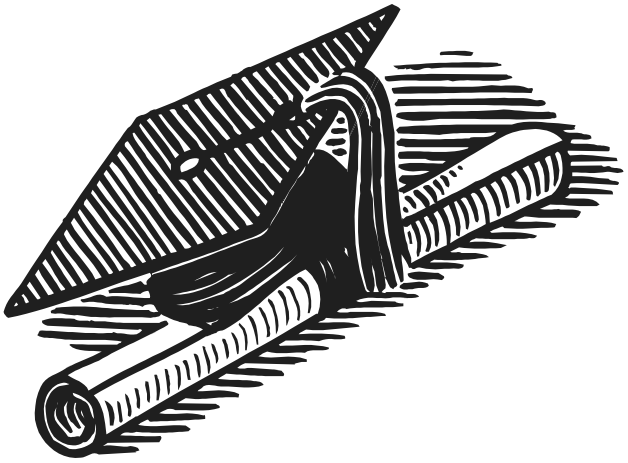
СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК



Випуск № 17

2021

КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ББК 74.58. + 88.4.

Студентський науковий вісник. Випуск 17. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2021. 280 с.

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

Друкується згідно з рішенням Вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Протокол № 12 від 23.06.2021 р.).

Редакційна колегія:	
Банах В. І.	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;
Галаган О. К.	кандидат біологічних наук, доцент;
Дух О. І.	кандидат біологічних наук, доцент;
Клак І. Є.	кандидат педагогічних наук;
Дубровський Р. О.	кандидат філологічних наук, доцент;
Плеварчук Л. Ю.	кандидат наук з фізичного виховання та спорту;
Легін В. Б.	кандидат педагогічних наук;
Омельчук О. В.	кандидат педагогічних наук;
Терпелюк В. В.	кандидат педагогічних наук, доцент;
Янусь Н. В.	кандидат філологічних наук.

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: Ірина Жолоб
Комп'ютерний дизайн: Сергій Юрчук

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

УДК 37.014.3

Авдіюк Яна Василівна,
здобувачка вищої освіти 31-ПС групи.
Науковий керівник:
викладач Заблоцький А. Р.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. *У статті наведено порівняльний аспект Нової української школи та традиційної школи. Розглянуто концепцію «НУШ». Висвітлено особливості психологічного супроводу освітнього процесу.*

Ключові слова: *компетенції, реформа загальної середньої освіти, Нова українська школа, інноваційні технології, інтегроване навчання.*

Annotation. *The article presents a comparative aspect of the New Ukrainian school and the traditional school. The concept of "NUS" is considered. The peculiarities of psychological support of the educational process are highlighted.*

Key words*: competencies, reform of general secondary education, New Ukrainian school, innovative technologies, integrated learning.*

«Нова українська школа – це школа для життя у XXI столітті. Ви бачите, як змінюються технології, як розвивається суспільство, зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати» – Міністр освіти і науки Лілія Гриневич.

Постановка проблеми. Наше сьогодення та майбутнє формує Нова українська школа, яка стала фундаментальною зміною в освіті. Будь-які реформи – це про людей і для людей, а не тільки про оновлення в обладнанні. Нова українська школа – це глибока реформа Міністерства освіти з новими навчальними стандартами.

Пріоритетна мета – створення комфортної школи для розвитку та самореалізації особистості, як громадянина України,пристосувати процес навчання до сучасних умов життя.

НУШ – це школа,до якої з задоволенням ходять учні. Вчать висловлювати свою думку, критично мислити, бути відповідальними громадянами, виробляють соціальні цінності. Передбачає, що діти вчаться через практичні дії, а не теорію, і розвивають навички замість того, щоб заучувати інформацію. Реформа передбачає зміни в порядку зарахування дітей, співпраці між вчителями і батьками, оновлення матеріально-технічної бази шкіл.

Основні положення реформи:

- цікаве та емоційно комфортне навчання;
- практичні навички та компетенції замість абстрактних знань;
- атмосфера довіри, взаємопідтримки та взаємоповаги у школі;
- партнерство між учителями, дітьми та батьками, які є рівноправними учасниками освітнього процесу;
- прозоре фінансування шкіл;
- спонукальний, а не каральний характер оцінювання;
- використання сучасних технологій у навчанні;
- зручне, цікаве навчальне середовище.

Виклад основного матеріалу. На підході покоління Z. Сучасні діти вимагають сучасної школи. Фахівцям потрібно створити сприятливі умови для навчання. Недостатньо лише дати знання, ще важливо навчити користуватися ними. Освітні стандарти вдосконалюються та будуються на нових компетентностях.

Реформа НУШ нині рухається за інерцією, завдяки напрацюванням вчителів та міністрів освіти і науки. Розпочались зміни восени 2017 року, коли парламент ухвалив новий

закон «Про освіту» – саме він регулює основні засади нової освітньої системи. Впроваджувати її розпочали з учнів перших класів. Уже у 2017/2018 навчальному році нові стандарти тестували у 100 школах по всій країні, а в 2018/2019 всі українські першокласники вже навчалися за новою системою [6]. Центральне місце в системі освіти належить середній школі. Адже саме в сім'ї та школі формується світогляд, особистість, її моральні якості. Дитині важливо не лише дати знання, а й навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті.

Мені імпонують нові освітні стандарти, які ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006), але не обмежуються ними. У цих Рекомендаціях визначено 10 ключових компетентностей.

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність.

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4. Компетентності в природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння навчатися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

8. Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Здатність до підприємницького ризику.

9. Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

10. Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі

навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [1].

Усі компетентності взаємопов'язані та набуваються під час вивчення різних предметів. Реформу НУШ розраховано на роки, адже неможливо швидко змінити освітню традицію, що створювалась в Україні протягом десятиліть. Проте зміни вже розпочались, і Міністерство освіти і науки робить усе, аби вони були незворотними.

Принципово змінився процес навчання. Для НУШ характерні:

- навчання у формі гри;
- багато практичних завдань та дослідів;
- інтегровані уроки – поєднання декількох дисциплін для кращого засвоєння матеріалу;
- заняття на свіжому повітрі;
- робота в команді, спільне вирішення завдань;
- атмосфера взаємопідтримки.

Ми вважаємо, що ключова зміна для учнів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини.

Замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті.

«Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті», – стверджує президент Національної академії педагогічних наук Василь Кремінь.

В українських школах працює більше 440 тисяч вчителів. Без учителя будь-які зміни будуть неможливими, тому він повинен бути умотивованим. Мета Нової української школи – сприяти його професійному та особистому розвитку. Відтепер це друг, помічник у пізнанні світу, партнер у вихованні особистості. Ми вважаємо, що успішність реформи НУШ залежить від того, наскільки готові зростати та змінюватись вчителі.

Учитель, який отримав свободу навчати, має отримати й свободу навчатися. І ця свобода теж передбачена реформою. Має запрацювати принцип «гроші ходять за вчителем»: педагоги зможуть підвищувати кваліфікацію за державні кошти не лише в Інститутах післядипломної педагогічної освіти, а й в обраних самими педагогами організаціях. Є лише дві вимоги: за п'ять років підвищення кваліфікації має скласти 150 годин, а навчання має відбуватись щорічно. Основне завдання вчителя – дати змогу учням засвоїти необхідний матеріал за допомогою діяльнісного підходу. Відтепер учням першого класу нової української школи не задають домашніх завдань. А час на їхнє виконання в інших класах молодшої школи обмежено: школярі другого класу мають витрачати на домашнє завдання не більше 45 хв, третьокласники – не більше 1 год і 10 хв, учні четвертого класу – максимум 1 год і 30 хвилин. Тепер у класі використовують конструктор Lego, учні разом із вчителькою відправляються в поїздку трамваєм, щоб вивчити правила поведінки пасажирів, або у супермаркет, щоб зрозуміти, навіщо потрібні навички усних підрахунків.

Змінилися вимоги до освітнього середовища. Класи для першокласників повністю переобладнані. У них з'явилися нова техніка, розвивальні ігри, куточки творчості, живої природи, відпочинку та бібліотека. Замість важких книжок – електронні підручники на планшетах [6].

На даний момент, навчання та виховання вимагає психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності всіх його учасників. Для ефективного розвитку кожної дитини, створення комфортного психологічного середовища передбачено активне залучення психологічної служби в системі освіти.

Основним завданням психологічної служби в Новій українській школі є сприяння створенню умов для інтелектуального та соціального розвитку учнів, надання психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу та охорони їхнього психічного здоров'я. Для того, щоб всі суб'єкти змогли якісно по-новому розкрити свій освітній потенціал, фахівцям

потрібно створити відповідний психолого-педагогічний супровід освітнього процесу у період змін та впровадження інновацій [4].

Основні положення психологічної служби щодо організації психологічного супроводу освітнього процесу в контексті Нової української школи можна визначити за напрямками:

1. Новий педагог.
2. Учень як цілісна особистість.
3. Школа позитивного батьківства.

Для нас, майбутніх фахівців психологічної служби, необхідно усвідомити свою важливу роль. Вони повинні будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри. Дотримуватися професійно-етичних принципів, поважати гідність усіх учасників освітнього процесу. Знати нормативно - правові документи, щодо діяльності психологічної служби, постійно підвищувати свій професійний рівень. Багато питань щодо нового формату школи батьки ставлять досі. Тому було б корисно частіше проводити просвітницьку роботу з батьками.

Висновки. Вважаємо, що реформа НУШ потребує поступових кроків для її удосконалення. Завдяки підтримці органів влади, працівників закладів освіти та батьків, створено належні умови для надання якісних освітніх послуг. А от щодо недопрацювань реформи, можна говорити про недофінансування освіти, побоювання вчителів за результати навчання, випадки нерозуміння батьків в необхідності реформування освіти та стилю роботи вчителя.

«Lego збирати на нових партах незручно – кубики падають додолу. Тому для уроків з Lego використовуються старі парти. Від стільців ми теж не в захваті – очікували, що зможемо регулювати їх по висоті, адже всі діти різного зросту, але вони найзвичайнісінькі. На уроках рухають тільки стільчики – ставлять їх колом. А парти стоять по периметру, бо інакше не залишиться місця для килима для занять», – розповідає мати дитини, яка навчається за новим стандартом.

Усе ж новий підхід до навчання переважає стару модель, яка багато років не змінювалася відповідно до вимог сучасності. Критичних недоліків НУШ, які не можна було б виправити, немає. Більшість батьків та вчителів бачить нову школу як школу, в якій приємно навчатись, яка даватиме не просто знання, а й уміння застосовувати у житті.

Ганна Новосад: «Почну з позитиву. На мою думку, є доволі очевидним, що ті нововведення, які розпочалися в початковій школі позитивно сприймаються суспільством, вчителями, батьками і, найголовніше, учнями й ученицями, які, за нашими дослідженнями, почуваються щасливішими в школі. Великий мінус – імплементація реформи на місцях. Ми досі маємо багато проблем із вчасними закупівлями обладнання, дидактики, всього того, чим ми маємо наповнити новий освітній простір».

Необхідно виділити такі позитивні сторони:

- схожість з європейською системою освіти;
- автономія школи;
- активна участь батьків у житті школи;
- зацікавленість дітей у навчанні;
- відсутність суворих правил для всіх;
- інклюзивна освіта;
- новий простір класу.

Отже, ми підтримуємо реформу Міністерства освіти та науки, яке здійснило величезну роботу, щоб освіта перейшла до успішного функціонування та розвитку. Нова українська школа сфокусована на особистості учня, допомагає розкрити власний потенціал кожної дитини та допомагає повірити в свої здібності.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

2. Онищук Л. А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. Український педагогічний журнал. 2017. С. 102–108.

3. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики (проєкт). URL : //http:mon.gov.ru/files/materials/4674/ avgust 08.doc.

4. Маханькова В. Нова українська школа: роль і функції практичного психолога в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи: І міжнар. наук.-практ. інтернет-конф*. (18 квіт. 2019 р., м. Київ.) / НАПН України, Ін-т педагогіки, Від. дидактики [та ін.]. Київ, 2019. С.189–191. Спец. вип. зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки НАПН України «Дидактика: теорія і практика».

5. Положення про психологічну службу у системі освіти України від 22.05.2018 № 509.

6. Міністерство освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/1serpkonf-informatsiyniy-byuleten.pdf (дата звернення: 01.02.2021).

УДК 378.091.12.011.3-051:005.336.2

Гоц Марія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 11-ДОм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. кафедри педагогіки і психології Фіголь Н. А.

ПЕДАГОГ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. *У статті розкрито особливості інноваційної діяльності педагога в сучасному інноваційному освітньому просторі, його готовність до інноваційної діяльності. Названо якості вихователя нового типу та висвітлено компоненти інноваційної компетентності педагога. Окреслено перспективи подальших пошуків у руслі даної проблематики.*

Ключові слова: *вихователь, готовність, заклад дошкільної освіти, інноваційна діяльність, компоненти інноваційної компетентності педагога.*

Abstract. *The article reveals the features of innovative activity of the teacher in the modern innovative educational space, his readiness for innovative activity. The qualities of a new type of educator are named and the components of the teacher's innovative competence are highlighted. Prospects for further research in line with this issue are outlined.*

Key words: *educator, readiness, preschool institution, innovative activity, components of innovative competence of a teacher.*

Постановка проблеми. Світ розвивається, вдосконалюється і тому змінюються вимоги до стану освіти. Вона має відгукуватися на нові пропозиції, реалії, враховувати сучасну інформацію та перспективи розвитку світу. Тому освіта за своїм змістом, формами, методами і є змінною. На жаль, зміни в педагогічній практиці деколи відстають від темпів світового розвитку та певних вимог до нього.

Важливим засобом розвитку педагогічної практики є інноваційність освітнього пошуку. Вона розглядається не лише як налаштування на сприйняття, створення і застосування нового, а ще як відкритість. Розглядаючи відкритість, ми маємо на увазі:

— відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями;

— відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність;

— відкритість для дослідження проблем та підбір оптимальних способів їх розв’язання ;

— відкритість до організації педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я» [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті нині присвячено дослідження таких науковців: С. Бараннікова, В. Загвязинский, І. Зязюн, М. Кларін, В. Кремень, В. Ляудіс, І. Підласий, Л. Подимова, С. Поляков, А. Пригожін, В. Рибакова, С. Сисоєва, А. Хуторской , П. Щедровицкий, та ін.

Такі дослідники, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Е. Зеер, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін. прагнуть співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Загальні проблеми формування інноваційної поведінки вихователя висвітлено у працях Л. Артемової, А. Богуш, І. Дичківської, Т. Поніманської та ін. Але у науковій літературі недостатньо відображено методичні аспекти діяльності педагога в інноваційному просторі.

Мета статті – розкрити особливості інноваційної педагогічної діяльності вихователя в сучасному закладі дошкільної освіти та висвітлити компоненти інноваційної компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу. Однією з властивостей нинішньої системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Інноваційне навчання розглядається як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, яка стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі. Таке навчання орієнтують на формування готовності особистості до інтенсивних змін у суспільстві за допомогою розвитку здібностей, творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до активного співробітництва з оточуючими.

За словами В. Загвязинського, «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, які у такому поєднанні ще не пропонувались, або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій зможе якісно розв'язати завдання виховання та освіти» [3, с. 5].

Аналізуючи вислови фахівців [1; 2; 7; 8; 10], можна стверджувати, що сучасна система дошкільної освіти потребує нових, сучасних методик та вихователів нового типу, яким притаманні якості, такі як:

— відкритість до нововведення ;
— готовність досягати якісно нових результатів;
— фахова компетентність ;
— методологічна культура;
— педагогічна творчість.

Педагог повинен бути готовим до інноваційної діяльності, до змін та важкої праці. Перед педагогами, які працюють з інноваційними технологіями, постає багато проблем, пов'язаних із низькою інноваційною компетентністю.

І. Дичківська розглядає інноваційну компетентність педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, які забезпечують ефективне застосування сучасних педагогічних технологій у роботі [2, с. 250].

Компонентами інноваційної компетентності педагога є:

— поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою;
— висока культура застосування інноватики у навчально-виховній роботі;
— особиста переконливість в потрібності використання інноваційних технологій [6].

Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, способах, методах і, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної роботи, які отримали внаслідок реалізації інновацій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. Готовність педагога до інноваційної діяльності – це сформованість необхідних для цієї діяльності особистісних і спеціальних якостей [5].

Система дошкільної освіти як базова для всіх інших ланок має відігравати особливу роль у формуванні педагога нової формації із високою професійною культурою, розвиненою педагогічною рефлексією, здатного самовдосконалюватись упродовж усього життя та діяти в інноваційному освітньому просторі.

Сьогочасні науковці, зокрема, Т. Поніманська виокремлює саме такі види готовності до інноваційної педагогічної діяльності [8, с. 97]:

— ситуативну;
— творчу;
— авторську.

Перераховані вище види готовності повинні прогностично попередити інноваційну інертність у педагогічній практиці, а також вони готують педагогів до вирішення різних творчих завдань.

За допомогою ситуативної готовності можна швидко і доречно вирішувати оригінальні завдання, що виникають у виховному процесі, з ініціативи не педагога, а інших осіб (дітей, батьків, колег, керівництва). У таких ситуаціях педагог виступає як суб'єкт інновації.

Творча інноваційна готовність є основою педагогічного процесу. Вона ґрунтується на передовому досвіді та сучасних технологіях. Усі педагогічні вміння та навички, які формуються під час навчання у виші, обов'язково повинні передбачати творчий рівень їх засвоєння. Також необхідною умовою формування творчої готовності педагога до інновацій є його професійно-гуманістичний розвиток, який передбачає позитивні зміни суб'єктивних образів «я-вихователь, яким я хотів би бути». Через це доцільно використовувати методи активного соціально-психологічного навчання, тренінги емпатійних та рефлексивних якостей.

Готовність до авторських інновацій, що є цілком індивідуальним, вимагає педагогічного мислення, яке спрямоване на знаходження, продукування і розробку нових педагогічних технологій. Вона базується на особливостях індивідуальності педагога, здатності до створення нового. Потрібною умовою її формування є включення педагога до науково-дослідної роботи [8, с. 97].

Дуже важлива є робота над розвитком гуманістичної спрямованості педагогів: формування готовності до доброзичливості у міжособистісних стосунках, зменшення акцентуації у відображенні власного типу стосунків, зміною «Я-концепції» з метою збільшення оптимальності, зниження прагнення до домінування, яке спостерігається у діяльності окремих педагогів, зокрема, з великим стажем роботи.

На думку І. Зязюна, змістом і метою сучасної освіти повинна стати «…людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин із собою та іншими людьми, зі світом... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [9].

Тому систему освіти створюють для людей, вона функціонує і розвивається в її інтересах, сприяє повноцінному розвитку творчої особистості.

Ми вважаємо, що використання інноваційних технологій у ЗДО допомагає вихователю створювати умови для всебічного розвитку дошкільників. Готовність використовувати інноваційні технології була перевірена в ході дослідження. Нами було проведено опитування вихователів, їх володіння інноваційними технологіями та вміння їх застосування під час режимних процесів.

Опитування було проведено серед вихователів Кременецького району, а саме:

— Тетильківський НВК – опитано 2 вихователя,
— Кременецький ДНЗ № 5 – опитано 8 вихователів,
— Кременецький ДНЗ № 2 «Золотий ключик» – опитано 5 вихователів.

Під час експерименту ми дізналися, які саме інноваційні технології в освітньому процесі використовують вихователі та рекомендують іншим, а саме:

— Комунікативно-розвиваюча технологія. Автор – Ф. Сохін, О. Ушакова.
— Методика навчання дітей розповіданню за схемами. Автор – О. Білан, К. Крутій.
— Технологія розвитку зв'язного мовлення під час мовленнєво-ігрової діяльності. Автор – Н. Луцан.
— Формування сенсорних еталонів у дітей раннього віку засобами дидактичних ігор. Автор – М. Хлипало.
— Методика навчання дітей моделюванню казки. Автор – О. Дьяченко.
— Педагогіка М. Монтессорі.
— Логічні блоки Дьєнеша.
— Інтерактивні технології.
— Інтелектуальні ігри Нікітіних.
— Методика Н. Гавриш використання коректурних таблиць.
— Технологія «Чудеса на піску». Автор – Т. Грабенко,Т. Зінкевич.

Позицію до нововведень відображає сформованість емоційно-вольового компонента готовності педагога до інноваційної діяльності.

За результатами сучасних соціологічних досліджень, кожний п'ятий педагог спрямований на звичні способи діяльності, а ще сумнівно відноситься до інновацій. Лише спробувавши себе в різноманітних моделях навчання й виховання, вихователь може обрати

саме ті педагогічні методи, прийоми, способи роботи, які підходять його особистісній і професійній спрямованості [4, с. 15].

Майстерність педагога та вступ його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому основну роль відіграє його спрямованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

На даний момент пропонуються різні форми залучення педагогів до діяльності в інноваційному освітньому просторі. Наприклад, це:

– організація наукових семінарів;
– проведення ділових, евристичних ігор;
– проведення педагогічних рад, «круглих столів», дискусії;
– діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
– участь в онлайн вебінарах;
– участь у науково-практичних конференціях;
– заняття на курсах підвищення кваліфікації;
– самостійна дослідницька, творча робота тощо.

Висновок. Отже, сучасний педагог повинен завжди досконало володіти педагогічними інноваційними технологіями, старанно працювати над собою і вміти подавати свої педагогічні досягнення, відкриття у форматі сучасних вимог.

Країні у майбутньому необхідні компетентні фахівці з актуальними знаннями, гнучкістю, критичністю мислення, творчою ініціативою, високими інноваційними здібностями, з бажанням вчитися новому, педагоги, які налаштовані на максимальну самореалізацію.

Перспективи подальших розвідок щодо діяльності педагога в інноваційному освітньому просторі ми вбачаємо у розробці моделі формування інноваційного потенціалу педагога за допомогою інтерактивних форм методичної роботи з підготовки вихователів закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. В., Пометун О. І. Бути чи не бути – ось у чому питання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 4–10.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.

3. Загвязинский В. И., Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука *Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр.* Тюмень, 1990. С. 5–14.

4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

5. Корнилова Т. И. Инновационная деятельность педагога в современных условиях URL: http://www.informio.ru/publications/id384/Innovacionnaja-dejatelnost-pedagoga-v-sovremennyh-uslovijah (дата звернення: 13.03.21).

6. Мельничук О. Г. Психолого-педагогічні особливості готовності педагога до інноваційної діяльності в роботі з обдарованими учням. URL : ../Downloads/mel%60nychuk-o.g.-psykhologo_pedagogichni-osoblyvosti-gotovnosti-pedagoga-do-innovatsiynoyi-diyal%60nosti-v-roboti-z-obdarovanymy-uchnyamy.docx (дата звернення:13.03.21).

7. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

8. Поніманська Т. І. Нові аспекти педагогічної освіти. *Освіта*. 1998. № 51. С. 97.

9. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с.

10. Чайка В. М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові записки. Серія : Педагогіка.* 2012. № 2. С. 33–39.

УДК 378.016.5:821.162.2.09]:37.091.32

Дячук Олена Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Василишин О. В.

НАОЧНІСТЬ ТА МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. *Сучасний світ розвивається швидким темпом, поповнюється новими інформаційними технологіями, тому й уроки української літератури вимагають впровадження технологій. За допомогою використання мультимедійних засобів та засобів наочності з'являється можливість розвинути кругозір учня, зацікавити його, стимулювати, залучити до уроку та бути спостережливим. Сучасному учневі використання презентації, відео дасть ефективний результат і забезпечить успішне засвоєння навчального матеріалу, а вчителеві значно полегшить роботу.*

У статті розглянуто види засобів наочності та мультимедіа, що використовуються на уроках української літератури, доцільність і значення.

Ключові слова: *наочність, мультимедіа, українська література, засіб навчання, сенсорика.*

Annotation.*The modern world is developing rapidly, replenished with new information technologies, so the lessons of Ukrainian literature require the introduction of technology. With the use of multimedia and visual aids, it is possible to develop the student's outlook, interest him, stimulate him, involve him in the lesson and be observant. For a modern student, the use of a presentation, video will give an effective result and ensure the successful assimilation of educational material, and the teacher will greatly facilitate the work.*

In this article we will consider what tools of visualization and multimedia we can use in lessons of Ukrainian literature, the feasibility and importance.

Key words: *visual aids, multimedia, Ukrainian literature, learning tool, sensory.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Проблема важливості використання мультимедійних засобів зумовлена розвитком інформаційних технологій. В умовах сучасного інформаційного суспільства виникає нагальна потреба інформатизації освіти, мета якої полягає у глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання нових інформаційних технологій.

Сьогодні ця тема стає актуальною, адже до учнів потрібно шукати нові підходи та удосконалювати свою роботу як вчителя, знати як їх зацікавити і в цьому допоможе використання відео, презентації, анімації, фільму, аудіозаписів, портретів, фотографій та інших наочних матеріалів. Усе це урізноманітнить урок української літератури і допоможе досягти ефективного результату в роботі з учнями.

Мета: проаналізувати використання мультимедійних технологій та наочності як засобу формування знань у процесі викладання української літератури.

Наочність – це спосіб, засіб навчання і виховання, що ставить за мету урізноманітнити урок, продемонструвати, зобразити, предметів; організує сприйняття і спостереження учнями реальної дійсності; впливає на сенсорику учня, привертає його увагу, розвиває мислення і бачення; стимулює пізнавальну і творчу діяльність.

Мультиме́діа – форма викладу текстової, звукової чи графічної інформації, анімації або відео.

Технічні засоби навчання (ТЗН) – обладнання й апаратури, які застосовують у навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

ТНЗ розрізняють за такими функціями:

— особливостями використаного матеріалу: образотворчий, словесний, схематичний показ;

— видом сприйняття: зорові, слухові, наочно-слухові, аудіо, візуальні й аудіовізуальні;

— способом передавання матеріалу: за допомогою технічної апаратури чи без неї у традиційний спосіб, у статиці чи динаміці, готові таблиці та матеріали для їх складання, моделі, картини, кінокадри, плівки;

— організаційними формами роботи з ними: фронтальна, на основі демонстраційних засобів чи індивідуальна, на основі розданого учням візуального матеріалу.

Екранні засоби: мультимедійна дошка, презентація Microsoft PowerPoint, діафільми, дидактичні матеріали. Інформацію з екрана учні сприймають емоційно, це сприяє зосередженню їх уваги на об'єктах вивчення, що є важливим для інтенсифікації та підвищення ефективності навчального процесу.

До наочно-слухових (аудіовізуальних) засобів належать:

— електронні презентації зі звуковим супроводом, які поєднують два основних засоби створення ситуації – зображення і слово, їм властива мобільність (звуковий супровід можна вмикати та вимикати, використовуючи вибірково, повторювати потрібну частину аудіограми); вони розширюють організаційно-методичні можливості для поєднання зорової та слухової наочності, особливо на уроках розвитку мовлення;

— кінофільми та кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронне подання звуку та зображення, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом. Розрізняють декілька типів навчальних кіноплівок: цілісні фільми, які складаються з декількох частин, і кінофрагменти.

Мотивуючи добір певного аудіозапису чи відеоматеріалу, учитель повинен відповісти на запитання: навіщо вчителеві використовувати ТНЗ на уроці? Якою мірою це сприятиме поглибленню сприйняття твору, що вивчається? Які освітні, виховні та розвивальні задачі уроку вони допоможуть розв'язати? Педагогічно доцільне використання ТЗН передбачає також дотримання низки вимог до виконання учнями навчальних завдань під час роботи з наочно-слуховими (екранно-звуковими) посібниками. У методиці існує положення, згідно з яким питання, поставлені учням після демонстрації технічних навчальних засобів, мають бути зорієнтовані на подальше поглиблене сприйняття ними літературного твору, його морально-естетичний аналіз та оцінку. Необхідно, щоб цей аналіз здійснювався обов'язково з опорою на ті емоційні переживання, які отримали учні під час демонстрації наочно-слухових засобів [2, с. 181–183].

Наочність – один із важливих принципів навчання, що визначає загальну спрямованість навчального процесу, впливає на його зміст, форми і методи, допомагає позбутися абстрактності у засвоєнні учнями знань.

Обґрунтовуючи необхідність наочності на уроках літератури, методисти і вчителі часто посилаються на слова К. Ушинського: «Чим більше наших органів чуття бере участь у сприйманні якого-небудь враження або групи вражень, тим тривкіше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять…».

Наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються з словом учителя. Наочні посібники можуть використовуватися на всіх етапах вивчення літератури, під час розгляду всіх тем і розділів шкільної програми.

У науковій літературі прийнято виділяти такі види наочності:

— предметна й образна наочність (фотознімки, окремі предмети в натурі, книжки, картини, малюнки, ілюстрації, портрети письменників, макети, скульптурні зображення);

— словесно-образна наочність (прослуховування окремих уривків чи художніх творів, слухання віршів, уривок з прози, радіокомпозиції, фото, записи, за допомогою яких учні можуть почути голос М.Рильського, П. Тичини, В. Сосюри, А. Головка і багатьох інших письменників);

— умовно-схематична зображувальна наочність (літературні карти, таблиці з теорії літератури, схеми);

— динамічна синтетична наочність (аудіовізуальні засоби: кінофільми, телефільми);

— картини й ілюстрації (до живопису вчитель-словесник може звертатися під час вивчення художніх творів, біографій);

— екранні посібники (навчальне телебачення).

Екранні посібники відіграють важливу роль у підвищенні ефективності викладання літератури. Далеко не завжди можна провести екскурсію, літературний похід по місцях, пов'язаний з життям митця. Кінофільми й діафільми допоможуть перенестись у музей, познайомитися з його експозицією, побачити фотографії, скульптурні зображення письменника, його особисті речі. Вони можуть використовуватися на вступних заняттях, коли ставиться завдання ввести учнів у відповідну історичну епоху, з'ясувати історію написання

художнього твору; під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника; у процесі роботи учнів над текстом художнього твору; на підсумкових заняттях, коли дається оцінка твору; під час опитування [4, с. 354].

У журналі «Дивослово» в статті «Використання мультимедійних технологій на уроках української словесності» Оксана Закревська висловлювалась про те, що у час стрімкого науково-технічного прогресу, зростання потоку інформації, дедалі актуальнішим стає питання про використання мультимедійних технологій в освіті. Ці технології формують соціальні, мотиваційні, естетичні, мовні, культурологічні, комунікативні компетенції учнів, сприяють розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті. Мотиваційні компетенції реалізуються через розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення; соціальні – через активну участь у суспільному житті, вміння розв'язувати проблеми, спроможність знайти, зберегти й розвинути себе як особистість; функціональні – через уміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками та використання їх у практичному житті.

Яка ж роль на уроках української мови і літератури відводиться мультимедійним технологіям? Завдяки інтернету збільшуються можливості навчання школярів у позаурочний час. Активізується діяльність їх щодо написання творчих робіт та побудови усних висловлювань різних жанрів. Отже, підвищується рівень самоконтролю з боку учня, координація навчального процесу вчителем, налагоджується якісний контроль за діяльністю школярів.

Важливо те, що мультимедійні засоби дають змогу вчителеві використовувати більше наочності, отримувати нову інформацію, здійснювати емоційний вплив на вихованців. Водночас відкривається можливість спілкування з представниками живомовного середовища різних регіонів України, ознайомлення з їхньою культурою, історичними пам'ятками та визначними місцями. Це оптимізує навчальний процес через відкриття незвіданого, сприяє вихованню толерантного й зацікавленого осягнення багатоманітного світу українства.

Слід наголосити, що завдяки гіперпосиланням підвищується висока мотивація й інтерес до предмета, до навчальної діяльності загалом, яка, безперечно, забезпечується інформативність навчального процесу. Саме за допомогою мультимедійних технологій можна застосувати багато форм роботи на уроці, цілісно реалізувати виховний аспект. Красу, чарівність природи можна передати через ілюстрації, епіграф, ліричну музику, світлини, репродукції живописних полотен, які демонструє проєктор.

В епоху інформаційних технологій маємо навчити своїх вихованців розумно використовувати їх, не забуваючи про живе повсякденне спілкування, мислення, відчуття.

Мультимедійна технологія – це:

— мультимедійний гіпертекст (забезпечення більшого обсягу наочності, одержання вербальної інформації й емоційного впливу);

— висока мотиваційна зацікавленість (свіжа й цікава інформація збільшує мотивацію під час виконання завдань);

— необмежена кількість свіжої автентичної інформації, величезний вибір даних, оперативний пошук (інформативність, динамізм, ситуативність);

— самоконтроль із боку учнів і координація навчального процесу вчителем;

— значне збільшення процесу навчання в позаурочний час при вільному доступі до інтернету [1, с. 17].

Своє дослідження щодо використання мультимедіа та наочності опублікувала Алла Мех у журналі «Дивослово» в статті «Формування літературних компетенцій за допомогою інформаційних технологій та інтернет ресурсів». Вона акцентувала на тому, що важливим для використання наочності та мультимедійних засобів є і впровадження комп'ютерних технологій. Для цього у навчальний процес потрібні три основні умови: наявність сучасної комп'ютерної техніки, програмне забезпечення і відповідний професійний рівень викладачів та учнів. Майбутнє нашої освіти – за системою навчання, що вкладається у схему учень – технологія – вчитель, коли викладач перетворюється на педагога-методолога, технолога-консультанта, а учень стає активним учасником навчального процесу. Тобто якщо в навчальній системі «учень – учитель – підручник» з'явиться новий елемент – комп'ютер, то зміст учительської праці істотно зміниться: основним буде не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Найсучасніший комп'ютерний засіб навчання – мультимедіа, що ґрунтується на спеціальному програмному забезпеченні. Одна з його беззаперечних переваг – можливість розробляти інтерактивні комп'ютерні презентації з української літератури.

Презентація – це набір сторінок-слайдів, що послідовно змінюють одна одну, на кожній з яких можна розмістити текст, малюнки, схеми, відео та аудіо фрагменти, анімацію, використовуючи при цьому різні елементи оформлення. Робота з ними не потребує особливої підготовки вчителів та учнів і дає змогу активно залучати дітей до співпраці.

Значно менше наші педагоги послуговуються світовою мережею, що містить колосальну кількість матеріалів, якими можна не лише доповнити й унаочнити слова викладача, а й запропонувати їх дітям для самостійного пошуку. Крім того, учні в разі потреби завжди можуть звернутися до знайденого матеріалу, переглянути інформацію, використану на уроці, якщо заняття довелося пропустити, упевнитися в тому, що власноруч створений на уроці продукт діє і може стати у пригоді іншим учням.

Формувати навчальні компетенції за допомогою інтернет-ресурсу на уроці української літератури можна такими методами: пошук додаткової інформації (музичне та фото оформлення, історичний та біографічний коментар), створення тематичного сайта (блогу), проведення інтернет-конференції.

Наприклад, створення власного сайта (блогу) учнями з допомогою вчителя доцільне на уроці узагальнення матеріалу, під час розв'язання проблемних завдань. Уміст блогу становить рядок, де у хронологічному порядку одна за одною йдуть нотатки блогера, так звані пости. Переважно сторінки містять посилання на його архів, тобто на попередні пости, згруповані за місяцями й роками. Ефективна форма роботи на уроці української літератури – створення блогу літературного персонажа. Особливості інтерфейсу передбачають стандартну наявність порт фоліо героя, стіни дописів і коментарів [3, с. 15–16].

Висновки з даного дослідження: у статті розглянуто поняття про мультимедійні засоби та наочність; обгрунтовано необхідність їх використання на уроці української літератури; досліджено види наочності, яку роль відіграють мультимедійні технології на уроці, як вони допоможуть учням у засвоєнні знань та який кінцевий результат завдяки цьому ми отримаємо.

Список використаної літератури

1. Закревська О. Використання мультимедійних технологій на уроках української літератури. *Дивослово*. 2009. № 2. С. 17.

2. Куцінко О. Г. Професійний довідник учителя літератури. Харків : Основа, 2012. 384 с.

3. Мех А. Формування літературних компетенцій за допомогою інформаційних технологій та інтернет-ресурсів. *Дивослово*. 2009. № 6. С. 15–16.

4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.

УДК 159.943:159.922

Онищук Інна Василівна,
здобувачка вищої освіти 31-ПС групи.
Науковий керівник:
викладач Заблоцький А. Р.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

У статті зроблено загальний аналіз проблеми суїциду та суїциду зекрема під час карантинних обмежень. Особлива увага звертається на причини суїцидальної поведінки, серед яких надмірна активність, яка може призвести до виснаження, соціально-психологічна дезадаптація особистості, протиріччя внутрішнього стану та об'єктивна неможливість самостійно їх розв'язати. Як карантин та правила соціального дистанціювання посилюють відчуття самотності та провокують депресію. У результаті аналізу наукових робіт визначені характерні риси суїцидента, систематизовані психологічні, соціальні та особистісні фактори, що є підґрунтям виникнення суїцидальних схильностей під час карантинних обмежень і не тільки. Створено рекомендації щодо виявлення суїцидальних схильностей та попередження суїцидальних намірів.

Ключові слова: *суїцид, підлітковий вік, карантинні обмеження, профілактика, вікова криза, психологічні розлади, аутоагресивні дії.*

The article provides a general analysis of the problem of suicide and suicide, in particular during quarantine restrictions. Particular attention is paid to the causes of suicidal behavior, including excessive activity, which can lead to exhaustion, socio-psychological maladaptation of the individual, the contradictions of the internal state and the objective inability to solve them on their own. Both quarantine and rules of social distancing increase feelings of loneliness and provoke depression. As a result of the analysis of scientific works the characteristic features of suicide, systematized psychological, social and personal factors which are the basis of emergence of suicidal tendencies during quarantine restrictions and not only are defined. Recommendations for identifying suicidal tendencies and preventing suicidal ideation have been developed.

Keywords: *suicide, adolescence, quarantine restrictions, prevention, age crisis, psychological disorders, autoaggressive actions.*

Позбавити себе життя – невірний вираз. Не себе, а когось. Жаліти про нього будете не ви. Ваша смерть – це завжди випробування для інших. Ваше життя вам не належить. Не заміряйтеся на нього.

Шерлок Холмс

Постановка проблеми. Існує багато різноманітних підходів стосовно вивчення суїцидальної поведінки, що сформувались на межі різноманітних наук – педагогіки, психології, соціології та філософії. Найперше, це проблема відчуження людини від суспільства та самої себе, усвідомлення абсурдності існування та втрати сенсу життя. Науковий термін «суїцид» уперше почав використовувати лікар і філософ Т. Браун, утворивши його від латинського sui (собі) і caedere (вбивати) «Самогубство, суїцид (suicide) – свідома відмова людини від життя, пов'язана з діями, спрямованими на його припинення» [4].

Самогубство – вічна проблема людства, до якої може бути схильна будь-яка людина у будь-який час. Це надзвичайно складне явище, причини якого включають в себе різноманітні фактори. Тема суїциду досить довгий час була предметом табу. Існувала (а в окремих випадках і до цього часу існує) думка, що розмова про самогубство може заохотити людину до такого вчинку. Розмова про самогубство не може бути причиною його заподіяння, крім того, така розмова буває першим кроком до запобігання самогубства.

Пандемія Covid-19 у 2020 році змінила життя більшості людей у всьому світі. Українці не є винятком, їм також довелось пристосовувати свої звички до умов карантину. Дехто залишився без роботи, інші втратили близьких. Почуватися спустошено чи самотньо під час вимушеної самоізоляції – природне явище, проте існують люди, які переживають його важче за інших та потребують особливої допомоги. І власне під час карантину діти стали проводити

ще більше часу в соціальних мережах, де, відповідно, і піддаються маніпуляціям та можуть стати схильними до суїциду.

Результати психологічних досліджень свідчать про те, що маніпулювання свідомістю дитини через соціальні мережі відбувається шляхом психологічного впливу з використанням нейролінгвістичного програмування. Карантин та правила соціального дистанціювання посилюють відчуття самотності та провокують депресію. У 2020 році в Україні суїцид скоїли 12 дітей. Ще 24 дитини намагалися покінчити життя самогубством.

Потрібно бути свідомими батьками. Дійсно,карантин – насправді відмінна можливість, щоб з дочкою навчитися готувати, вишивати, вивчити іноземну мову, а з сином – розібрати або зібрати конструктор або дочитати книгу.

Кореспонденти довгий час спілкувалися і продовжують надалі вести бесіди з психологами та дотичними до надання психологічної допомоги волонтерами і дізналися, як вплинув карантин на їхню роботу та що слід робити у разі, якщо ви підозрюєте депресію у близької людини.

Як розповідає психологиня та керівниця напрямку психологічних послуг Тетяна Руденко, останнім часом роботи психологів організації дещо побільшало. За її словами, через зміну формату роботи під час карантину точно оцінити динаміку зростання звернень вкрай важко, але, за суб'єктивними відчуттями, воно може сягати до 20 %. За словами психологині, найважливішим є те, що збереглася можливість надавати допомогу людям онлайн. Особливо виразним це стало в умовах карантину, оскільки підлітки цілодобово перебувають вдома, а рутина й конфлікти у родинах періодично виливаються в те, що вони частіше замислюються про суїцид. Із дорослим населенням трішки краща ситуація, це менша кількість звернень, які стосуються суїциду, але вони все одно є. Психологи приймають 1-2 звернення щодня від дорослих, а що стосується підлітків, то кожне п'яте звернення це або думки про вчинення суїциду, або бажання нашкодити собі, так званого, self-harm. Це можуть бути порізи власного тіла. Таким чином вони свій душевний біль замінюють на фізичний.

Хочеться наголосити на тому, що роль батьків у вихованні дітей в такій непростій ситуації, яка склалася в даний час, має бути підвищена. З дітьми потрібно бути друзями, їх не можна ігнорувати.

На даний час спостерігаємо зростання числа суїцидів серед дітей під час карантину. Для них це доволі складний період. Дорослі теж переживають стрес, але вони більш обізнані. А для дітей багато чого залишається незрозумілим. До того ж, у підлітковому періоді вони переходять в новий етап свого життя. У такий період батьки повинні постаратися знайти правильний підхід до своїх дітей і переглянути свої методи виховання. Багато батьків не вміють розмовляти з дітьми – підлітками, не знають, як будувати відносини з ними. Психологи закликають їх в цей період взяти відповідальність на себе, адже підлітки чекають підтримки. Батьки ж замість надання підтримки можуть ще більше загнобити дитину. Самогубства серед підлітків можуть відбуватися по ряду причин. У даний час їх батьки, близькі відчувають стрес. Занепокоєння, нервозність призводять до психологічної напруги. У такі моменти батьки можуть ставитися до дітей з роздратуванням. До того ж, у самих дітей можуть бути різні проблеми, можливо, в цей самий час вони знаходяться в депресії. Наприклад, якщо батьки перебувають на заробітках, діти відчувають себе самотніми, це призводить до відчуття безпорадності, до розпачу. У психологічно складні моменти людиною починають опановувати будь-які думки. Вона може думати, що життя втратило сенс, що зараз найлегше накласти на себе руки [7].

Актуальність обговорення цієї проблеми обумовлена і тим, що суїцид залишається однією з провідних причин смерті у молодому віці. Світова статистика свідчить: за день накладає на себе руки 2300 людей, за рік – 800 тисяч. За різними даними, ще від 8 до 30 млн людей роблять спробу лишити себе життя. При цьому кожен другий, зазнавши поразки при спробі самогубства, впродовж року повторює цю спробу. Кожен третій померлий самогубець у минулому робив суїцидальний замах. За даними ВООЗ, близько 20 % самогубств у світі припадає на підлітковий вік. Число же суїцидальних намірів значно більше [5].

У психології період підліткового віку хароктеризується як кризовий період. Це той момент, коли відбувається перехід із дитинства у доросле життя. Підліток – вже не дитина, але ще й не доросла людина. У нього з'являється новоутворення – «почуття дорослості», але нового сенсу, цінностей дорослого життя ще немає. Керуючою діяльністю у цей період є

комунікація з однолітками. Бажання бути прийнятими у оточенні друзів стає важливішим ніж у дорослих. Світ тоді для цих особистостей стає незрозумілим, неясним, страшним. Самогубство підлітків дуже часто розглядається як результат того, що крик про допомогу не був вчасно почутим дорослими. Крім того, це вчинок, за допомогою якого молоді люди намагаються привернути до себе увагу оточуючих. Вітчизняна наука трактує суїцид як дії, спрямовані на навмисне пошкодження здоров'я з метою переривання власного життя. Також існує термін «пубертатний суїцид». Цим терміном визначають ціле явище – підліткові самогубства [4].

Ми поділяємо думку, що суїцид – основна причина смерті сучасної молоді. Перша проблема смерті молодих людей є нещасні випадки, зокрема передозування наркотичними препаратами, автомобільні аварії, падіння з мостів, отруєння, а ще однією не менш вагомою є суїцидальні випадки.

Час від часу в Україні з'являються новини про випадки суїцидів серед заражених у «ковідних» лікарнях. Поки що лікарі та психологи не знайшли прямого зв'язку між хворобою та ідеями щодо самогубства. Але й також не спростовують вірогідність того, що це пов'язані речі. Чому пацієнти з коронавірусом вчиняють суїциди? Це питання стоїть від початку пандемії. Вчені зі всього світу одразу попереджали про можливий ріст самогубств серед заражених коронавірусом через ізоляцію та карантин. В Україні про такі випадки стало відомо влітку, коли самогубства серед пацієнтів фіксували у лікарнях Києва, Харкова, Дніпра, Маріуполя. Але точну кількість суїцидів саме серед заражених коронавірусом ані лікарі, ані правоохоронці назвати не можуть [7].

Люди, які потрапляли до лікарень у зв'язку із вірусом розказують, що не мали суїцидальних думок, але запевняють, що знаходитися у лікарні на ізоляції вкрай складно не тільки фізично, але й психологічно. Людину немов виривають із соціуму, закривають у камері зі смертельною хворобою. Більшості тоді важко залишитись із думками тет-а-тет. Починають думати, а чи так живуть, а можливо, треба щось змінити, чи ті люди поруч по життю.

Люди, які стикалися із хворобою, розповідають, що після одужання психічна рівновага дещо порушується. З'являються різкі зміни настрою, частково від вірусу, частково від препаратів, що мають такого роду побічні дії, вважають вони. Також є такі, котрі запевняють, що не мали суїцидальних настроїв, але бачили, що відбувається з людьми, які через ускладнення хвороби мали задишку. «У них стан такий, ніби на голову одягли пакет. У ньому зробили маленьку дірочку, через яку йде кисень. Їм здається, що вони задихаються і рефлекторно хочуть її зірвати, щоб вдихнути повітря», – розповідає одна із хворих на COVID-19. «Людей після таких нападів «відкачували», їм ставало легше», – каже Олена. Але пацієнти навіть забували про те, як намагались зірвати з себе кисневу маску через брак повітря. Зі сторони це виглядає як спроби самогубства, додає дівчина. «У людей були панічні атаки ще з самого початку пандемії, а перші випадки суїцидів почалися влітку», – каже чернівецька лікарка-інфекціоніст Ольга Кобевко. «У нас часто бувають випадки, коли люди, які знаходяться в реанімаціях, бачачи летальний випадок, починають знімати самі собі кисневі маски. Чи це свідомо, чи несвідомо, ми не можемо сказати, – говорить вона, і додає – Вірус може впливати на судини та центральну нервову систему, але стверджувати, що саме це є причиною суїцидів не можна, переконана лікар. Тоді як причинами можуть бути й зовнішні фактори – панічні атаки, сімейні проблеми» [7].

Психотерапевт Олег Чабан підтверджує, що суїцид – поняття складне, оскільки включає як біологічні, так і соціологічні фактори: «Коли ми говоримо про тотальний стрес та дистрес, які викликала пандемія, то зрозуміло, що доволі часто людська психіка не може впоратися з надмірними вимогами до себе, до людини». До того ж, варто враховувати, що на момент зараження у людини здебільшого вже існують й інші захворювання, як фізичного, так і психічного характеру. Насамперед, це тривога та депресія. «Якщо до цього додається ще й потужна інтоксикація і складність дихання, то, звичайно, що людина входить у стан невимовних мук», – пояснює О. Чабан.

Психологи кажуть, що надто багато людей стикаються з відчаєм. У нас в Україні низька соціальна захищеність, люди не розуміють, як і що їм робити у складних ситуаціях, під час хвороби цей стан тільки загострюється, віддаляючи людей від вирішення інших проблем. У багатьох є великі зобов'язання перед банком, є кредити. І як їх платити, коли в тебе немає заробітної плати, а ти ще й хворий. Це впливає на емоційний та фізичний стан. Є такі хвороби невиліковні як страх та сором, що тобі доведеться дізнатись, що ти безпомічний. І

люди не можуть змиритись з цим. Всесвітня організація охорони здоров'я в Україні зазначає, що поки що зарано оцінювати зв'язок між COVID-19 та самогубствами. Втім, вона наполягає, що українська влада має зосередитися на зміцненні системи психічного здоров'я людей.

Коли один із пацієнтів отримав позитивний тест, боявся потрапити до лікарні. Він здогадувався, в яких умовах знаходяться ці заклади. До того ж чув від знайомих про байдуже ставлення медпрацівників. Утім, потрапивши у лікарню, змінив свою думку.

«Працівники ставились добре, бо я потрапив саме у той момент, коли лікарі не сильно боялись хвороби. Навпаки, їм було цікаво дослідити хворобу. Але вони не часто до мене заходили, щоб менше контактувати», – розповів він.

Інша пацієнтка каже, що у її випадку ставлення медпрацівників було байдужим. «Будять о 5-6 ранку, бо медсестрам потрібно всім зробити ін'єкції. Умови радянські, один загальний туалет на коридорі на все відділення. Добре, була тепла вода в «санітарній кімнаті», можна було іноді вмитися», – згадує вона.

Рідних до дівчини не пускали, контактувати з кимось також було заборонено. Інколи на очі потрапляла стрічка новин. Знаходячись на лікарняному ліжку, Олена дивувалась і одночасно злилась: чому люди страйкують за відкриття ресторанів та непродуктових ринків, коли в країні стільки хворих. Медсестра однієї з київських лікарень розповіла виданню, що у них бувають випадки, коли працівники закладу дійсно не йдуть до хворого, попри його прохання. Але вона це пояснює не стільки байдужістю медиків, скільки тим, що їх небагато та вони не встигають оперативно відреагувати на запити пацієнтів. Чи може ставлення медиків впливати на наміри вкоротити собі віку? Навряд чи хтось зможе ствердно відповісти на це питання. Втім, як пояснює психотерапевт Олег Чабан, знаходячись у лікарні, пацієнт може захворіти на ятрогенію. Це захворювання, яке виникає від дії чи слів медпрацівників, коли вони розкидаються незрозумілими термінами та байдуже ставляться до хворих. Через це людина почуває себе немічною, і це дійсно може ще більше погіршити стан, каже співрозмовник. «Медпрацівники мають синдром професійного вигорання. Тому вигорівший працівник може спонукати до негативних думок й пацієнта, страждаючого психічними захворювання», – говорить О. Чабан. З іншого боку, лікарі й самі переживають ще більші панічні атаки, ніж пацієнти. І це вже не говорячи про те, що, крім страху заразитись, медики стикаються з необґрунтованою невдячністю та отримують доволі низьку зарплату [7].

«Чому персонал так агресивно небезпечний у своїх висловлюваннях? Бо це особисті якості людини. Медперсонал боїться навіть більше, ніж пацієнт. Те, що панічних атак у них ще більше, це правда. Те, що вони сидять на антидепресантах, – це теж правда».

Молодь – іще одна потенційно вразлива група. Світогляд молодих людей може зазнати «викривлення», особливо через те, що молодь стала ще більше часу проводити в соціальних мережах та загалом перед екранами телефонів та комп'ютерів внаслідок пандемії і карантинних обмежень. Серед молодих американців рівень самогубств піднявся більш ніж на 50 % з моменту появи iPhone у 2007 році. Соціальні мережі сприяють зростанню насильства. Протягом останнього десятиліття соціальні мережі поступово, але впевнено, скорочували кількість часу, коли молоді люди спілкуються віч-на-віч. Внаслідок карантину та закриття шкіл багато дітей втратили можливість особистого спілкування з друзями та однолітками. Наслідком цього є набагато більша залежність дітей від соціальних мереж.

Зараз багато урядів зосереджують свою політику на пом'якшенні соціальних та економічних втрат, спричинених пандемією. Деякі компанії та фірми пропонують своїм працівникам допомогу. Людям, які шукають в Інтернеті методи самогубства, зараз часто пропонують номери гарячих ліній та пропозиції допомоги від благодійних організацій. «Рано чи пізно пандемія мине, люди повинні просто набратися терпіння та повірити у власні сили, адже все ще залишається надія на краще», – резюмує журнал [7].

Прикладом може слугувати Рівненська область, де від початку карантину кількість самогубств зросла у три рази, якщо порівнювати з аналогічним періодом взимку. Така динаміка простежується, якщо проаналізувати щотижневі довідки із сайту ДСНС.

Ось як коментує цю статистику психолог головного управління Держслужби з надзвичайних ситуацій в Рівненській області Євгеній Білотіл. Він вважає, що суїциди варто називати більш коректним терміном – «аутоагресія». Мовляв, за статистикою, лише кожна шоста спроба насильства проти себе закінчується смертю. Фахівець каже, що у порі року є два періоди, коли кількість таких випадків починає збільшуватись: осінь та весна, восени

кількість випадків більша. Є таке поняття, як метеочутливість – на погоду ноги крутить, наприклад. Воно науково не доведене, але факт є, люди це відчувають. Так само і з цим, чомусь є таке загострення сезонне суїцидальної поведінки, – каже психолог. І ось розпізнати, що людина має намір щось із собою вчинити – непросто, але можливо.

Людина може почати приводити свої справи у порядок, роздавати борги, може різко і кардинально почати змінювати своє життя, може навіть почати роздавати свої речі. А якщо ще перед тим була не затяжна, а коротка депресія, людина була активною і тут почала сидіти дома, в релігію вдалась – це можуть бути оті «дзіночки», – вважає фахівець і додає, що іноді таким людям просто бракує спілкування і допомогти може співрозмовник, який зможе вислухати. В Україні, за інформацією психолога, на 100 тисяч людей в середньому фіксують 33-35 випадків аутоагресії, гендерний розподіл приблизно однаковий. Але кількість доведених до кінця все ж переважає серед чоловіків, бо вони обирають переважно такий спосіб вчинення, після якого врятувати людину уже неможливо. Наші люди схильні заливати алкоголем свої проблеми, ховати, але ну аж ніяк не вирішувати. Тому й не йдуть до психологів, усі бояться. Психолог також переконаний, що негативно на психоемоційний стан людей впливає і інформація зі ЗМІ, зокрема, якщо про випадки суїциду з екранів розказують не тільки часто, а й з доволі детальними подробицями. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я зі звіту, опублікованому у 2019-му році, у світі суїцид стається приблизно кожних 40 секунд. Найбільш високі показники такої смертності – у країнах з високим рівнем достатку.

Головною метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми та обґрунтування використання профілактичної роботи щодо суїцидальної поведінки під час карантинних обмежень.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Причини суїцидальної поведінки складні та численні. Так, А. Амбрумова, А. Ненастьєв, Л. Коханенко, В. Войцех факторами ризику скоєння суїциду вважають такі: демографічні, психопатологічні, психологічні, біологічні, психічні і окрема група – це фактори невизначеної етіології. Також ними були виділені загальні причини суїцидальної поведінки особистості [2; 5]. Це переживання образи, самотності, відчуженості, неможливості бути зрозумілим іншими, почуття провини, сором, незадоволення собою, страх ганьби, глузування, приниження, страх покарання, небажання вибачитися, почуття помсти, протесту; злість, загроза, вимагання, бажання привернути увагу, викликати співчуття, уникнути неприємних наслідків, відійти від важкої ситуації, що пов'язано з певною закономірністю – частота самогубств залежить від кількості показу самогубств по телевізору.

Ми поділяємо думку Н. Агішевої, яка, аналізуючи почуття, що стоять за суїцидальними діями, виділила чотири основні причини самогубства:

1. Ізоляція (почуття, що тебе ніхто не розуміє, тобою ніхто не цікавиться).
2. Безпорадність (відчуття, що ти не можеш контролювати життя, все залежить не від тебе).
3. Безнадія (коли майбутнє не віщує нічого доброго).
4. Почуття власної «незначущості» (уражене почуття власної гідності, низька самооцінка, переживання некомпетентності, сором за себе) [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Активну діяльність щодо клієнтів спеціалісти розпочинають вже після спроби здійснення суїциду. На її думку, найефективнішим у боротьбі з суїцидальними нахилами є профілактика, якій у системі освіти та підтримки сім'ї не приділяють належної уваги.

Нас насторожує інформація центру з контролю та профілактики захворювань США який провів опитування цього літа (2020 року), де виявилось, що кожен десятий з 5,400 респондентів серйозно замислювався про самогубство минулого місяця. Для молодих людей у віці від 18 до 24 років результати були вражаючими: кожен четвертий замислювався про суїцид. Опитування вкотре показало, наскільки негативно пандемія коронавірусу впливає на психічне здоров'я людей. Багато людей втратили роботу через пандемію, крім того, карантин, запроваджений для протидії поширенню вірусу, а також правила соціального дистанціювання посилюють відчуття самотності та провокують депресію. Загальна картина самогубств у період пандемії COVID-19 ще не з'явилася. Але в експертів є причини очікувати найгірших наслідків. Кількість дзвінків на гарячі лінії довіри зростає.

Ще одним підтвердженням негативної тенденції слугує кількість самогубств у Японії. За повідомленням японського міністерства охорони здоров'я, у серпні 2020 р. вона склала 1849, що на 15,3 % більше, ніж за аналогічний період минулого року. Національна поліція Непалу заявила, що самогубства під час пандемії значно зросли. Міністерство охорони здоров'я Таїланду побоюється, що майже дев'ять із ста тисяч тайців ризикують стати жертвами суїциду. До того ж, якщо простежити за історією, то можна побачити зв'язок між рівнем самогубств та пандеміями. Свого часу римський поет Овідій писав про те, що багато людей вбивали себе під час епідемії чуми, щоб «власною рукою вбити страх смерті». Епідемія іспанського грипу у 1918 році також збільшила кількість самогубств у Європі. Однак історія не може дати точного орієнтиру для сьогодення.

Після початку пандемії коронавірусу наприкінці минулого року команда аналітиків при міністерстві охорони здоров'я Таїланду розпочала аналіз архівів та наукової літератури для співставлення даних про епідемії та самогубства. Однак жодного чіткого зв'язку між самогубствами та епідеміями аналітики не знайшли. Епідемії не спричиняли подібного погіршення психічного здоров'я людей, до якого призвела пандемія COVID-19. Усе ж співвідношення між самогубствами та безробіттям, яке у багатьох країнах різко зросло під час пандемії, є досить серйозним.

Однією з найважливіших причин суїциду є депресія. У стані депресії самогубство сприймається як порятунок від розпачу, безнадійності, болісної незадоволеності собою, болю (особливо постійного). Для встановлення причин суїцидальної поведінки важливе значення мають їх мотиви і приводи, що дозволяють судити про конкретні обставини, які призводять до цього. На жаль, встановити мотиви і причини не завжди вдається через нестачу відомостей. Узагальнюючи роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, ми визначаємо певне коло характерних ознак ранніх суїцидальних намірів, зокрема таких, як:

1. Попередня спроба самогубства: у багатьох молодих людей, котрі закінчують життя самогубством, була спроба суїциду раніше.

2. Усні загрози: - я не можу цього витримати; - я не хочу більше жити; - ви не повинні за мене турбуватися; - я не хочу створювати вам проблем; - скоро цей біль буде позаду; - вони скоро пожалкують тощо.

3. Зміна в поведінці: замкнутість або відверта щирість, нерішучість або ризикованість.

4. Незвичні покупки: зброя, мотузка, ліки тощо.

5. Відмова від власності: роздавання власних речей, розірвання матеріальних обов'язків, передача спадщини.

6. Ознаки депресії: порушення сну, апетиту, неврівноваженість, утрата інтересу до звичайної побутової діяльності.

7. Тема смерті у розмовах: обговорення процесу вмирання, планування власного поховання, проєктування могильного пам'ятника (може проявлятися в малюнках, поезії, записах у щоденнику, у нав'язливому прослуховуванні відповідної музики).

8. Неочікувані стани ейфорії: людина має щасливий вигляд після тривалого депресивного стану – це може означати, що вона відчуває полегшення від остаточно прийнятого рішення про скоєння самогубства.

Основні принципи профілактичної роботи. Поєднання мікросоціальних (соціально-психологічних) причин та індивідуально-психологічних якостей особистості, що обумовлюють суїцидальні форми реагування на труднощі життя, припускають індивідуалізацію роботи з представниками групи ризику.

Висновки. На основі результатів теоретичного аналізу окресленої вище проблеми створено рекомендації щодо виявлення суїцидальних схильностей та попередження суїцидальних намірів під час карантинних обмежень і не тільки. Це вчасне виявлення ознак можливого суїциду (погрози, депресія, активні готування до останнього дня у житті, безпорадність, відчай тощо). Також сприймання суїцидента як особистості з волевиявленням, тобто здатного втілити свої наміри. Важливо, не моралізування, а доброзичлива підтримка потенційного самогубця. У жодному разі не виявляти агресію при розмові про самогубство і не пропонувати невиправданих утіх чи обіцянок на раптове покращення життя. Необхідно пропонувати конструктивні ідеї, зокрема виокремити проблему, локалізувати її у часі, знайти оптимальні шляхи вирішення. Якщо кризова ситуація вербально оформлена, необхідно з'ясувати, як юнак розв'язував схожі ситуації у минулому. Це допоможе у розв'язанні наявного конфлікту. Не залишайте дитину одну у випадку ситуації

високого суїцидного ризику. Створіть почуття життєвої перспективи, наприклад, заохотьте до наукової діяльності (або виконання благодійних програм, соціальних проектів, тобто дати можливість відчути власну значущість у світі).

Погоджуємося із думкою, що пандемія Covid-19 у 2020 році змінила життя більшості людей у всьому світі. Дотримання соціальної дистанції вже довгий час є найголовнішим правилом під час коронавірусної хвороби, і ніхто не знає, коли це правило буде скасоване. Але люди, які думають про те, щоб покінчити життя самогубством, потребують саме протилежного: прямого контакту з іншими людьми. Усім нам довелось пристосовувати свої звички до умов карантину, дехто залишився без роботи, а дехто і втратив близьких. У діалозі з дітьми варто робити акцент на мріях, аби показати переваги життя: побачити світ, побудувати кар'єру. У розмові з дорослими ж найкраще згадувати людей, яких вони найбільше люблять та які зможуть утримати їх в цьому житті. Щоб покращити свій психічний стан потрібно займатися спортом, більше гуляти на природі, їсти смачну їжу ,переглядати із рідними вдома фільми,читати книжки тощо. Тобто час від часу потрібно займатися тим, що надає сил рухатись далі.

Список використаної літератури:

1. Агишева Н. К. Внутриличностный конфликт и пути его разрешения. *Український вісник психоневрології.* 2008. Т. 16. Вип. 2. С. 63–66.

2. Амбрумова А. Г. О самоубийцах. *Аргументы и факты.* 1994. № 12. С. 43–48.

3. Huntley F. L. Sir Thomas Browny, a biographical and critical study. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1962.

4. Блінова О. Є. Психологічні фактори суїцидальної поведінки у підлітковому віці. Актуальні проблеми суїцидології. Зб. наукових праць. Частина 1. Київ, 2002. С. 31–32.

5. Коханенко Л. Проблема самогубства: погляди І. Сікорського та сучасні досліди. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 4. С. 49–52.

6. РБК Україна. URL : https://daily.rbc.ua/ukr/show/grani-pochemu-bolnye-covid-19-ukraine-sovershayut-1609164346.html (дата звернення: 02.02.2021).

7. Дюркгайм Е. Самогубство: соціологічне дослідження / пер. з фр. Кононович. Київ, 1998. 519 с.

УДК 004.942

Пачковська Анастасія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 41-ІФ групи.
Науковий керівник:
викладач Клак Д. С.

TINKERCAD ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ЗІ СВІТОМ 3D МОДЕЛЮВАННЯ

***Анотація**. У статті розглядаються можливості та методологія використання онлайн-платформи Tinkercad. Автор описує загальні характеристики онлайн-сервісу Tinkercad, історію програми та загальні функції онлайн-платформи. Це доводить перспективність та зручність використання цього сервісу як способу ознайомлення учнів із середовищем 3D-моделювання. Описані основні переваги та недоліки роботи з програмою.*

Представлений сайт добре підходить для вивчення основних понять тривимірної графіки в школі, оскільки для цього не потрібно багато обчислювальних ресурсів ПК, оскільки всі обчислювальні операції виконуються у спеціалізованій хмарі. Сервіс tinkercad.com дозволяє вчителям організовувати групові заняття в школі з талановитими учнями, які хочуть освоїти 3D-моделювання.

***Ключові слова:** 3D-моделювання, проєктування, інформатика, 3D-об'єкти, інноваційні технології.*

***Annotation**. The article deals with the possibilities and methodology of using the TINKERCAD online platform. The author describes the general features of the Tinkercad online*

service, the history of the program and general features of the online platform. This proves the promise and convenience of using this service as a way to familiarize students with a 3D modeling medium. The main advantages and disadvantages of the program are described.

The presented site is well suited for studying the basic concepts of three-dimensional graphics in school, as there is no need for many PC computing resources, since all computing operations are performed in a specialized cloud. Tinkercad.com service allows teachers to organize group classes in school with talent students who want to master 3D modeling.

Keywords: *3D modeling, design, computer science, 3D objects, innovative technologies.*

Постановка проблеми. Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій, що характеризується розробкою та використанням різного програмного забезпечення по обробці та синтезі 3D-зображень, дуже важливо розуміти процес його викладання в шкільних закладах освіти. Адже ці зміни дають великі можливості для використання у навчальному процесі засобів 3D-моделювання для досягнення значної модернізації освіти та підвищення її якості та ефективності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато педагогів та вчених використовують Tinkercad у своїй професійній практиці, особливо в статті Г. М. Алексєєва та П. М. Бабича, використовуючи платформу ARDUINO для проведення професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів, частково описано можливість використання платформи певною мірою, особливо в проєктуванні електричних схем. В. П. Філіпчук ділиться власним досвідом упровадження названого сервісу в навчальний процес у статті «Застосування сервісу Tinkercad на уроках фізики, електротехніки та заняттях гуртка технічної творчості». У статті «Створення 3D-моделей у програмному середовищі Tinkercad» представлені основні проблеми та недоліки цієї програми. Подібних публікацій є досить багато, зазвичай, вони містять опис використання цієї платформи з власного досвіду автора [9].

Однак, незважаючи на велику кількість матеріалів, що розглядають основні концепції та методи, все ще бракує розробок навчальних курсів щодо застосування сервісу Tinkercad на уроках інформатики, зорієнтованих на підготовку учнів школи.

Зважаючи на актуальність проблеми та аналіз останніх досліджень, нами окреслено таку **мету:** загальний огляд можливостей платформи Tinkercad як способу ознайомлення учнів із процесом створення 3D-об’єктів. Досягнення цієї мети має забезпечити виконання наступних завдань:

— провести загальний огляд платформи та визначити її основні функції, можливості та сфери застосування;

— описати можливі перспективи використання програми в освіті;

— виділити основні переваги та недоліки використання програми.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай виділяють два основні напрями в комп’ютерній графіці: двовимірну та тривимірну графіку. До типових прикладів програм, призначених для створення, редагування і перегляду 2D-зображень, традиційно відносять такі відомі комплекси, як AdobePhotoshop, AdobeIllustrator, AdobeInDesign, CorelDraw, GIMP, Inkscape, Paint.NET, Sketch, InVisionStudio тощо. Серед програм для створення та редагування 3D-моделей варто виділити такі: 3DS Max, Maya, MODO, Blender 3D, LightWave, Rhinoceros 3D, AutoCAD, SolidWORKS, ZBrush, Mudbox, V-Ray, CoronaRender, ArnoldRenderer тощо [2; 6]. Із бурхливим розвитком internet-технологій, особливо із появою хмарних обчислень, з’явилося безліч онлайн-сервісів для редагування зображень, для входу в які необхідно просто відкрити свій браузер [9].

TinkerCAD – це просте хмарне середовище для твердотільного 3D моделювання, підтримуване компанією Autodesk [7].

Ця технологія дозволяє налаштувати зовнішній вигляд тривимірних об’єктів, переміщати, обертати та масштабувати їх. Як правило, онлайн-сервіси, призначені для відображення та створення тривимірної графіки, поділяються на дві групи:

— web-додатки, основною функцією яких є перегляд 3D-моделей у вікні браузера;

— сайти, які створені для генерації 3D-моделей [8].

Іншими словами, користувачам не потрібно встановлювати локального клієнта, вони просто можуть використовувати Інтернет-браузер, переходити до хмарного середовища TinkerCAD і працювати під своїм профілем. Усе, що необхідно зробити, – зареєструватися в системі та створити власний обліковий запис. У перекладі з англійської слово «tinker»

означає лагодити, ладити, паяти, ремонтувати на швидку руку [1]. Тобто це можливість швидко створювати прості 3D-об'єкти і друкувати свої результати на 3D-принтері. Зовнішній вигляд об'єктів, розроблених у цій програмі, видно на рис. 1.

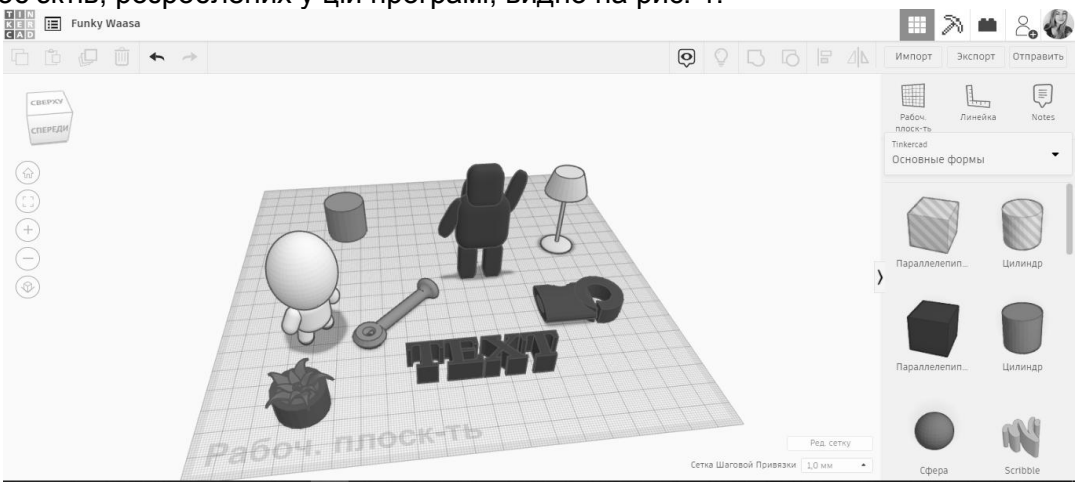


Рис. 1. Інтерфейс, зовнішній вигляд об'єктів, розроблених у Tinkercad.

Щодо історії TinkerCAD, то вона не досить тривала. В 2010 році компанія була заснована колишнім інженером Google Каєм Бекманом та його співзасновником Мікком Мононеном, їх метою було зробити 3D-моделювання, зокрема дизайн фізичних предметів, доступним для різної аудиторії та дозволити користувачам публікувати свої проєкти за ліцензією CreativeCommons [5].

У 2011 році було запущено веб-сайт tinkercad.com, який є веб-інструментом 3D-моделювання для браузерів, що підтримують WebGL, а вже у 2012 компанія переїхала зі штаб-квартирою до Сан-Франциско. Станом до 2012 року на сайті було опубліковано понад 100 000 3D-дизайнів різними користувачами.

У травні 2013 року Autodesk оголосив на MakerFaire, що придбає Tinkercad. У травні 2017 року Autodesk припинив функцію 123D Circuits (Circuits.io) «ElectronicsLab» та об'єднав її в Tinkercad [7; 8].

У даний час програма є дочірньою компанією Autodesk – це відома та висококонкурентна організація в галузі 3D-технологій. За останні 3 роки, хоча функціонал був значно розширений, концепція програми не змінилася. На рис. 2. представлено зовнішній вигляд меню сервісу.

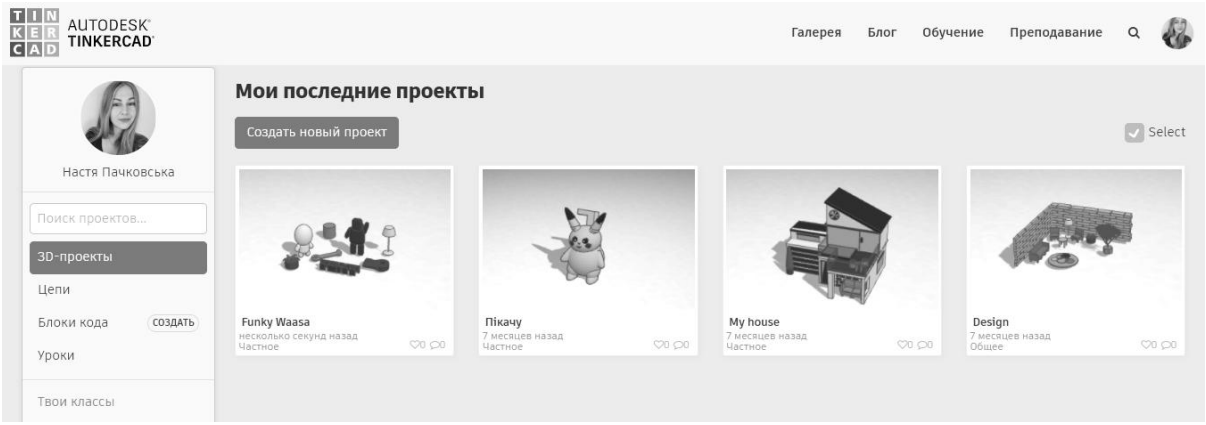


Рис. 2. Зовнішній вигляд меню сервісу Tinkercad.

Варто зазначити, що сама платформа досить потужна та багатофункціональна, тому детальніше розглянемо можливості розділів сервісу TinkerCAD:

— **3DDesigns** – дозволяє проєктувати, розробляти, імпортувати та підготовлювати моделі для 3D-друку, підтримує використання більшості розширень файлів (obj, stl);

— **Circuits** – цей розділ надає можливості для створення, моделювання роботи та вимірювання змодельованих електричних схем;

— **Codeblocks** – порівняно нова функція програми, подібна до блоків Scretch, можна «писати» код для об'єктів на сцені. Іншими словами, щойно створений об'єкт може бути запрограмований на виконання руху, згідно з попередньо складеним алгоритмом;

— **Lessons** – у цьому розділі запропонована серія уроків різного рівня складності. Коли все відповідає умовам, встановленим у службі, завдання, розміщені на цих уроках, вважатимуться виконаними, і тоді програма автоматично перевірить правильність виконаної роботи та переведе вас на наступний урок [3];

— **Gallery** – база даних проєктів для всіх користувачів платформи; усі проєкти надаються безкоштовно, тобто їх можна завантажувати, редагувати та зберігати у нових варіантах та друкувати у вільному доступі (рис. 3.) [4];

— **Blog** – місце, де ви можете знайти однодумців та прочитати останні цікаві новини, пов’язані з даною платформою.

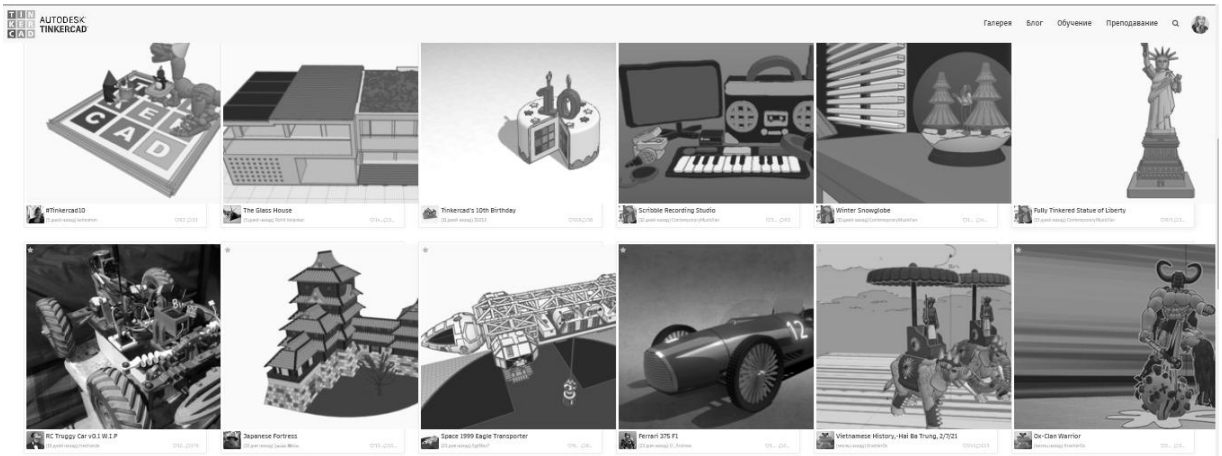


Рис. 3. Галерея проєктів Tinkercad.

Платформа TinkerCAD має значні перспективи для впровадження у навчальний процес для підготовки учнів, які застосовують знання 3D-моделювання. Як на мене, застосування цієї програми на уроках інформатики є більш доцільним. Оскільки, рекомендована для вивчення 3D-моделювання програма Blender, на мій погляд, є надто важкою для ознайомлення зі світом 3D. Тим більше, це програмне забезпечення потрібно встановлювати на ПК, що може ускладнити процес навчання, адже не кожен комп’ютер має достатню потужність для роботи у цій програмі, і вона розрахована на більш обізнаного користувача. У ній досить складний інтерфейс, великий набір інструментів, що може налякати новачка у світі 3D.

А от платформа Tinkercad якраз розрахована на користувачів-початківців. Зручним є те, що це онлайн платформа, для роботи не потрібно нічого крім браузера і хорошого інтернету. Представлений сайт добре підходить для вивчення основних понять тривимірної графіки в школі, оскільки для цього не потрібно багато обчислювальних ресурсів ПК, оскільки всі обчислювальні операції виконуються у спеціалізованій хмарі. Сервіс tinkercad.com дозволяє вчителям організовувати групові заняття в школі з талановитими учнями, які хочуть освоїти 3D-моделювання.

Tinkercad – це приклад веб-програми, яку ви можете використовувати, щоб створити 3D-модель безпосередньо у вікні браузера [5]. Додаток має зручний інтерфейс, заснований на технологіях HTML5 та WebGL. Це дозволяє використовувати його в будь-якій операційній системі (Windows, OS X, Linux). Цей ресурс використовує прості геометричні просторові фігури (конуси, паралелепіпеди, сфери, циліндри тощо), які можна редагувати, групувати та виконувати основні операції над множиннами. Створення більш складних 3D-моделей є результатом об’єднання, різниці або ж перетину основних об'єктів. Сервіс дозволяє користувачам друкувати моделі на 3D-принтерах [8].

Основні переваги використання програми Tinkercad як програми для ознайомлення з світом 3D:

— доступність програми;

— простий інтерфейс;

— не потребує встановлення (не використовує робочий простір на диску);
— легка та доступна реєстрація;
— набір простих та інтуїтивно зрозумілих інструментів;
— наявність вбудованих засобів навчання, включаючи покрокові інструкції до завдань;
— доступна галерея з готовими проєктами для завантаження та редагування;
— хмарне зберігання моделей;
— величезна спільнота користувачів;
— можливість імпорту готових 3D-моделей.

Однак, окрім багатьох переваг, ця програма також має низку недоліків, характерних для програм подібного типу:

— спрощена робота з фігурами обмежує можливості та варіанти їх перетворення;
— кількість налаштувань камери невелика;
— залежить від наявності підключення до Інтернету;
— високе споживання ресурсів (комп'ютерам із слабшою потужністю важко пропрацювати контури деталей) [1; 7; 8].

З огляду на викладене вище, рекомендується почати використовувати такі сервіси для навчання, а для подальшої роботи використовувати реальні об'єкти. Хоча створені емулятори мають високу якість, вони ніколи не можуть замінити фактичний робочий процес. Тільки завдяки гармонійному поєднанню теорії та практики, можна досягти хорошої якості навчання.

Висновки. Інтернет-ресурс Tinkercad – це веб-інструмент, який дозволяє змоделювати об'єкт будь-якого рівня складності, а потім роздрукувати його на 3D-принтері. Tinkercad не має обмежень щодо професій, він підходить для всіх: архітекторів, дизайнерів, креслярів, науковців, здобувачів вищої освіти, вчителів, дітей та всіх, хто творчий і креативний. Для проєктування об'єктів не потрібні спеціальні знання – використання Tinkercad – це легко і просто.

Велика кількість однодумців, безліч готових проєктів, зрозумілі набори уроків, після яких можна впевнено освоїти ази використання цієї платформи. З огляду на всі ці переваги, платформа має велику кількість користувачів, якщо є попит, то логічно, що програма відповідно постійно розвивається. Варто зазначити, що на початку своєї історії платформа використовувалася лише для моделювання 3D-об'єктів, пізніше було введено моделювання електричних схем, а нещодавно була додана нова функція, яка дозволяє анімувати модель.

Звичайно, платформа Tinkercad має майбутнє, вона розвивається і буде розвиватися й надалі. Завдяки цим факторам він щодня отримуватиме все більше і більше позитивних відгуків користувачів може здобути любов у сучасних школярів.

Список використаної літератури

1. 3-D технології. URL : https://sites.google.com/view/10kcml/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0/tinkercad (дата звернення: 20.03.2021).
2. P3d / Офіційний сайт p3d.in. URL : https://p3d.in (дата звернення: 20.03.2021).
3. Sketchfab / Офіційний сайт sketchfab.com. URL : https://sketchfab.com/ (дата звернення: 20.03.2021).
4. Support. Frequently Asked Questions / Офіційний сайт pixlr.com. URL : http://pixlr.com/blog/support/ (дата звернення: 21.03.2021).
5. The British Museum / Офіційний сайт sketchfab.com. URL : https://sketchfab.com/britishmuseum (дата звернення: 20.03.2021).
6. Tinkercad features / Офіційний сайт tinkercad.com. URL : https://www.tinkercad.com/about/features (дата звернення: 19.03.2021).
7. What is WebGL-Publisher? / Офіційний сайт webglpublisher.com. URL: http://www.webgl-publisher.com/TechInfoEn.html (дата звернення: 21.03.2021).
8. Веб-ресурс Tinkercad. Реєстрація та основні можливості. URL : https://cote4.blogspot.com/2018/01/tinkercad.html (дата звернення: 21.03.2021).
9. Клак Д. С. Можливості використання онлайн-сервісу Tinkercad під час дистанційних занять з електротехніки. URL : https://kogpanv.joomla.com/index.php/uk/12-test-page-links/14-12-ukrainska/143-tinkercad (дата звернення: 21.03.2021).

УДК 373.5.016:6

Плетюк Людмила Михайлівна,
здобувачка вищої освіти 11 Тм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. кафедри Олексюк М. П.

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В 7 КЛАСІ

Анотація. *У статті вивчено та проаналізовано педагогічні та психологічні особливості використання практичних методів на уроках трудового навчання в 7 класі. Підкреслено значення практичних методів у шкільному курсі трудової підготовки учнів. Акцентовано на педагогічних і психологічних особливостях використання практичних методів навчання в 7 класі на уроках трудового навчання. Звернено увагу на психологічні особливості семикласників і принцип особистісного підходу.*

Ключові слова: *педагогічні особливості, психологічні особливості, практичні методи, уроки трудового навчання, криза тринадцяти років.*

Annotation. *The article studies and analyzes the pedagogical and psychological features of the use of practical methods in the lessons of labor training in 7th grade. The importance of practical methods in the school course of labor training of students is emphasized. Emphasis is placed on pedagogical and psychological features of the use of practical teaching methods in 7th grade in the lessons of labor training. Attention is paid to the psychological features of seventh-graders and the principle of personal approach.*

Key words: *pedagogical features, psychological features, practical methods, lessons of labor training, crisis of thirteen years*

Постановка проблеми. Вивчення та аналіз педагогічних і психологічних особливостей використання практичних методів навчання в 7 класі дає можливість більш детально розглянути, удосконалити та дослідити не тільки ефективність застосування їх на практиці, а й сам процес навчання, притаманний для цього віку. Як відомо, саме на 7 клас, тобто 12-13 років, припадає «криза тринадцяти років». Тому ефективність використання практичних методів на уроках трудового навчання цілком залежить від правильного підходу вчителя до педагогічних і психологічних особливостей освітнього процесу.

Під час проведення уроків трудового навчання потрібно враховувати особливості та складності підліткового періоду, психологічні та емоційні зміни, які особливо пливають на формування світогляду школярів. Діти такого віку мають особливу потребу в підтримці як зі сторони батьків, так і зі сторони вчителів. Уроки трудового навчання, а точніше практичні завдання допомагають учням знаходити себе і правильно формувати світогляд. Для успішного здійснення трудової діяльності вимагається плідна участь всієї особистості індивідуума: психічних процесів, станів і властивостей. За допомогою різних психічних процесів людина орієнтується в умовах праці, формує ціль, контролює хід своєї діяльності.

Сучасна освіта зазнає значних змін у суспільстві, серед яких глобалізація, швидкий темп розвитку інформаційного простору, демократизація. Існує тенденція слугування освіти конкретно для кожного громадянина. Така можливість надається на уроках трудового навчання в школі завдяки проєктній діяльності. Тобто, є можливість усім без винятку проявити свій талант, показати свої можливості, розвивати свою творчість у рамках навчальної програми.

Як відомо, процес навчання в школі ґрунтується на основі єдиних педагогічних принципів, яких повинні дотримуватися всі вчителі.

Урок трудового навчання значно відрізняється серед усіх дисциплін, тому що має практичне значення та спрямований на трудову підготовку до майбутнього життя школярів. Разом з теоретичним матеріалом школярам дається можливість виконання практичних дій та операцій, що є важливим для освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активну участь у науковій діяльності, спрямованій на психологічні та педагогічні дослідження брали відомі вчені: В. М. Бехтерєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, В. П. Кащенко, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурський, А. С. Макаренко, А. П. Нечаєв, В. О. Моляко, А. В. Петровський. Засновниками різних

варіантів психологічної теорії діяльності є С. Рубінштейн, А. Леонтьєв та інші. Психологічну готовність людини до праці висвітлено дослідниками О. М. Ткаченко, Г. С. Костюк, М. І. Дяченко і Л. А. Кандибовичем. Велике значення трудовому вихованню надавав Я. А. Коменський. Ідею введення трудового навчання в шкільний курс запропонував Й. Г. Песталоцці. У наукових працях В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, М. Корця, С. Ткачука, В. Гусєва визначено проблеми трудового навчання.

Постановка завдання. На основі вище згаданого можна сформулювати завдання дослідження, що полягає у вивченні та аналізі педагогічних і психологічних особливостей використання практичних методів на уроках трудового навчання в 7 класі.

Метою роботи є проаналізувати та дослідити педагогічні та психологічні особливості використання практичних методів на уроках трудового навчання в 7 класі. Визначити ефективність застосування практичних методів навчання серед семикласників.

Виклад основного матеріалу. Українському народу з давніх-давен притаманна любов до праці. Наші предки вважали працю невід'ємною частиною свого життя. В багатьох країнах світу трудова підготовка учнів є основною складовою навчально-виховного процесу [2, с.72]. Для того щоб правильно здійснювати цю підготовку, необхідні відповідні умови та особистісний підхід до школярів. Сьогоднішня ситуація в Україні потребує забезпечення соціальних процесів, які спрямовані на розвиток трудового потенціалу. Взагалі, залучення учнів до практичних дій регламентується навчальними планами та програмами. Але у зазначених документах не повністю приділяється увага саме продуктивній праці у школі [1].

Для того щоб постійно оптимізовувати навчальний процес, з'явилася потреба у появі нових педагогічних технологій. На уроках трудового навчання потрібно використовувати інноваційні технології для кращого, ефективнішого засвоєння учнями матеріалу. Серед таких: мультимедійні презентації, схеми, таблиці, інструкційні та технологічні картки, зразки виробів, індивідуальні картки-завдання, навчальні та наочні посібники [4]. Всі ці засоби стають необхідною умовою для полегшення сприймання школярами матеріалу. Загалом навчання праці полягає в демонструванні певних прийомів, показі наочності, прикладу виконаної роботи.

Особистісно-орієнтована технологія, а саме метод проєктів найкраще сприяє усвідомленню учнями потрібності своєї роботи, дає змогу показати свої творчі здібності та реалізувати їх у конкретних технологічних операціях. За допомогою цієї педагогічної технології поєднуються різні аспекти трудової підготовки та здійснюються міжпредметні зв'язки. Для сьомого класу доцільно використовувати на уроках праці активні методи навчання, такі як: проблемні ситуації, ігрові форми, вільна творча діяльність. Це дає змогу отримати позитивні результати діяльності, учні навчаються об'єктивно мислити, робити висновки, аналізувати свої роботи і таким чином досягають успіху.

Для учнів сьомого класу характерні психологічні зміни. У них розвивається інтелект, формується креативність мислення, виховуються моральні якості. В емоційному плані школярі надзвичайно вразливі, для них характерні різкі зміни настрою і поведінки. Тому досить важливо саме для дітей такого віку знайти підхід і спрямувати їх інтереси в правильне русло. На уроках трудового навчання головним критерієм дієвості педагогічного процесу є висока результативність, яка зводиться до зменшення навчального часу на опрацювання теоретичного матеріалу та збільшення обсягу засвоєних компетентностей учнів за допомогою практичних методів навчання. Ефективність уроків праці полягає в досягненні позитивного результату своєї діяльності. Педагогу важливо допомогти учням сформувати здорову самооцінку, навчити розбудовувати її завдяки власним досягненням, щоб не тільки виконувати вказані завдання, а й отримувати задоволення від своєї діяльності.

Проблема вибору методів навчання постає перед людством протягом усієї історії. Ще з давніх-давен, коли тільки з'явилася потреба у навчанні, педагогічний вплив відбувався за допомогою певних прийомів та методів. Сам процес трудового навчання ґрунтується на педагогічних принципах.

Зміст трудового навчання побудований на таких педагогічних принципах:

1. Науковість навчання та зв'язок його з життям та практикою.
2. Систематичність і послідовність у навчанні.
3. Доступність навчання.
4. Виховання в процесі навчання.
5. Свідомість, активність і самостійність учнів у навчанні.

6. Міцність і дієвість результатів навчання.
7. Наочність.
8. Оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм навчання.

Втілення цих принципів на уроках трудового навчання є чи не головною метою кожної школи і педагога особисто. На цьому і ґрунтується цілеспрямована організація та діяльність змісту освіти.

Основним джерелом виявлення методів навчання є сукупність педагогічного досвіду та особистий педагогічний підхід до учнів. На уроках трудового навчання вчитель створює такі умови, щоб школярі не тільки бачити кінцевий результат своєї праці, але й могли проявити свої творчі та креативні ідеї і реалізувати їх у житті.

Трудове навчання покликане забезпечити психологічну готовність дитини до праці, бажання відповідально виконувати поставлені завдання, усвідомлювати важливість і потрібність своєї діяльності, мотивувати до вивчення нового, до пізнання світу.

Практика є критерієм і показником ефективності навчального процесу. Також рівень засвоєння теоретичного матеріалу суттєво залежить від практичних закріплень. Практичні методи навчання забезпечують формування практичних умінь і навичок, загартування психіки учнів та її розвиток. Як відомо, до практичних методів трудового навчання належать: вправи, лабораторні та практичні роботи. Вони відіграють важливу роль в освітньому процесі протягом усього часу навчання учнів у школі [5].

Особливо важливими практичні методи навчання є для учнів сьомого класу, так як саме в такому віці у дітей відбуваються різноманітні психологічні процеси, на які впливає практична діяльність школярів. Якраз для учнів 7 класу відкривається цілий спектр нових дисциплін, вони пізнають світ з точки зору фізики, хімії, алгебри та геометрії. Але не менш важливим у їх всебічному розвитку є трудове навчання. Саме на уроках праці діти можуть втілити отриманні знання з інших дисциплін на практиці.

У процесі трудової діяльності діти розвивають різноманітні психологічні явища. Можливості цього розвитку містяться в самих знаряддях праці, предметах, об’єктах і результаті діяльності. За допомогою знаряддя праці людина пізнає не лише призначення до певного роду роботи, але й явища, закони, процеси, властивості та умови існування цих предметів.

На уроках трудового навчання важливо, щоб практична діяльність здійснювалася успішно. Для цього необхідно враховувати психічні процеси, стани та властивості учнів, правильно здійснювати контроль, орієнтування в умовах праці, формувати ціль, ставити мету роботи, конкретизувати завдання, доцільно підбирати форми, методи та технологію виготовлення виробів. Важливо поєднувати на уроках практичні методи навчання. Наприклад, для виконання простих навичок та набуття досвіду актуально буде використовувати вправи, для більш складних завдань, кінцевого виробу чи проєктної роботи застосовувати лабораторні та практичні роботи. Таким чином поступово ускладнювати роботу учнів на уроках праці.

Виконання учнями практичних робіт на уроках трудового навчання сприяє засвоєнню ними колективних, моральних, виробничих та міжособистісних відносин. Праця об’єднує, звеличує, допомагає людині (дитині) змінюватися. Школярі шукають спільні вирішення тих чи інших питань, стараються дійти до спільної думки – при роботі в малих групах, допомагають один одному, діляться творчими ідеями. Ці всі процеси відбуваються під впливом суспільних поглядів, норм поведінки, організації взаємодопомоги та дії соціально-психологічних феноменів, як наприклад, групова навіюваність чи змагання. Важливим соціально-психологічним чинником є формування відповідальності за результат праці колективу.

Психологія праці базується на загальнопсихологічних, спільних з іншими галузями наук, принципах. У контексті досліджуваної теми варто звернути увагу на принцип особистісного підходу, описаний Г. С. Костюком. Він розглядає кожне психічне явище в контексті цілісної системи психічних властивостей індивіда. Тобто, для конкретного вікового періоду характерні відповідні психічні явища: потреби, знання, цілі, продуктивна діяльність, поведінка, особливості спілкування, свідомість, досвід, інтереси [3].

Г. С. Костюк розумів психічний розвиток як прояв єдності біологічного і соціального. На його думку, дитина вибірково сприйнятлива до соціальних умов, бо вони змінюються у зв'язку з її дозріванням, зростанням інтелектуальних можливостей та виникненням нових видів діяльності. Чинниками психічного розвитку вважав дозрівання, навчання і виховання. У

процесі такої надбудови виникають суперечності – рушійні сили психічного розвитку. Дитина росте індивідом і стає особистістю з притаманними їй свідомістю, несвідомим, самосвідомістю, активністю, що виявляються через спілкування і діяльність [5].

У своїх дослідженнях О. М. Ткаченко розглядає психіку як наслідок процесів діяльності і водночас продуктів взаємодії. Він виділяє три види детермінації – розглядає суб'єкт як організм, індивід та особистість [3].

Виходячи з вище згаданих досліджень, можна зробити висновок, що усі учні повинні розглядатися як особистість, індивідуальність. Не потрібно на уроках трудового навчання ставити одну ціль, не даючи можливості дитині обрати об'єкт праці чи технологію виготовлення. Навпаки, потрібно залучати школярів до самостійного вирішення проблеми. Якраз у віці 12-13 років у них відбувається перехід у підлітковий вік, пошук своєї особистості, що здійснюється на емоційно-вольовому рівні. Тому діти можуть різко змінювати настрій, бажання до роботи. Важливо спрямувати їхню діяльність на пошук самих себе, прищеплювати любов до праці та бажання виконувати фізичну роботу.

Психологи та педагоги наполягають на потребі у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виробничої діяльності.

Висновки з проведеного дослідження.

При плануванні уроків трудового навчання в сьомому класі учителю варто приділяти особливу увагу психологічним і педагогічним особливостям школярів цього вікового періоду; створювати відповідні завдання для практичних робіт, які б спрямовували учнів до самостійності, до вміння себе реалізовувати, вбачати ціль у виконаній роботі. Для дітей 12-13 років дуже важливою є підтримка як зі сторони батьків, так і зі сторони вчителів. Педагог не повинен бути ворогом для дитини, а навпаки допомагати їй у вирішенні відповідних питань. Необхідною умовою для ефективності трудового навчання мають відносини з однолітками, робота в колективі, допомога сильнішими учнями слабшим.

Використання практичних методів на уроках праці є основним методом навчання учнів. Уроки трудового навчання покликанні прищеплювати любов до праці, культуру, естетичний смак.

Основною умовою правильно навчання є особистий підхід до кожного учня. Кожна дитина є індивідуальністю, тому потрібно створювати такі умови на уроці, щоб всі могли по-різному реалізувати своє бачення, креативні та творчі ідеї, розвинути своє мислення, знайти себе. Всі ці індивідуальні підходи потрібно здійснювати згідно з вимогами навчальної програми та відповідно до педагогічних принципів і психологічних законів.

Вчитель повинен з розумінням ставитися до психологічних змін у семикласників.

Список використаної літератури

1. Гуцан Л. А., Морін О. Л. Виховуємо в праці: метод. посіб. Київ, 2019. 92 с.
2. Пащенко М. І., Крастоштан І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2014. 228 с.
3. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посіб. Київ : ІОД, 2014. 220 с.
4. Цибулько Г. Я. Інноваційні методи навчання при викладанні предмета технології. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. № 52.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

УДК 378.14

Радченко Юлія Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 31-Н групи.
Науковий керівник:
доц., к. пед. н. Н. І. Яценюк

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ

Анотація. *У запропонованій статті висвітлюються особливості навчально-методичних комплексів, широко розкривається поняття «навчально-методичний комплекс», розглядається його структура.*

Ключові слова*: розділ, складова, комплекс, методика, зміст.*

Abstract. *The proposed article highlights the features of educational-methodical complexes, the concept of "educational-methodical complex" is widely disclosed, each element of educational-methodical complexes and their content is considered, a clear structure is noted.*

Key words*: section, component, complex, method, content.*

Складовою навчально-методичних видань є публікації з методики викладання дисципліни. В умовах шаленого прогресу та інформаційного суспільства сучасність вимагає подальшого розвитку таких видань. Тому виникає нове поняття – навчально-методичний комплекс дисципліни.

Незважаючи на те, що це поняття здається нам важким і новим, впевнено можна сказати, що воно траплялося майже кожнному здобувачеві вищої освіти. Кожна дисципліна, яка викладається в закладі вищої освіти має свій навчально-методичний комплекс. Насамперед варто розглянути це поняття та чітко охарактеризувати його. Навчально-методичний комплекс дисципліни (часто використовується абревіатура НМК) – це система дидактичних засобів навчання з певної дисципліни, метою якої є повна реалізація освітніх і виховних завдань, сформульованих навчальною програмою тієї чи іншої дисципліни. Також варто зауважити, що НМК – це сукупність навчально-методичних та нормативних матеріалів в електронній чи паперовій формі, метою якого є ефективне виконання здобувача вищої освіти програми дисципліни, яка передбачена навчальним планом підготовки здобувача освіти відповідного освітнього рівня за конкретним напрямом підготовки.

Метою статті є розкриття особливостей навчально-методичних комплексів, їх структури та функцій.

Мета НМК – це забезпечення цілісного навчального процесу з певної дисципліни в єдності з цілями навчання, змістом, дидактичним процесом і, звичайно, з організаційними формами навчання; це також забезпечення всіх головних етапів педагогічного процесу, а саме надання навчальної інформації та її сприйняття, закріплення та удосконалення умінь і навичок, знань та їх застосування.

Варто зауважити широкий спектр функцій навчально-методичних комплексів, які постають у наукових роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників: комунікативна, інформаційна, глосарієва, розвивальна, пізнавальна, виховна, організаційна та синтетична. Зупинятися на кожній детально ми не будемо, проте слід ширше розглянути організаційну та синтетичну функції НМК, які тісно взаємодіють між собою. Щодо організаційної функції, то вона полягає в тому, що формує чітку структуру процесу надання конкретного знання у взаємозв’язку з іншими знаннями, які формують освітньо-кваліфікаційний рівень. Щодо синтетичної функції, то вона забезпечує цілісність навчання, систематизацію знань, навичок і уявлень, які має одержати здобувач вищої освіти.

Навчально-методичні комплекси характеризуються взаємозв’язком кожного елемента, який у свою чергу має містити в собі:

1) навчальний матеріал, структурований на елементи відповідно до його засвоєння;
2) дидактичні цілі, які повинні бути магістральною програмою дій для здобувача вищої освіти;
3) інформацію щодо способів засвоєння навчального матеріалу, методів контролю та самоконтролю, пояснення щодо шкали оцінювання результатів, засвоєння матеріалу з певної дисципліни.

Таким чином, структура навчально-методичного комплексу зумовлена насамперд його цільовим призначенням і його функціями.

Неможливо оминути тему структури навчально-методичних комплексів та їх значення, адже виділяють дев'ять обов'язкових розділів. Найперше варто розглядати основну характеристику конкретної дисципліни та її зміст, який включає в себе: освітньо-кваліфікаційний рівень, курс, семестр, характер дисципліни (нормативною вона є чи вибірковою), кількість кредитів / годин на її вивчення, кількість змістових модулів, аудиторних і позааудиторних годин і, звичайно, форми контролю. Також доцільним є формулювання мети, завдання та предмету дисципліни, вказуючи її структурне місце в навчальному процесі. Це потрібно робити для того, щоб майбутній фахівець міг чітко визначити, якими знаннями він має володіти після вивчення тієї чи іншої дисципліни. Варто наголосити, що цей розділ має нести не просто інформативну цінність, але й бути своєрідним мотиватором для здобувача освіти. Обов'язковим є також зазначення зв'язків з іншими дисциплінами та практичною діяльністю майбутнього фахівця.

Другий розділ повинен мати інформацію про робочу програму дисципліни, а саме про навчальну програму. Отже, розглянемо детальніше поняття «навчальна програма». Навчальна програма – це основний науково-теоретичний документ, що визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної підготовки здобувача освіти, її зміст, обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни. Вона є основою робочої навчальної програми, яка є нормативним документом ЗВО та розробляється для кожної конкретної дисципліни відповідно до навчального плану.

Третій розділ має обов'язково включати в себе курс лекцій – повний виклад тем навчальної дисципліни, визначених навчальною програмою. Мета лекції – допомога здобувачу освіти оволодіти методами для самостійної роботи з підручниками, словниками та іншими додатковими джерелами, тому лекція одна з найважливіших чинників організації навчальної діяльності. Зміст лекцій має включати в себе центральні методологічні, теоретичні та практичні проблеми. Важливо підкреслити, що в лекції розкриваються не всі питання теми, а найсуттєвіші та найважливіші, які обов'язково вимагають наукового обґрунтування.

«Методичні рекомендації до практичних завдань» – це обов'язковий зміст четвертого розділу. Як відомо, практичне заняття – це вид навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд здобувачами освіти окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання здобувачем освіти відповідно до сформульованих завдань [1, с. 97]. Тобто основною метою практичного заняття є поглиблення та розширення знань, отриманих здобувачем освіти на лекції та впродовж виконання певної самостійної роботи.

«Методичні рекомендації до семінарських занять» являються основним змістом п'ятого розділу. Варто врахувати те, що семінарське заняття – це також вид навчального заняття, на якому організовується безпосередньо викладачем дискусія за заздалегідь визначеними проблемами, до яких здобувачі освіти готують відповідні тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань. Обов'язковим елементом є план семінарських занять, де вказана тема та обсяг аудиторних занять і перелік питань, які підлягають розгляду. Також, як правило, зазначають список літератури із зазначенням конкретних сторінок.

Шостим розділом навчально-методичного комплексу є «Методичні рекомендації до самостійної роботи з дисципліни». Самостійна робота здобувача освіти – це основний засіб оволодіння навчальним матеріалом, і виконується вона в позааудиторний час. Робоча програма навчальної дисципліни визначає зміст самостійної роботи. Певна самостійна робота забезпечується комплексом навчально-методичних засобів, які передбачені для вивчення конкретної навчальної дисципліни. Завдання самостійної роботи полягає в ознайомленні здобувача освіти з нормативними документами, архівними матеріалами, автентичними книгами, словниками тощо. Звичайно, методичні матеріали для самостійної роботи повинні передбачити можливість проведення самоконтролю.

«Методичні рекомендації до індивідуальних занять» – сьомий розділ навчально-методичного комплексу. Індивідуальне навчальне заняття – це заняття, що проводиться з окремими здобувачами освіти з метою підвищення рівня їх підготовки. Важливо те, що індивідуальні навчальні заняття організовуються за окремим графіком і можуть охоплювати

або повний обсяг, або тільки частину занять з однієї чи з декількох навчальних дисциплін. Що ж передбачають індивідуальні науково-дослідні завдання? Це підготовка рефератів, різного типу проєктів, робіт тощо. Індивідуальні науково-дослідні завдання традиційно включають у себе загальні вимоги до написання й оформлення, рекомендації щодо виконання, список літератури та довідкові матеріали.

«Словник-довідник» із дисципліни – це основа восьмого розділу. Що ж таке «словник-довідник»? Це узагальнена терміносистема навчальної дисципліни. Цей розділ виконує не тільки глосарієву функцію, але й забезпечує формування у здобувача освіти тезаурусу майбутнього фаху. У тезаурусі розкриваються зв'язки між термінами, що використовуються в певній галузі знань. Галузевий тезаурус – це словник, у якому слова згруповано за тематичним принципом, причому в ієрархічному підпорядкуванні: від загального до окремого [6]. Цей розділ забезпечуватиме насамперед розвивальну та пізнавальну функцію навчальної дисципліни, а також стимулюватиме здобувача освіти до подальшого дослідження об'єкта та предмета навчальної дисципліни.

Дев'ятий розділ навчально-методичного комплексу є бібліографічний покажчик до дисципліни. Бібліографічний покажчик – це систематизований відповідно до тем навчальної дисципліни список бібліографічних описів різних видів публікацій, статей із наукових і фахових видань [4, с. 27]. Він будує інформаційне поле дисципліни та створює її інформаційне середовище. До бібліографічного покажчика мають ввійти навчальні, науково-різноманітні аспекти тем навчальної дисципліни. Варто включати до нього також першоджерала та класичні твори з конкретної дисципліни. Саме в бібліографічному покажчику можна реалізувати виховну функцію навчально-методичного комплексу за допомогою представлення в ньому робіт вчених і практиків. При наявності навчально-методичного комплексу з різних дисциплін однієї спеціальності ця система інформаційних ресурсів забезпечить у подальшому звернення вже не здобувача освіти, а фахівця до певного кола інформаційних ресурсів, що забезпечить безперервність освіти.

Особливу увагу варто приділити формату навчально-методичного комплексу: він може бути як в електронній, так і в друкованій формах. І не слід вважати, що один із них має свої певні переваги, тому що кожен із форматів має свої недоліки. В умовах дистанційного навчання, звичайно, перевага належить електронному форматі. Він дає змогу розширити пошукові можливості інформації таким чином, що автор може залишити спеціальні клікабельні посилання, а також такий формат навчально-методичного комплексу легко доповнювати або ж вносити якісь корективи.

Таким чином, навчально-методичні комплекси орієнтуються на органічний і динамічний розвиток. Вони сформувалися в умовах інтелектуалізаціїї навчання, зростання фахової інформаціїї з певної проблематики, враховуючи всі міждисциплінарні зв'язки. Структура навчально-методичних комплексів є надзвичайно важливим аспектом. Тільки чітке дотримання структури робить навчально-методичний комплекс нормативним документом, а широкий зміст завжди буде помічником для здобувача освіти.

Список використаної літератури

1. Автомонов П. П. Дидактика вищої школи : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : Київ. ун-т, 2008. 367 с.

2. Антонова С. Г. Современная учебная книга : Создание учеб. лит. нового поколения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Кн. дело» и спец. «Изд. дело и редактирование». М. : Агентство «Изд. сервис», 2001. 287 с.

3. Гречихин А. А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособие в помощь авт. и ред. Ин-т «Открытое о-во». М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. 254 с.

4. Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. Вісник Книжкової палати. 2012. № 2, С. 6–9.

5. Сахарова Е. Г. Типологическая модель учебно-методических изданий: на примере изданий для высшей школы : автореф. дис. ... кандидата филологических наук : 05.25.03 Моск. гос. ун-т печати. Минск, 2008. 21 с.

6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ : Академвидав, 2010. 454 с.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.091.3.01

Гейна Анастасія Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 11-ДОм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Врочинська Л. І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Анотація. *У статті виокремлено теоретико-методичні аспекти організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти; уточнено принципи взаємодії дорослих і дітей; охарактеризовано знання та вміння, якими має володіти сучасний педагог.*

Ключові слова: *освітній процес, заклад дошкільної освіти, діти дошкільного віку, педагог, освітня діяльність.*

Annotation. *The article highlights the theoretical and methodological aspects of the organization of the educational process in preschool education; the principles of interaction between adults and children are specified; the knowledge and skills that a modern teacher should possess are characterized.*

Key words: *educational process, preschool institution, preschool children, teacher, educational activity.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення пріоритетним напрямком розвитку сучасної дошкільної освіти є гармонійний розвиток дошкільників, формування в них низки важливих компетенцій, завдяки яким буде можливий процес успішної соціалізації, самореалізації і повноцінного становлення особистості. Надання якісної освіти для дітей дошкільного віку направляє педагогів реалізувати на практиці компетентнісний підхід до особистості, згідно з яким основним завданням сучасного закладу дошкільної освіти є навчити дітей жити, піклуватися про життєздатність дитини, збагачувати її навичками практичної діяльності. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України (2021) зміст та організація освітнього процесу визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності, які вимагають від педагога такої організації освітньо-виховного процесу, за якої максимально поглиблюється діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій [2, с. 4].

Проаналізувавши сучасні дослідження можна засвідчити, що провідним в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти визнано принцип інтеграції, завдяки якому можна забезпечити системність знань дітей. Система дошкільної освіти характеризується одностайною позитивною позицією прийняття життєвої необхідності впровадження інтеграційних процесів у практику роботи закладів дошкільної освіти (А. Богуш, Г. Бєлєнька, О. Кононко, К. Крутій, Н. Гавриш, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, М. Прокоф'єва, С. Якименко та ін.). Такий підхід окреслює актуальність означеного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації освітнього процесу в ЗДО не є новою в науці. За впровадження в освітній процес активних методів навчання висловлювалися Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та інші педагоги минулого.

Низка досліджень є ствердженням того, що очікування педагогічного співтовариства щодо ефективного оновлення дошкільної освіти пов’язано з особистісно-зорієнтованою концепцією (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, С. І. Подмазін, І. О. Якиманська та ін.); культурологічним підходом в освіті (В. С. Біблер, Р. М. Чумічова та ін.) [6]. Також розумовий розвиток дітей та підготовку їх до школи вивчали Т. Бабаєва, А. Богуш, З. Борисова, Ф. Блехер, Є. Водовозова, Г. Лаврентьєва, Ф. Лєвін-Щиріна, В. Логінова, О. Проскура, Є. Тихеєва, О. Усова, Є. Фльорина, О. Фунтікова, В. Ядешко та ін.

Досить ґрунтовно освітнє середовище презентовано у психологічних працях. Зокрема, доведено визначальну роль зовнішніх умов, тобто середовищних, у поведінці, діяльності, розумовій та фізичній активності, розвитку людини: Л. Виготський (теорія «зони найближчого розвитку»); А. Запорожець (спонтанний характер механізму саморозвитку діяльності);

С. Рубінштейн (принцип єдності свідомості та діяльності); В. Рубцов (комунікативний розвиток в освітньому середовищі); В. Слободчіков (антрополого-психологічний аспект освітнього середовища: насиченість та структурованість); В. Панов (екопсихологічний підхід до розроблення моделі освітнього середовища); В. Штерн (конвергенція внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя).

Відома дослідниця К. Крутій досить глибоко дослідила проблему освітнього простору ЗДО та виділила такі основні критерії освітнього середовища: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [5].

Мета статті – виокремити теоретико-методичні аспекти організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ЗДО організація освітнього процесу здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» [3] та спрямована на реалізацію основних завдань закладу дошкільної освіти.

Зміст освітнього процесу визначається Базовим компонентом дошкільної освіти (новою редакцією) і реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей. У документі зазначено вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей дошкільнят, що визначено за такими освітніми напрямами:

- особистість дитини;
- дитина в сенсорно-пізнавальному просторі;
- дитина в природному довкіллі;
- гра дитини;
- дитина в соціумі;
- мовлення дитини;
- дитина у світі мистецтва [2].

Освітній процес у закладі дошкільної освіти – це цілісний процес взаємодії дорослих і дітей, який розвивається в часі та в рамках певної системи, носить особистісно-орієнтований характер. Він спрямований на досягнення соціально-значущих результатів, а саме набуттю життєвої компетентності, розвитку базових якостей особистості в процесі різноманітних видів діяльності.

Цей процес повинен характеризуватися не прямим, а опосередкованим характером навчання і відбуватися під час спільної діяльності дитини з дорослим. Педагог, звичайно, повинен опанувати знання про вікові та психологічні особливості дітей, їх індивідуальні можливості та потреби, гнучко та різноманітно застосовувати форми та види організації освітнього процесу [7].

На думку Андрющенко Т., освітнє середовище закладу дошкільної освіти можна визначити як різноаспектну, поліфункціональну систему, що знаходиться в постійному розвитку і потребує координації та модернізації. В основу освітнього середовища входить низка умов, які сприяють збереженню здоров’я, забезпечують ефективний освітній процес та допомагають дітям адаптуватися в соціумі. До таких умов належать: психолого-педагогічні, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, економічні, естетичні та інші. Навчання, виховання й розвиток дошкільників мають відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту, розширення можливостей індивідуальних освітніх потреб кожної дитини [2].

Важливим в організації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти в умовах сьогодення є застосування ігрових і проблемно-навчальних ситуацій, інформаційно-комунікаційних й комунікативних технологій, методу проєктів; підбір найефективніших форм та методів організації діяльності, в процесі яких діти могли б, з одного боку, працювати індивідуально, з іншого – працювати в колективі, проявляючи власну ініціативу, радитися один з одним, пропонувати допомогу. Потрібно продумувати так діяльність дітей, щоб вони могли не лише набувати та розширювати свої знання, а й ставати більш уважними до оточуючих, могли б чітко висловити власні думки, слухати, поважати інших [7].

Особливо актуальним на сьогодні є дослідження Ковшар О. щодо основних ознак освітнього розвивального середовища дошкільників. Найбільш дієвими автором визначено такі:

- партнерська взаємодія між суб’єктами, мета якої полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини;

- засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, спроможність дорослого стати на її позицію;

- знання, вміння і навички, які розглядають не як мету, а як засіб подальшого розвитку особистості дитини;

- організація активної діяльності, життєтворчості кожної дитини, спрямовані на формування дошкільної зрілості;

- безперервність, що виражається через взаємодію і наступність у створенні освітньої інтеграції «дошкільний заклад – школа»;

- відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання і взаємодії;

- педагогічна підтримка як особлива позиція педагога [4].

Згідно з Листом Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році», важливим є партнерська взаємодія дорослого з дітьми через:

– включеність вихователя у запропоновану діяльність нарівні з дітьми;

– добровільне приєднання дошкільнят до діяльності;

– вільне спілкування і переміщення дітей під час діяльності;

– залучення батьків (законних представників) до освітнього процесу;

– гнучкість у завершенні певної роботи дітьми [7].

Низка вчених (І. Бех, Н. Бібік, Г. Назаренко) розглядають педагогіку партнерства, як зосередження уваги на повазі до особистості; доброзичливість та позитивне ставлення; довіра у стосунках; принцип «діалог – взаємодія – взаємоповага»; розподілене лідерство; соціальне партнерство [10].

Ми згідні з думкою дослідників, що реалізація діяльнісного, компетентнісного та інтегрованого підходів у поєднанні забезпечить відповідні умови для розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Оскільки основною формою організованої навчальної діяльності дошкільників є заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінантні та ін.), то, проаналізувавши цілісний підхід до розвитку людини, ми можемо сказати, що він дає змогу прогнозувати педагогічні зусилля (методи та форми роботи) як єдиний неперервний процес становлення потенційних сил дитини на різних вікових етапах.

В освітньому просторі всі ланки розглядають як взаємопов'язані чинники, що визначають якість очікуваного результату. Саме від світоглядної, духовної, професійної підготовленості педагога залежить якісне перетворення процесу взаємодії дорослого з дітьми.

У новій парадигмі цілісного динамічного розвитку людини педагог має вміти працювати, використовуючи деякі психологічні методики корекційного або трансформуючого типу, володіти методиками психологічного моделювання та прогнозування своєї педагогічної діяльності з урахуванням цілей і завдань розвитку індивідуальності малюка [8].

На думку Піроженко Т., сучасному педагогу необхідно володіти:

- по-перше, знаннями основ наукової теорії навчання і виховання, основ психологічних закономірностей розвитку людини як цілісності;

- по-друге, професійними знанням предмета спеціалізації.

Педагог повинен бути енергійним у своїй професійній діяльності, тому що це надзвичайно важлива вимога в роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Завдяки енергії він зможе реалізувати особисту переконаність і стимулювати творчий процес пізнання оточуючого світу власне з боку дитини.

Особливо важливими в нашому дослідженні є виокремлені Піроженко Т. О. вміння, якими мають володіти педагоги: головне вміти любити, тобто приймати світ і людину такими, якими вони є. Вміти цілісно мислити, тобто однаково добре володіти методами роботи, що активізують функціонування як лівої, так і правої півкуль головного мозку та їх сукупною роботою. Педагог нової генерації має вміти трансформувати негативні проблеми, настрої, прагнення дітей у позитивний рух. Це – педагог, який на все здатен, по суті, це практичний психолог. Ці знання і навички лежать в основі культури педагогічної діяльності. Орієнтація на культуру педагогічної праці – це, насамперед, орієнтація на формування цілісного світогляду педагога. Вона спрямовує і забезпечує розвиток інших умінь педагога, а саме:

- не нашкодити здоров'ю, психіці, прагненню вихованця до творчості;

- мотивувати цілісне сприйняття дитиною навколишнього світу;
- працювати в адекватних методиках та освітніх технологіях, що забезпечують різнобічний розвиток дитини (її тілесність, психіку, духовні орієнтації у сфері соціальної взаємодії);
- мотивувати позитивний вибір дитини в ситуаціях, заданості та невизначеності [8, с. 11].

На думку Поніманської Т., успішна реалізація педагогічної діяльності залежить від знань, якими має володіти вихователь, а саме: знання з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, дошкільної педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. У той же час потрібно засвоювати відомості, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу.

Ці знання будуть важливими педагогу не тільки як теоретичний багаж, але й як основа необхідних практичних умінь у ході педагогічної діяльності [9, с. 57].

Висновки. Отже, процес освітньої діяльності педагог повинен спроєктувати так, щоб подати дітям той обсяг інформації, який буде доступним їхнім віковим особливостям, і відповідно до цих знань вони змогли б практично засвоювати важливі уміння та навички, систему моральних цінностей, отримувати життєвий соціальний досвід спілкування та належних правил поведінки.

Ми згідні з твердженням про те, що основними аспектами керованого освітнього середовища закладу дошкільної освіти є:

– відповідність Базовому компоненту дошкільної освіти;
– урахування запитів батьків дитини;
– варіативність програм, форм і методів дошкільної освіти;
– усвідомленість учасниками освітнього процесу унікальності дитини, відкритість у ставленні до дитини.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у науковому пошуку комплексного вирішення проблеми впровадження відповідної складової у професійну підготовку майбутнього вихователя, що забезпечить його готовність до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Т. Пріоритетні аспекти модернізації освітнього середовища дошкільного навчального закладу. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Випуск 2. 2017. Ч.1. С. 24–32.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення: 13.03.2021).

3. Закон України «Про дошкільну освіту» / Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2628-14#Text (дата звернення: 13.03.2021).

4. Ковшар О. В. Забезпечення розвивального середовища в навчально-виховному процесі п'ятирічок. Наука і освіта. 2014. № 10. С. 94–98.

5. Кошіль О. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: ґенеза та сутнісний зміст поняття. ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс. 2017. № 3-4 (18-19). С. 150–162.

6. Крутій К. Л. Проєктування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини. URL: http://ukrdeti.com/proektuvannya-osvitnogo-prostoru-doshkilnogo-navchalnogo-zakladu-yak-umova-rozvitku-zdibnostej-ditini/ (дата звернення 13.03.2021).

7. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році» URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-411729-20#Text (дата звернення: 13.03.2021).

8. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.

9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник, 3-тє вид., доповн. Київ : Академвидав, 2015. 464 с.

10. Федірчик Т. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. Гірська школа українських Карпат. 2019. № 21. С. 50–54.

УДК 159.922.7-053.4

Герасимюк Зоряна Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 31 ДО групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., ст. викл. Доманюк О. М.

КЛАСИФІКАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті обґрунтовується актуальність проблеми формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Розкриваються деякі аспекти роботи за освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», зокрема охарактеризовано особливості формування класифікаційних умінь дошкільників як складових сенсорно-пізнавальної компетентності.*

Ключові слова: *сенсорно-пізнавальна компетентність, математичний розвиток, класифікаційні уміння, діти передшкільного віку.*

Abstract. *The article substantiates the urgency of the problem of formation of elementary mathematical concepts in preschool children. Some aspects of work in the educational direction «Children in the sensory-cognitive space» are revealed, in particular, the peculiarities of the formation of classification skills of preschoolers as components of sensory-cognitive competence are described.*

Key words: *sensory-cognitive competence, mathematical development, classification skills, preschool children.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. На сучасному етапі розвитку України відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження в світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці освітнього процесу. Фахівці зазначають, що в Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки: повинні забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя [2].

Оскільки дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, від того, який старт буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку, життєві настанови та світорозуміння дорослої людини. Тому необхідно створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності.

Базовим компонентом дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні, за основні пріоритети з-поміж інших визначено сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку компетенції [2, с. 10]. Таке об'єднання не випадкове. У Стандарті ця компетентність характеризується як здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності. Складники інтегрованої компетентності – сенсорно-пізнавальний, логіко-математичний і дослідницький – співіснують у прямій залежності один від одного і водночас утворюють своєрідний ланцюг. Сенсорно-пізнавальний складник забезпечує пізнання (сприйняття) дитиною довколишнього світу засобами сенсорної системи (зір, слух, нюх, дотик, смак). Логіко-математична компетентність спирається на сенсорно-пізнавальну і ґрунтується на інших пізнавальних процесах – запам'ятовування, мислення, мовлення, уява. Протягом дошкільного дитинства дитина опановує математичні поняття та дії (кількість, форма, величина, простір, час, лічба, вимірювання, обчислення), логічні операції, досліджує предмети, об'єкти довкілля. Оволодіння цими знаннями вимагає постійної уваги дитини до зовнішніх і внутрішніх властивостей цих предметів, особливостей їх використання, дослідження форми, величини

предметів, їх просторового розташування, змін у часі, що забезпечується дослідницькою компетентністю. Отже, при формуванні сенсорно-пізнавальної компетентності необхідно забезпечити накопичення дитиною сенсомоторного досвіду, бо він обумовлює засвоєння логіко-математичних понять, допомагає дитині в розумінні кількісних відношень, відношень величини, форми, простору тощо [10, с.16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Різні аспекти формування у дітей елементарних математичних уявлень висвітлені у працях Н. Баглаєвої, О. Брежнєвої, Ф. Блехер, Л. Глаголєвої, Л. Зайцевої, З. Лебедєвої, Т. Степанової, К. Щербакової та інших науковців. Низка вітчизняних і зарубіжних дослідників працювали над проблемою формування логіко-математичного мислення дошкільників. Так, безпосередньо відношення до проблеми формування логікоматематичного мислення мають роботи М. Богдановича, Б. Друзя, Н. Істоміної, О. Маланюк, З. Михайлової, М. Моро, Т. Нікольської, А. Столяра та інших фахівців. Науковцями були проведені ґрунтовні дослідження з проблем математичного розвитку дошкільників, в яких увага акцентувалася на формуванні у дітей математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі і часі (Р. Березіна, Л. Гайдаржийська, В. Колечко, З. Лебедєва, Г. Леушина, К. Назаренко, Т. Степанова, А. Столяр, К. Щербакова та ін.), проблем розвитку пізнавальних інтересів та активності (О. Брежнєва, Л. Лохвицька та ін.), самостійності, оцінно-контрольних дій (О. Анищенко, О. Фунтікова та ін.), комплексного підходу до математичного розвитку дошкільників (Н. Баглаєва), формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку (Л. Зайцева).

Мета наукової статті полягає в актуалізації проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку та обґрунтуванні значущості формування класифікаційних умінь дошкільників як складових сенсорно-пізнавальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом компетентності дитини за освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» є класифікаційні вміння – складні розумові дії, що складаються із комплексу аналітико-синтетичних операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення).

Класифікація – це розподіл предметів за групами чи класами за їх найбільш суттєвими ознаками. Класифікація допомагає дитині знайти у предметах і явищах певний порядок, систему їхніх взаємних зв'язків. Вона є природною властивістю розумової діяльності кожної людини [1, с. 13].

Дослідження свідчать, що діти дошкільного віку здатні оволодіти класифікацією в елементарній формі групування предметів за допомогою практичних дій (Л. Виготський, Л. Заков, С. Ладивір, О. Проскура). Вони можуть здійснювати перцептивно-практичні дії порівняння предметів, виявляти між ними подібність за певною зовнішньою ознакою (величина, форма, колір). Кожна яскрава ознака в групі подібних предметів стає стимулом для їх зіставлення чи групування. За допомогою класифікації у дітей формуються поняття про класи предметів та їх взаємозв'язки [5].

Для проведення класифікації, як зазначає Н. Баглаєва, треба вміти аналізувати, зіставляти предмети один з одним або окремі їх елементи, знаходити в них спільні й відмінні ознаки та здійснювати на цій основі узагальнення, розподіляти предмети на групи (класи) на основі спільних ознак [1]. Дитина дошкільного віку ще не здатна в повному обсязі оволодіти прийомами узагальнення та класифікації, оскільки їй важко засвоїти потрібні для цього елементи формальної логіки. Однак дошкільник може оволодіти певними уміннями, які потрібні для узагальнення та класифікації, зокрема:

1. Уміння відносити конкретний предмет, об'єкт до групи і, навпаки, виділяти із загального поняття одиничне.

2. Уміння групувати об'єкти на основі самостійно знайдених загальних ознак і позначати створену групу словом.

3. Уміння поділяти предмети за класами [7, с. 7].

Класифікація передбачає поділ об'єктів за класами. Такий поділ завжди має відносний характер, оскільки багато об'єктів через свою складність, не можуть належати тільки до якого-небудь одного класу. При цьому все залежить від основи, згідно з якою здійснюють класифікацію. Під основою класифікації розуміють ту ознаку, з точки зору якої ця множина (група) поділяється на класи. Саме тому класифікацію можна здійснювати за двома варіантами:

а) за заданим дорослим класом;

б) самостійний пошук основи для класифікації (цей варіант найчастіше використовують із дітьми старшого дошкільного віку, оскільки він потребує певного рівня логічного мислення) [9].

Згідно з дослідженнями В. Старченко [7; 8] класифікація передбачає певну послідовність дій (етапів).

На першому етапі засвоюються поняття «подібний», «відмінний» за допомогою логічної операції порівняння, яка передбачає виявлення подібностей і відмінностей між предметами за їх суттєвими ознаками. Як відомо, пізнання предметів чи об'єктів навколишньої дійсності починається з чуттєвого сприймання, в процесі якого встановлюється відмінність чи подібність за різними ознаками (кольором, масою, температурою, призначенням тощо). Дитина молодшого дошкільного віку може порівнювати предмети чи об'єкти, виділяючи спочатку суттєві ознаки подібності й відмінності і лише пізніше – другорядні. Дитина старшого дошкільного віку може порівнювати предмети чи об'єкти, виділяючи спочатку істотні ознаки подібності й відмінності, а вже потім – другорядні. У схожих предметах чи явищах навколишнього життя є подібності і відмінності: наприклад, діти порівнюють троянду і гвоздику, в яких є подібні ознаки (обидві рослини мають коріння, листя, стебло, квіти з приємним і легким ароматом) і відмінні (різні аромати та кольори квітів, форми листочків, наявність і відсутність шипів). Саме завдяки прийомам порівняння дитина отримує знання про ознаки предметів, які стають основою для наступного етапу роботи.

Другий етап – виділення ознаки предмета на основі порівняння і зіставлення його з іншим об'єктом.

У процесі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишнього життя діти виділяють ознаки предметів і явищ. Ознакою називають ті особливості предмета, за якими встановлюють схожість або відмінність предметів між собою. Ознаками можуть бути різні математичні параметри, а саме: форма, величина, товщина, висота, довжина тощо. Кожен предмет і явище матеріального світу мають численні різноманітні ознаки. Одні з них істотні, інші — неістотні. Істотні ознаки відображають природу предмета, його сутність і відрізняють його від усіх інших предметів. Істотними ознаками є загальні та необхідні ознаки, які належать усім предметам роду і без яких предмет немислимий (прикладом істотної ознаки для геометричних фігур може бути наявність або відсутність кутів, а неістотною — колір). Неістотні ознаки — це ознаки, наявність або відсутність яких не призводить до зміни природи предмета чи явища. Неістотні ознаки є ознаками нестійкими, зовнішніми, одиничними, які не виражають основних властивостей предмета. Проте відмінність між істотними та неістотними ознаками відносна: ознака, неістотна в одному відношенні, може виявитися істотною в іншому. Значною мірою встановлення істотної та неістотної ознаки залежить від дидактичного завдання, яке визначає такий поділ: колір, величину, наявність кутів тощо.

Із багатьох ознак, характерних для різних груп предметів, молодші дошкільники, як правило, виділяють такі ознаки, що яскраво вирізняються і легко помічаються. Саме тому дорослому варто використовувати для порівняння предмети не тільки з яскравими і помітними ознаками, а й із так званими «прихованими» ознаками, які є менш помітними. Під час класифікації поділ відбувається за найістотнішою ознакою, такою, що визначає характер усіх останніх ознак предметів, які класифікуються, і дає змогу встановити для кожного класу чітко визначене місце серед інших класів [5, с. 15].

У процесі життєдіяльності діти спроможні класифікувати не лише спеціальний дидактичний матеріал, підготовлений вихователем. Предметом класифікації можуть бути ілюстрації, іграшки й атрибути до ігрової діяльності, листочки та плоди дерев, овочі, фрукти, одяг, взуття. Дошкільники здатні поділяти клас на підклас, наприклад: взуття зимове і літнє (ознакою є пора року), одяг для дівчаток і хлопчиків, для дорослих і дітей (ознакою є статеві чи вікові особливості).

Третій етап – визначення спільної ознаки предметів, які підлягають класифікації.

На цьому етапі суттєвим у виховній роботі з дошкільниками є уміння дітей не тільки виділяти окремі ознаки, а й знаходити спільні, які об'єднують певну групу предметів чи, навпаки, відмінні, за якими ці предмети відрізняються між собою. При цьому важливо, щоб діти могли помічати спільні властивості не лише двох, а кількох предметів, а також відрізняти суттєву ознаку предметів, за якою здійснюється процес класифікації.

Четвертий етап – віднесення конкретного предмета чи об'єкта до заданого класу та групування їх на основі самостійно знайдених ознак.

Виконання цієї дії можливе за умови оволодіння дітьми елементарними способами узагальнення та засвоєння узагальнювальних слів, наприклад: меблі — ліжко, стіл, стілець, шафа; посуд – чашка, глечик, тарілка, каструля. Після проведеного об'єднання діти називають узагальнювальним словом клас, до якого входять ці предмети, і завершують процес класифікації [8].

Здійснюючи процес класифікації, варто брати до уваги такі правила:

— класифікація має здійснюватися за ознакою (визначеною дорослим або дитиною);
— предмети класифікації мають виключати один одного;
— сукупність усіх предметів має вичерпувати собою весь клас [7].

Отже, можна стверджувати, що вміння здійснювати класифікацію є важливою складовою сенсорно-пізнавальної компетенції дітей дошкільного віку, адже формування логічних прийомів є важливим чинником, який безпосередньо сприяє розвитку процесу мислення дітей. Психологічні дослідження з аналізу способів та умов розвитку мислення дитини доводять, що методичне керівництво таким процесом не лише можливо, а й є ефективним, тобто при організації спеціальної системи роботи з формування й розвитку логічних прийомів мислення спостерігається значне підвищення результативності цього процесу незалежно від початкового рівня розвитку дитини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування в дітей класифікаційних умінь є украй важливим із загальнорозвиваючої позиції. Розвиток логічного мислення дошкільника в процесі формування уміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що його оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої міркування, помічати й розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі є важливим компонентом його життєвої компетентності. Відтак, важливим завданням педагога є формування відповідних навичок, розвиток логічного мислення дітей під час ознайомлення з навколишнім світом у всіх його взаємозв'язках та залежностях.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в апробації системи роботи з формування класифікаційних умінь дітей старшого дошкільного віку та оцінці її ефективності.

Список використаної літератури

1. Баглаєва Н. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: шляхи оптимізації. *Палітра педагога*. 2002. № 2. С. 12–14.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 08.03.2021 р.).

3. Зайцева Л. Математична компетентність: диференційований підхід. *Палітра педагога*. 2004. № 2. С. 16–19.

4. Кривошея Т. Математичні головоломки: формуємо сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну та дослідницьку компетентність дітей. *Палітра педагога.* 2021. №1. С. 9–15.

5. Плетеницька Л., Крутій К. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою «Дитина в дошкільні роки»). Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2002. 156 с.

6. Позднякова В. В., Заплаткіна Н. В. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.* Серія «Психолого-педагогічні науки». 2006. № 5. С. 64–66.

7. Старченко В. А. Формування логіко-математичної компетентності у старших дошкільників: навчально-методичний посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 80 с.

8. Старченко В. А. Цікава математика для молодшого дошкільника: навчально-методичний посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». К. : Наш час; Х. : Ранок, 2010. 127 с.

9. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н. П. Тарнавської., Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир : ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

10. Щодо Методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної

освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-148 від 16 березня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 18.03.2021 р.).

УДК 373.2.016:39

Горецька Оксана Феофанівна,
магістрантка 11-Дзм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., ст. викл. Доманюк О. М.

НАРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. *У статті актуалізується проблема формування народознавчої компетентності дітей передшкільного віку як значущої складової гармонійної особистості. Обґрунтовується необхідність використання засобів народознавства у формуванні життєвої компетентності старших дошкільників. Представлені основні засоби та завдання формування народознавчої компетентності дітей, основні умови ефективного їх використання у освітньому процесі закладу дошкільної освіти.*

Ключові слова: *народознавство, народознавча компетентність, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.*

Abstract. *The article actualizes the problem of formation of ethnographic competence of preschool children as a significant component of a harmonious personality. The necessity of using the means of ethnography in the formation of life competence of senior preschoolers is substantiated. The main means and tasks of formation of ethnographic competence of children, the main conditions of their effective use in the educational process of preschool education are presented.*

Key words: *ethnography, ethnographic competence, children of senior preschool age, preschool education institution.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Початок нового тисячоліття на фоні стрімкого науково-технічного прогресу входить в історію людства як епоха особливої антигуманності, адже новий етап розвитку суспільства вже встиг ознаменувати себе жорстокістю, бездушністю, моральною безпринципністю, кровопролиттям та насильством, що постає всесвітньою проблемою – соціальною, психологічною та педагогічною – і зумовлює вихід освіти на новий якісний рівень – спрямованість на гуманістичні ідеали виховання [9].

В умовах національного відродження духовності та культури українського народу у педагогічній, психологічній та філософській літературі роль особистості та її моральної відповідальності стала розглядатися як провідна риса сформованої особистості.

Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021) більше, ніж чинні програми, підкреслює особливий, неповторний внесок дошкільного дитинства у формування людської особистості, акцентує увагу на тому, що головна мета системи дошкільної освіти – виховання різнобічно розвиненої особистості, створення сприятливих умов для реалізації кожною дитиною свого природного потенціалу [2].

Метою освітнього напряму «Дитина в соціумі» є формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-громадянської компетентності – складової особистісного зростання в період дошкільного дитинства. Згідно з Методичними рекомендаціями до Базового компонента дошкільної освіти соціально-громадянська компетентність – це здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя [10, с. 29].

Результат сформованості соціально-громадянської компетентності засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила та способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь

дотримуватись цих правил у соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур. Індикаторами сформованості соціально-громадянської компетентності є емоційно-ціннісне ставлення дітей до суспільних подій та явищ, засвоєння ними системи знань про соціальне життя та навичок, які демонструють здатність до соціальної активності та взаємодії дитини з людьми, що її оточують [10, с. 30].

У різних видах діяльності необхідно виховувати ціннісне ставлення дитини до культурних надбань українського народу та інших національностей і культур, поваги до творів мистецтва як суспільного надбання. Це є першочерговим завдання формування народознавчої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Варто зазначити, що українська традиційна народна культура як суспільно-історичне явище, де відбився світогляд, морально-етичні й естетичні цінності народу формує національну самовизначеність, суспільну консолідацію, гуманізацію міжособистісних взаємин людей. Зокрема, одним із пріоритетних завдань у національній системі дошкільної освіти є створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини базису особистої культури, залучення до світу національної та світової культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Багатоаспектність виховного впливу народознавчого матеріалу на формування особистості зумовила посилену увагу до вивчення цієї проблеми сучасними педагогами, філософами, психологами. Питанням виховання у дітей дошкільного віку любові до Батьківщини та свого народу присвятили свої дослідження І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, Н. Рогальська, Ю. Руденка, О. Сухомлинська, Є. Сявавко, В. Якубенко та ін. Дані роботи висвітлюють теоретичні засади народознавства, зміст і методику ознайомлення дітей з українською національною культурою, літературою, мистецтвом; розкривають методичні прийоми ознайомлення дітей з державними і національними символами, побутом, святами, звичаями, обрядами, іграми, народним промислом.

Для розроблення сучасних підходів і методів формування в дітей дошкільного віку елементів національної самосвідомості, долучення до народної художньої творчості, традицій, фольклору велике значення мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені Л. Артемовою, Г. Бєлєнькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Т. Поніманською. В останні роки питання ефективності використання народної педагогіки стало предметом дослідження багатьох сучасних теоретиків і практиків освіти. Так, особливості використання народної педагогіки в трудовому вихованні розглядали Ю. Коломієць, Т. Мацейків, у моральному вихованні – Л. Степаненко, С. Стефанюк, К. Плівачук, О. Гордійчук, в екологічному вихованні – Л. Різник, В. Скутіна, у патріотичному вихованні – В. Каюков, в естетичному вихованні – Р. Дзвінка, Г. Карась, В. Пабат). Г. Кловак вивчав вплив народної педагогіки на процес формування національної самосвідомості, а З. Пазнікова та Н. Соломко – на розвиток творчої активності особистості.

Мета статті – актуалізувати проблему формування народознавчої компетентності дітей передшкільного віку, обґрунтувати необхідність використання засобів народознавства у формуванні життєвої компетентності старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді сьогодні має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками (Н. Лисенко, В. Лаппо) [4].

Формування патріотизму на сучасному етапі є фундаментом і опорою суспільного й державного устрою та запорукою ефективності функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів. Важливим напрямом патріотичного виховання є залучення до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Саме тому у вітчизняних закладах дошкільної освіти приділяється значна увага вихованню у дітей любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу [3].

Сьогодні існує розуміння того, що виховати свідомого громадянина й патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань і вмінь, особистісних якостей і рис характеру. Зокрема, В. Якубенко наголошує, що йдеться про повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності як його представника,

спадкоємця і наступника; працьовитість; високу художньо-естетичну культуру тощо [11, с. 12].

Варто зазначити, що цінними є дослідження І. Бабій, яка дійшла висновку, що протягом багатьох поколінь український народ визначив систему знань, ідей, принципів, традицій, засобів, які досить продуктивно завжди використовувались у формуванні загальнолюдських і національно-культурних вартостей. Цей унікальний досвід було узагальнено й виокремлено в напрям педагогічної науки, що дістав назву «народна педагогіка» та акумулював багатющий досвід виховання, вироблений віками, допомагаючи вихователям прилучати дитину до національних традицій, звичаїв, норм поведінки. Метою виховання в народній педагогіці є формування усвідомлення належності до коренів роду й народу, значущості таких людських чеснот, як чесність, совість, гідність, любов до матері, до рідної країни тощо [1, с. 25].

Нам імпонує думка В. Ніколаєнко, що народознавство розвиває в дошкільників моральні, патріотичні, естетичні, творчі задатки. Неможливо переоцінити виховну силу народних казок, пісень, іграшок, які є найдієвішими засобами соціально-морального розвитку зростаючої особистості [7, с. 5].

У процесі ознайомлення з традиціями та звичаями емоційний досвід дітей збагачується новими враженнями, розширюється спектр їх знань про оточуюче середовище, у тому числі про близьких людей, рідну землю і свою Батьківщину.

Значну роль у формуванні народознавчої компетентності дітей старшого дошкільного віку відіграють народознавчі засоби, як-от: рідна мова, родинно-побутова культура, народні ігри та іграшки, народні традиції, звичаї та обряди, усна народна творчість, пісенне мистецтво, народний календар, народна символіка, народне декоративно-вжиткове мистецтво. Використання зазначених засобів сприяє формуванню в дошкільників гуманних уявлень, моральних понять і почуттів, моральної свідомості, культури поведінки [9, с. 83].

В авторських дослідженнях Н. Шевченко знаходимо переконання, що включення народознавства в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє засвоєнню дітьми знань про Батьківщину, свій народ, його культуру, виробленню вмінь і навичок застосовувати їх на практиці, оволодінню рідною мовою, співпраці педагога та дітей у виборі форм і видів діяльності, організації активно-творчої роботи [8].

У низці наукових досліджень (А. Богуш, Н. Лисенко, В. Ніколаєнко, Н. Шевченко) простежується думка, що народознавча робота у закладах дошкільної освіти повинна спрямовуватись на:

– формування гармонійно розвиненої підростаючої особистості, наділеної національною свідомістю, гідністю, здатністю зберігати і примножувати національну культуру як елемент загальнолюдської культури;

– збереження національної психології, генотипу, який сформувався протягом століть у певних природно-географічних та історичних умовах як сукупність спадкових психічних і фізичних структур, що передавалися нацією з покоління в покоління й зумовили її національне обличчя;

– відродження національної культури за допомогою різних видів мистецтва рідного народу, використання фольклору, національних мотивів у сучасному інтер'єрі, одязі з урахуванням регіональних умов;

– оволодіння дітьми мовою як найбільшим скарбом нації, плекання любові до материнського слова як першого й могутнього духовного наставника людини, як найдієвішого вияву національної культури та історії, додержання статусу української мови як державної;

– ознайомлення з історією рідного народу як джерелом духовності й мудрості, свідченням безперервної наступності поколінь, національної самосвідомості, гордості, основою для формування суверенної демократичної держави;

– розкриття географічних особливостей як багатства рідного краю, як витоків формування в дитини чуття Батьківщини, чуття господаря своєї країни [3; 7; 8].

Звертаючись до наукових праць Н. Лисенко, підтримуємо думку, що, організовуючи народознавчу роботу з дітьми різних вікових груп, вихователі повинні в комплексі розв'язувати пізнавальні, навчальні, розвивальні, виховні й мовленнєві завдання. Пізнавальні завдання передбачають розширення обсягу знань дітей про Україну, її історію, культуру, природні багатства, природу рідного краю. Навчальні завдання включають

формування перших наукових народознавчих та історичних понять, у майбутньому – основи наукового мислення, національної свідомості, самосвідомості та психології. Розвивальні завдання – це розвиток усіх психічних процесів у дитини: запам'ятовування, уважності, зосередженості, логічного мислення, уяви. Мовленнєві завдання також є супутніми на кожному народознавчому занятті. Словник дітей поповнюється обраними виразами, коли вони слухають фольклорні твори, кожне заняття супроводжується розповідями дітей про бачене, почуте, пережите. Виховні завдання мають на меті прищепити дітям насамперед любов до рідного краю, до землі своїх предків, до рідної мови, оселі, до Батьківщини, почуття гордості за свій народ, повагу до національної культури, національних звичаїв та оберегів [6, с. 291].

Також вважаємо доцільним прислухатися до поглядів Н. Шевченко про те, що вихователю варто дотримуватися певної сукупності взаємопов'язаних педагогічних умов для того, щоб процес використання народознавчого матеріалу в практиці закладу дошкільної освіти був ефективним. Такими умовами науковиця виокремлює:

- у процесі добору народознавчого матеріалу необхідно дотримуватися критеріїв доступності, багатофункційності, емоційної насиченості та його особистісної значущості для дитини;
- використання народознавчого матеріалу в процесі виховання має здійснюватися систематично й цілеспрямовано;
- вивчення елементів народознавства має підтримуватися родиною, бути різноманітним та багатоаспектним [8, с. 263].

Зазначимо, що О. Шрамченко пропонує проводити такі форми залучення до народних традицій у закладі дошкільної освіти: свята, розваги, тематичні заняття, спостереження, рухливі та дидактичні ігри, бесіди, розгляд ілюстрацій та картин, інсценування, обговорення народних прикмет і легенд тощо. Важливо, що проведення вищезазначених форм роботи потребує ретельної підготовки педагогів. Відхилення від змісту тлумачення основних подій, традицій, що їх використовують на занятті або святі, допускати не можна. Будь-який матеріал має бути адаптований до віку дітей дошкільного віку [9, с. 84].

Основними завданнями педагогів у роботі з дітьми дошкільного віку є:

– розширювати уявлення про місце кожної людини в соціальному середовищі, необхідність дотримання морально-етичних норм суспільства;
– формувати у дітей позитивний образ Батьківщини та рідної домівки;
– виховувати любов і повагу до членів своєї родини, бажання піклуватися про них;
– формувати ціннісне ставлення до культури українського народу, його історичного минулого, мови, звичаїв, традицій;
– виховувати почуття власної гідності як представника українського народу;
– навчати дотримуватися культури поведінки у щоденній життєдіяльності;
– толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей [3, с. 23].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, формування народознавчої компетентності дітей старшого дошкільного віку є вагомим аспектом формування зростаючої особистості, адже народознавчий матеріал емоційно насичений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу. Заняття з народознавства в дошкільному віці мають не стільки пізнавальний характер, скільки виховний, тому що їхня мета – виховати в дитини почуття національної гідності, викликати інтерес до національної культури, прищепити дітям любов та повагу до українських державних і народних символів, оберегів, звичаїв, традицій. Цього можна досягти, лише наблизивши дітей до реалій життя.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні інноваційних технологій народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Бабій І. В. Засоби народної педагогіки та шляхи їх використання у моральному вихованні дошкільників. *Науковий вісник МНУ імені ВО Сухомлинського.* Серія «Педагогічні науки». 2014. С. 25–34.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Baz

ovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 18.03.2021 р.).

3. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ, 2002. 407 с.

4. Лисенко Н. В., Лаппо В. В. Етнопедагогіка: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Івано.-Франківськ., 2003. 129 с.

5. Лисенко Н. Підготовка майбутніх педагогів до використання етнопедагогіки в сучасному інтеркультурному просторі. *Освітній простір України* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2014. Випуск 2. С. 49–57.

6. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства: навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2011. 712 с.

7. Ніколаєнко В. М. Народознавство в дошкільному навчальному закладі. 2–6 років. 4-те вид., перероб. Харків : Основа, 2013. 207 с.

8. Шевченко Н. О. Використання елементів народознавства у практиці сучасних ДНЗ. *Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі : актуальні проблеми, досвід, інновації :* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2015. С. 260–266.

9. Шрамченко О. Виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 8. С. 82–94.

10. Щодо Методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-148 від 16 березня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 18.03.2021 р.).

11. Якубенко В. Від народознавства – до свідомого патріотизму. *Дошкільне виховання*. 2002. № 8. С. 12–13.

УДК 372.2.091

Єремійчук Михайлина Валеріївна,
здобувачка вищої освіти 11- Дом групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., проф. Безносюк О. О.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглянуто загальні відомості про розвиток дітей старшого дошкільного віку, а саме розвиток сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, уваги. Проаналізовано використання мультимедійних засобів (презентації, відео, аудіоматеріали) на розвиток дитини старшого дошкільного віку. Наведено приклади використання мультимедійних засобів на заняттях. Досліджено плюси та мінуси використання мультимедійних засобів на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку.*

Ключові слова: *дитина дошкільного віку, мультимедійні технології, мультимедійна презентація, ЗДО, сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, уява, увага.*

Annotation.*The article considers general information about the development of older preschool children, namely the development of perception, memory, thinking, speech, imagination, attention. The use of multimedia tools (presentations, videos, audio materials) for the development of a child of older preschool age is analyzed. Examples of using multimedia tools in the classroom are given. The pros and cons of using multimedia tools in classes for older preschool children have been studied.*

Key words:*preschool child, multimedia technologies, multimedia presentation, ZDO, perception, memory, thinking, speech, imagination, attention.*

Постановка проблеми. Сучасна дитина живе в епоху інформаційних технологій і знаходиться в активному різноманітному медіасередовищі, представленої телебаченням, радіо, інтернетом, комп'ютерними іграми та іншими носіями інформації, з раннього дитинства проявляє до цього інтерес. Адже сьогодні майже для кожної дитини засоби масової комунікації стали чимось на зразок іграшки.

Для дітей у дошкільному віців основному засобом виховання є мультфільми. Сучасна дитина проводить перед телевізором до декількох годин в день. А якщо врахувати, що діти дошкільного віку вивчають світ постійно, така кількість часу, проведена перед екраном, не може пройти безслідно.

Батьки, вихователі в садочку часто забагато використовують мультимедійних засобів для дітей (мультфільми, ігри, телепередачі), тому ми у своїй роботі хочемо показати, чи варто використовувати мультимедійні засоби на заняттях та наскільки часто це можливо.

Огляд останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях В. Бондаревської, Ю. Горвица, К. Зворигіної, О. Кореганової, Г. Лаврентьєвої розглянуто проблему впливу комп’ютерних технологій на загальний розвиток дітей дошкільного віку. Необхідність використання комп’ютера та комп’ютерних ігор у навчально-виховному процесі дошкільних закладів досліджують О. Андрусич, Б. Гершунський, О. Кивлюк, Ю. Машбиць. У працях В. Бикова, Н. Полька, Л. Чайнова та ін. розглянуто питання санітарно-гігієнічних умов створення розвивального, навчально-інформаційного середовища із застосуванням комп’ютера в межах дошкільного навчального закладу.

Особливості використання сучасних комп’ютерних технологій у педагогічному процесі ЗДО висвітлені в роботах учених (Ю. Горвиця, Т. Денисової, С. Дяченко, А. Іванова, О. Кореганової, В. Могільова, В. Моторін, С. Новосьолова, Ю. Олійник, С. Пейперт, Г. Пєтку та інших). Науковці стверджують, що впровадження комп’ютерних технологій у роботу з дітьми є однією з форм підвищення ефективності освітнього процесу ЗДО.

Мета публікації – проаналізувати вплив мультимедійних засобів на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку та визначити чи потрібно їх використовувати взагалі.

Виклад основного матеріалу.

Сократ у своєму вченні сказав: «Як учитель і вихователь я зобов’язуюсь поважати і захищати від кожного своєрідність окремої дитини, виступати за її тілесну та душевну непорушність, поважати її пориви, відчувати її, приймати всерйоз; узгоджувати з нею все, що я чиню її особистості, як я робив би це з дорослим; тлумачити закон її розвитку, наскільки він (закон) несе добро, і давати можливість дитині прийняти цей закон; спонукати її здібності та сприяти їм. Оберігати дитину там, де вона слабка, сприяти їй у подоланні страху і вини, злості і брехні, сумніву і недовіри, плаксивості та егоїзму, коли їй це треба. Не ламати її волю. А навіть тоді, коли вона здається безглуздою, але допомагати їй поставити свою волю під контроль здорового глузду; навчати її таким чином досконалому застосуванню розуму та мистецтву пояснювати і розуміти; готувати її до прийняття відповідальності у співтоваристві і за нього; дати їй можливість пізнати світ таким, який він є, водночас захищаючи від небезпеки, яка вона є. Дати їй пізнати, що таке і яке воно гарне життя, дати їй бачення кращого світу і міцну надію на те, що його можна досягти; вчити її тому, що вірно, а не тому, що істинно, адже «істина є лише у Бога» [1, с. 3].

Хто ж такі діти старшого дошкільного віку? Вік п'яти років – останній з дошкільних віків, коли в психіці дитини з'являються принципово нові утворення. Це довільність психічних процесів – уваги, пам'яті, сприйняття й ін. – і здатність, що випливає звідси, керувати своєю поведінкою, а також змінювати уявлення про себе як у самосвідомості, так і в самооцінці.

Поява довільності – вирішальна зміна в діяльності дитини: метою останньої стає не зміна зовнішніх предметів, а оволодіння власною поведінкою.

Розвиток психічних процесів дітей 5-6 років.

У старшому дошкільному віці пізнавальне завдання стає для дитини суто пізнавальним (потрібно опанувати знаннями), а не ігровим. У неї з'являється бажання показати свої вміння, кмітливість. Активно продовжують розвиватися пам'ять, увага, мислення, уява, сприйняття.

Сприймання. Продовжує вдосконалюватися сприйняття кольору, форми й величини, будови предметів; відбувається систематизація уявлень дітей. Вони розрізняють і називають не тільки основні кольори і їхні відтінки за освітленням, але й проміжні колірні відтінки; форму

прямокутників, овалів, трикутників. Сприймають величину об'єктів, легко вишиковують у рядок до десяти різних предметів.

Пам'ять. У віці 5-6 років починає формуватися довільна пам'ять. Дитина здатна за допомогою образно-зорової пам'яті запам'ятати 5-6 об'єктів. Обсяг слухової вербальної пам'яті становить 5-6 слів.

Мислення. Діючи з образами, дитина уявляє реальну дію з предметом та її результат і таким шляхом розв'язує задачу. Це наочно-образне мислення. У старшому дошкільному віці продовжує розвиватися образне мислення. Діти здатні не тільки розв’язати завдання в наочному плані, але й розумово здійснити перетворення об'єкту. Розвиток мислення супроводжується освоєнням розумових засобів (розвиваються схематизовані й комплексні уявлення, уявлення про циклічність змін). Діти 5 років не вміють ще виділяти суттєві зв'язки в предметах і явищах і робити узагальнені висновки.

Крім того, удосконалюється здатність до узагальнення, що є основою словесно-логічного мислення. Ж. Піаже показав, що в дошкільному віці у дітей ще відсутні уявлення про класи об'єктів. Об'єкти групуються за ознаками, які можуть змінюватися.

Мовлення. Продовжує вдосконалюватися мова, у тому числі її звукова сфера. Діти можуть правильно відтворювати шиплячі, свистячі й сонорні звуки. Розвиваються фонематичний слух, інтонаційна виразність мови при читанні віршів, у сюжетно-рольовій грі, у повсякденному житті. Діти використовують практично всі частини мови. У дитини-дошкільника з'являється оригінальне словотворення. Розвивається зв'язне мовлення. Дошкільники можуть переказувати, розповідати за картинкою, передаючи не тільки головне, але й деталі.

Уява. П'ятирічний вік характеризується розквітом фантазії. Особливо яскрава уява дитини виявляється в грі, де вона діє дуже захоплено. Розвиток уяви в старшому дошкільному віці обумовлює можливість створення дітьми досить оригінальних і послідовних історій. Розвиток уяви стає успішним у результаті спеціальної роботи з його активізації.

Образи уяви у дітей можуть носити своєрідний характер, оскільки вони можуть бути близькі до ейдетичних образів, які при всій яскравості та стійкості характеризуються особливістю процесуальних образів — вони самі мимовільно змінюються з кожним новим моментом [3, с. 159].

Увага. Зростає стійкість уваги, розвивається здатність до її розподілу й переключення. Спостерігається перехід від мимовільнї до довільної уваги. Обсяг уваги становить на початку року 5-6 об'єктів, під кінець року – 6-7.

На початку дошкільного віку увага, пам'ять, уява носять мимовільний характер. Перелом наступає тоді, коли під впливом нових видів діяльності, нових вимог, які ставляться перед дитиною дорослим, виникають особливі задачі: зосередити і утримати на чомусь увагу, запам'ятати матеріал і потім його відтворити, побудувати задум гри, малюнка тощо. Тоді і починають формуватися спеціальні дії уваги, пам'яті, уяви, завдяки яким останні набувають довільного характеру [3, с. 157].

У наш час використання мультимедійних технологій у закладі дошкільної освіти сприяє:

1) підвищенню мотивації навчання;
2) полегшенню сприйняття навчального матеріалу;
3) розвитку просторових уявлень; інтенсифікації процесу навчання;
4) підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації;
5) покращенню оперативного та заключного контролю параметрів техніки виконання рухової дії;
6) моделюванню процесів і явищ у процесі подачі навчального матеріалу;
7) конструюванню комп’ютерного матеріалу відповідно конкретних потреб педагога;
8) корегуванню темпу та обсягу навчального матеріалу;
9) адаптації освітнього матеріалу до умов і потреб конкретного закладу дошкільної освіти.

Варто зауважити, що комп’ютерна презентація – це файл, у якому матеріали зібрані та подані в зручному для сприймання вигляді із застосуванням різних мультимедійних ефектів. Файл презентації містить окремі кадри або слайди, тобто електронні сторінки. Ці слайди можна не тільки відображати на екрані комп’ютера чи спеціального проєктора під час доповіді, а й роздруковувати на папері або прозорій плівці. Крім цього презентація як

комп'ютерний документ створена програмними засобами, і є послідовністю слайдів, що змінюють один одного.

Варто зауважити, що мультимедійна презентація для дітей дошкільного віку має свою специфіку. З огляду на те, що у дітей відсутня навичка читання або сформована слабо, презентація має містити мінімум текстової інформації. Текстовий матеріал може бути представлений у вигляді назв слайдів або коротких запитань до слайда. Літери повинні бути великими, легко читатися, контрастними відносно фону, щоб діти, які навчаються читати, могли самостійно прочитати слова. Основний зміст слайдів має бути, насамперед, з аудіовізуального ряду, відео, добірки фотографій або серії предметних картинок, що найкращою мірою відповідає наочно-образному мисленню дітей дошкільного віку [8].

До кінця дошкільного віку (приблизно з 6 років) зорове сприйняття стає більш організованим і систематичним, сприяє усвідомленому формуванню цілісного зорового образу, передбачає аналіз та обробку зорової інформації асоціативними відділами кори головного мозку. У цьому ж віці підвищується довільність уваги. Це розкриває більш широкі можливості для використання інформаційних ресурсів на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку [4, с. 148].

Ми розробили можливі варіанти використання мультимедійних засобів на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку.

1. Для чого казки і чого вони вчать?Під час заняття можна використати такі засоби: презентація (показати різні казки та їхніх головних героїв), відеозапис повчальної казки («Про двох жадібних ведмежат», «Маленькі друзі», «Грязнуля», «Невиконані обіцянки», «Зайченя і ліжечко», тощо), аудіо казки. Також якщо є така можливість вихователь може скачати гру, пов'язану з казкою та запропонувати пограти дітям за комп'ютером, звісно на це має бути обмежений час.

2.Свято Святого Миколая. Тут варто звернути увагу на такі засоби: мультимедійна презентація про свято Святого Миколая, відео казка про Святого Миколая, аудіо казка.

3. У країні Ввічливості. Для даного заняття, на нашу думку, найкраще підійде казка про ввічливих дітей та неввічливих та презентація з даної теми.

4. Прісні водоймища та їх мешканці. Для такого заняття можна використати такі мультимедійні засоби: презентація прісних водоймищ та тварин, відео з прісними водоймищами України.

5. Життя тварин взимку. Ми радимо використати такі засоби: презентацію про те, як тварини виживають взимку та як їм допомогти; відеоматеріал про те, як побудувати будинок для пташок та інших тварин.

6. Чудо нашої землі – українська мова, наче пісня пречудова. Тут можливо використати такі мультимедійні засоби: презентація про українську мову, аудіо матеріал віршів про українську мову, відео про цікаві факти української мови, відео про цікаві слова української мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Отже, використання мультимедійних засобів на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку доречне та можливо безліч варіантів використання. Головне це те, що вихователь повинен правильно підібрати матеріали та використати на занятті, щоб дитина із задовленням слухала та сприймала все. Ми радимо використовувати презентації на заняттях 2-3 рази на тиждень, не більше, щоб мінімізувати використання комп'ютерів та телефонів дітьми.

Ми склали таблицю з позитивними та негативними сторонами використання мультимедійних засобів з дітьми старшого дошкільного віку.

Плюси	**Мінуси**
Забезпечує високий рівень інтерактивності між дитиною та вихователем.	Діти можуть неправильно сконцентрувати увагу на занятті.
Заохочує дітей до вивчення матеріалу.	Погіршення зору.
Підвищує мотивацію дітей за рахунок збереження потреби в здобутті нових знань.	Проблеми зі звуком чи відео, що може призвести до зриву заняття.

Дозволяє подолати пасивний засіб передачі дітям готових знань.	

Підсумовуючи все, варто зауважити, що вихователь повинен добирати правильно мультимедійні засоби для дітей, щоб не лише заохотити їх до навчання, але й не перенасичити цим матеріалом.

Варто зазначити, що у подальшому цю тему можна розвивати і далі та детальніше вивчати вплив мультимедійних засобів на розвиток дитини старшого дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. Сучасне заняття в дошкільному закладі : метод. посіб. для вихователів / Н. Гавриш, О. Ліннік, Н. Губанова; за ред. Н. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 474 с.

2. Гандера М.В.Создание и использование мультимедийных презентаций на занятиях по ознакомлению с окружающим с детьми старшей группы детского сада. URL : http://sociosphera.com/conference/2012/ii_mezhdunarodnaya_nauchnoprakticheskaya_konferenciya_innovacii_i_sovremennye_tehnologii_v_sisteme_obrazovaniya/.

3. Старший докільний вік. URL : https://dnz130zp.jimdofree.com/%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8-%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%BC/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%B8%D0%B9-%D0%B2%D1%96%D0%BA/.

4. Тітаренко С. Використання мультимедійних технологій для оптимізації рухової активності дітей старого дошкільного віку. Open educational environment of modern University, No 8. 2020. С. 14 –153.

УДК 373.5.016:61

Кулінчук Соломія Юріївна,
здобувачка вищої освіти 21-Б групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., Бондаренко Т. Є.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. *У статті розглядаються особливості використання ігрових технологій з метою формування здоров'язбережувальної компетентності школярів. Розглянуто конкретні приклади організації ігрової діяльності учнів, що сприяє збереженню здоров'я учнів.*

Ключові слова: *ігрові технології, освітній процес, рухова активність.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of the use of game technologies in order to form the health-preserving competence of schoolchildren. Specific examples of organizing students 'play activities that help maintain students' health are considered.*

Key words: *game technologies, educational process, motor activity.*

Сучасна школа вимагає від вчителя такої організації своєї діяльності на уроці, яка б забезпечила розвиток індивідуальних здібностей, уміння узагальнювати нові знання та розкривати творчий потенціал кожного учня. Разом з тим потрібно подбати про те, щоб уроки були не лише корисними в плані їх ефективності, але й ставали корисними для розвитку психічного здоров'я, були спрямовані на оздоровлення і профілактику. Щоб цього досягнути потрібно постійно впроваджувати різноманітні інноваційні технології в освітній процес.

Однією з таких прогресивних технологій є ігрова. Включення ігрової діяльності до структури уроків біології та основ здоров'я відповідає природним потребам школярів, тому що за своєю структурою і природою гра – це найважливіша форма отримання досвіду. Гра є характерною формою прояву активності і саморозвитку, а використання її в навчанні надає змогу вчителю навчати школярів цікаво, забезпечуючи умови для їх розвитку. Гра розкриває

емоційно-вольову сторону школяра, в результаті чого вони стають більш комунікабельними, розкутими, психологічно гнучкішими. Ігрова діяльність також слугує засобом розвитку уяви учнів, розкриває творчі і пізнавальні здібності, збагачує словниковий запас.

Сьогодні актуальною проблемою є збереження здоров'я учнів, адже через велике навчальне навантаження вони проводять багато часу за партою, ведуть малорухливий спосіб життя. Це призводить до того, що у молодого покоління виникають різні проблеми із здоров'ям. Слід зауважити ще, що в період пандемії ця проблема загострюється, адже учні переходять на дистанційне навчання і проводять багато часу за монітором, тим самим перевищуючи добову норму роботи з персональним комп'ютером та іншими гаджетами. Це призводить до того, що в подальшому молоді люди стикаються з різними проблемами, пов'язаними із порушенням постави та зору, концентрації уваги та іншими.

Ігри – це одні з найсильніших і найефективніших виховних засобів у суспільстві. Адже саме у грі розвиваються найрізноманітніші сторони дитячої особистості, в процесі задовольняються інтелектуальні та емоційні потреби, з яких у свою чергу складається характер дитини. Завдяки використанню ігрових прийомів учителем формується творча індивідуальність школяра. 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 у їх виконанні» [5].

У сучасній школі постає питання про те як навчитися керувати грою так, щоб враховувати не тільки вікові але й психологічні особливості, можливості учнів, їх індивідуальність та потенціали. Гра побудована на інтересі. Тому змушувати особистість до гри неправильно, а викликавши зацікавлення, вона зможе розкритися в грі. Адже їй прийдеться змагатися з іншими на основі своїх знань, тому що саме від них і залежить перемога. Учні навчаються вирішувати завдання різного рівня складності: порівнювати, аналізувати, конструювати, вирішувати, зосереджуватися на деталях, які можуть стати ключем до розв'язку завдання.

Здібності дітей краще виявляються у тій діяльності, яка сприяє їхньому розвитку. Тобто, для розвитку цих самих творчих здібностей необхідна та діяльність, яка буде в собі містити творчість. У свою чергу вона виявляється в оригінальності і розвитку уяви. З цього всього випливає, що найкращим для розвитку творчості є навчання з використанням різних ігрових елементів. Сама гра (сюжетно рольова чи творча) сприяє розвитку здібностей. В учнів удосконалюються навики порівняння, сприймання, запам'ятовування, розвивається критичне мислення. Ігрова діяльність сприяє розкриттю здібностей учнів.

Гра спрямована у майбутнє, під час неї у школярів формуються нові вміння, здібності та навички, які будуть необхідними їм для подальшої реалізації в майбутньому. Відомий педагог А. С.Макаренко писав: «Кожен вчитель має пам'ятати про те, що гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі …» [3].

В іграх розвиваються комунікативні навики, що дає змогу залучити до навчальної роботи навіть пасивних учнів. Вони, відчуваючи на психологічному рівні потребу в «самовираженні», стають більш активними, зосереджуються на запитаннях, вдумуються над відповіддю і з жадібністю поглинають нові завдання, все для того, щоб вгамувати свій інстинкт «лідера», тим самим вони загартовують своє ментальне здоров'я [2].

На роль гри в освітньому процесі наголошувала Н. Кудикіна. Вона зазначає: «Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди слугували і покликані слугувати розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [1].

Під час гри учні отримують хороший заряд енергії, мають змогу зняти напруження та перемкнути увагу з чогось складного. Якщо в школяра поганий настрій, завдяки іграм він зможе його покращити. Позитивні емоції сприяють розширенню кровоносних судин, підвищенню інтенсивності енергетичного обміну та розумової активності, виробляється адреналін, який підтримує тонус судин і посилює роботу серця. Під час гри в організмі людини відбувається ціла перебудова і процес відновлення.

Окрім того, що під час гри учні концентрують увагу на якомусь предметі чи об'єкті і його аналізують, їм ще потрібно вчитися образно, творчо і просторово мислити. Ігри збуджують і провокують мозок до активної роботи, підключення різних його частин і резервних ресурсів.

У процесі навчання, щоденної роботи з підручником багато якостей, таких як творче і логічне мислення чи сила волі, винахідливість, спритність, переходять у стан «сну». Учень не користуючись цими якостями, забуває про них, але не втрачає. За допомогою ігор ці якості і багато інших зможуть знову перейти в активний збуджений стан і розвивати нові.

Ігрова діяльність схожа на навчальну, тому що має подібну структуру – мету і мотив (стати переможцем, краще зіграти роль, отримати похвалу), дії (відповідь на запитання), результат (отримання хорошої чи задовільної оцінки, авторитет серед однокласників). Усією грою керує вчитель, саме від нього залежить чи сформуються в учнів нові знання, вміння і хороші взаємини один з одним. Ігри проводяться за певними правилами, які встановлює вчитель і за допомогою них визначається, яким буде результат.

Науковці виділяють різні типи ігор, серед яких: предметні, ділові, рольові, творчі, імітаційні, ігри-драматизації та інші. Головна особливість творчих ігор – це наявність вдаваної ситуації, через яку учень буде мати змогу безпосередньо брати участь у ситуаціях подібних до тих, які можуть виникнути в подальшому житті.

За кількісним складом ігри поділяються на такі групи: індивідуальні (кожен учень грає сам за себе, краще проявляє себе і свої знання, збільшується конкуренція і активність, а від цього жадоба до перемоги); групові (школярі об'єднуються в маленькі або великі групи, результат залежить від командної роботи, вміння ділитися думками і співпрацювати один з одним, проявляти лідерські якості); колективні (всі учні беруть участь і кожен має право на слово; використовуються для того, щоб кожен дізнався щось нове і почув думку своїх товаришів).

Ігри розрізняють за формою проведення: ігри-подорожі; рольові ігри; сюжетні; дидактичні; режисерські; ділові.

Нами було проаналізовано ігри, які найчастіше використовують у своїй діяльності вчителі біології.

Ігри-подорожі зазвичай проводять після вивчення кількох тем. Під час гри повторюється вивчений матеріал і може вивчатися новий. Учні «просуваються» уявним маршрутом з точки А до точки В, при цьому на кожній із точок міститься завдання, лише після його виконання можна перейти до наступної. Такі подорожі допомагають систематизувати вивчений матеріал, поповнити і поновити знання. Перемагає, той хто перший «дістався» до кінцевої точки, набравши максимальну кількість балів. Під час гри активізується діяльність учнів, вони стають уважними до деталей, концентруються на матеріалі, активізуються певні ділянки мозку, які перебувають в стані «сну» і «пробуджують» їх.

Прикладом гри-подорожі є «Подорож у країну Здоров'я». На дошці вивішується картка країни «Здоров'я», на якій позначені зупинки, заплановані під час подорожі, маршрут руху, де розміщені чотири станції – руки, очі, зуби, здоров'ячок.

На першій станції «Руки» школярі дізнаються про те, що потрібно строго дотримуватися гігієни рук і нігтів, щоб не заразитися інфекційними захворюваннями, які передаються через брудні руки. Учні переконуються у тому, що необхідно обов'язково мити руки з милом теплою водою. Якщо шкіра рук суха, то важливо змащувати їх кремом.

На другій станції «Зуби» учні займаються розгадуванням загадок на тематику зубів. Дізнаються про речі і продукти харчування, які є шкідливими для ротової порожнини. Вчитель розповідає про історію виникнення зубної щітки і зубного порошку, після чого учні проходять невеликий практикум по чищенню зубів.

На третій станції «Очі» учні переконуються у тому, що непотрібно їх чіпати руками та сторонніми предметами, тримати телефон чи книжку занадто близько до очей та про шкоду читання в темряві. Після цього учні разом із вчителем займаються зарядкою для очей.

На четвертій станції «Здоров'ячок» школярі вкотре повторюють причини багатьох захворювань через недотримання режиму дня, неправильне харчування, малорухливий спосіб життя. Для того, щоб закріпити свої набуті за весь час «проходження станцій» знання, учні розгадують загадки і повторюють пройдений матеріал в ігровому поданні.

Участь у сюжетних іграх передбачає виконання школярами ролей за завданням вчителя. Загалом такі ігри невеликі за обсягом і не займають багато часу, але для учнів вони є дуже цікавими. Приймаючи участь у грі «Пригадай казку», учні розвивають

здоров'язбережувальну компетентність, пригадуючи із українських народних казок героїв, які є сильними, витривалими, мужніми та сміливими. Школярі розглядають ілюстрації до казок, дискутують на тему: «Чому герої мають міцне здоров'я?». У кінці розповідають, на кого вони б хотіли бути схожими та діляться висновками, які для себе зробили.

Вчителями широко використовуються сюжетні ігри екологічного характеру, завданням яких є привчання учнів до розв'язання екологічних проблем. Школярі беруть на себе роль телеведучих, журналістів, підприємців і науковців.

Вчитель використовує проблемні запитання, сприяючи розвитку в учнів креативного мислення. Школярі знаходять методи запобігання різним аваріям і катастрофам, знаходять шляхи поширення ідеї охорони природи в суспільстві.

Під час подорожей та екскурсій також доцільно організувати ігрові форми діяльності. Учні змінюють звичне для них середовище, їх організми збагачуються киснем під час перебування на свіжому повітрі, внаслідок чого знижується рівень стресу, покращується поведінка. Гра «Вибивайло» сприяє досягненню психологічної розрядки, розвитку рухових навичок. Це активна командна гра для учнів у природі. Два гравці стоять по краях майданчика, інші знаходяться в центрі майданчика. Завдання учнів у центрі майданчика – ухилитися від м'яча, який кидають два гравці, які стоять по краях майданчика. Той, в кого потрапляє м'яч, має відповісти на одне із актуальних запитань про здоров'я. А той, хто довше за всіх ухиляється від м'яча, буде вибивайлом у наступному раунді.

Під час участі в іграх-драматизаціях школярі програють певний сюжет на вибір вчителя. Такі ігри можуть виконуватись як за участі одного класу, так і між класами. Таким іграм притаманні конфлікти ролей, діалоги та монологи, емоційна забарвленість, вираження своїх емоцій та міміки. Для проведення таких ігор потрібно, щоб учні ознайомились із твором який в подальшому будуть інсценізувати; розподілили ролі між собою; провели невеликі репетиції для того, щоб кожен відчув свою роль та роль партнера; провели відбір серед груп , вибрали найкращих. Під час таких ігор учні навчаються відчувати свої емоції та вміння ними керувати, підлаштовуватися до партнера та передавати взаємодію і стосунки героїв. Прикладом слугує гра «Лікар Айболить». Вчитель грає роль лікаря, а діти його пацієнтів. У валізі лікаря є різні медичні препарати, школярі обирають, кому із пацієнтів вони підійдуть для лікування його недуги, приміряють роль асистента.

Ділова гра використовується вчителем для імітування різних рішень, які допоможуть в майбутньому учням в подібних ситуаціях залишатись спокійними і проявляти «холодний» розум. Вчитель може також проводити різні імітаційні ситуації, де школярі мають проявити свою обізнаність у темі, проявити критичне мислення та показати себе.

Імітуючи певну обставину, діти набирають цінний досвід у сфері комунікації, вони можуть методом спроб і помилок знайти «ідеальний» варіант виходу чи розв'язку певної ситуації, вони також можуть побачити, як їхні однокласники вирішують, і проаналізувати їх вибір на доречність. Колективно вирішувати та аналізувати проблему завжди буде легше, тому це ще й згуртовує дітей. Наприклад вони можуть навчитися розставляти пріоритети у виборі між здоров'ям і роботою, між відпочинком і лінощами, між працею, яка вимотує, і працею, яка збагачує, просто імітуючи певні ситуації із життя. Чудовий приклад – ділова гра «Пріоритет – психологічне здоров'я». Вчитель знайомить учнів із списком запитань, серед яких є неправильні твердження про психічне здоров'я. Школярі, виходячи із засвоєних ними знань, вибирають ті варіанти відповідей, які вважають правильними. В кінці підводять підсумки та обговорюють, чому те чи інше запитання є «правильним» чи «неправильним».

Дидактичні ігри спрямовані на особистість таким чином, що вона виконує ті завдання, які здавались раніше їй доволі складними чи не зацікавлювали її зовсім. Крім того, вони розвивають моторику і уважність, логічне мислення та креатив. На думку В. О. Сухомлинського: «Дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Так хай перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці й грі, власній творчості. Через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість – правильна дорога до серця дитини» [4].

У дидактичних іграх використовується певний матеріал, який може бути: наочним – різні іграшки; настільно-друкарським – пазли, доміно, лото, лабіринти; словесним – різні ігри за типом загадок, ігор-подорожей.

Особливість цього типу гри полягає в тому, що учневі потрібно сконцентруватися на уявному образі. У цей момент потрібно бути дуже уважним до кожної словесної деталі, вміти

її уявляти, помічати якісь недоліки та швидко реагувати. Прикладом дидактичної гри є «Впізнай на смак». Учні закривають очі, вчитель кладе їм в рот шматочок яблука (моркви, банана, капусти), пережувавши школярі мають назвати продукт, який вони з'їли. Гра навчає покладатися на свої відчуття (слух, нюх, смак, дотик), за допомогою їх розпізнавати різні предмети, не користуючись при цьому органами зору.

Щоб використовувати ігрові технології на уроці, потрібно бути дуже уважним, адже, поєднуючи гру з навчанням, можливо не недоречно її використати на певному етапі вивчення матеріалу чи його засвоєння. Дуже часто під час початку уроку можна помітити, що вчитель не може заспокоїти учнів, адже під час перерви вони швидко і сильно збуджуються, стають дуже активними, рухливими та непосидючими. Таку велику енергію, яка накопичується не тільки в однієї дитини, але й в інших буває важко вгамувати. Кожен учень має власний темперамент, який можливо не навчився контролювати , не навчився себе організовувати і дисциплінувати. Контроль дітей під час процесу навчання є одним із обов'язків вчителя. В цьому йому може допомогти використання ігор, адже це дозволить учням позбутися надлишку енергії під час процесу гри.

Під час першого етапу – організації класу, вчитель може організувати таку гру як «Самоналаштування». Учні, поклавши руки на парти, закривають очі, уявляють щось приємне і розслаблюються. Глибоко вдихаючи і видихаючи, вони промовляють різні мотиваційні слова: «Я вірю в себе, я творча особистість, я старанний учень, я бажаю успіхів усім своїм однокласникам».

Під час мотивації знань доцільно використовувати гру «Хто швидше». Під час повторення теми, учні мають доповнити таблицю, яка зображена на дошці. Перемагає той, хто перший подолав відстань до дошки і правильно заповнив таблицю.

Висновки. Гра має супроводжувати навчання, бути неодмінно присутньою в ньому, адже вона являється його невід'ємною частиною ще з ранніх етапів розвитку. Ми можемо зрозуміти, що ігри допомагають дітям не лише адаптуватись до навчання, але і під час них вони активізують такі психологічні процеси, як увага, розвиток пам'яті, інтелекту, прискорене мислення. Крім цього вони можуть бути супроводженні і фізичною активністю. Завдяки ігровим технологіям знаходиться баланс між розумовою роботою і фізичною рухливістю.

Важливо, щоб діти під час ігор були активними, а особливо під час активних ігор, адже саме через них відбувається оздоровлення дитини.

Список використаної літератури

1. Кудикіна Н. І. Психологія та педагогіка гри. *Відкритий урок*. 2006. С. 32–49.
2. Вишневський О. В. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич : Коло. 2006. 204 с.
3. Макаренко А. С. Дидактичні ігри. *Початкова школа.* № 6. 1997, С.18–19.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр.твори: в 5-ти т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1977. 279 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1949. с. 213.

УДК 373.2.016:51-028.31

Марчук Юлія Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 31 ДО групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., ст. викл. Доманюк О. М.

ВИКОРИСТАННЯ БЛОКІВ ЗОЛТАНА ДЬЄНЕША У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розглядається проблема формування логіко-математичної компетентності дітей передшкільного віку, зокрема, обґрунтовується ефективність використання інноваційного дидактичного матеріалу – блоків Золтана Дьєнеша. Представлена характеристика дидактичного матеріалу. Запропонована тематика ігор та вправ, які спрямовані на розвиток логічного мислення.*

Ключові слова: *математична компетентність, логіко-математичний розвиток,*

блоки З. Дьєнеша, діти перешкільного віку.

Abstract. *The article considers the problem of formation of logical and mathematical competence of preschool children, in particular, substantiates the effectiveness of the use of innovative didactic material - blocks of Zoltan Dienes. The characteristic of didactic material is presented. The topics of games and exercises aimed at the development of logical thinking are proposed.*

Key words*: mathematical competence, logical-mathematical development, Z. Dienes blocks, preschool children.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. Дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, і від того, який старт буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку, життєві настанови та світорозуміння дорослої людини. У зв’язку з цим, згідно Державного стандарту дошкільної освіти в Україні, який оновлено 12 січня 2021 року, необхідно створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності та дошкільної зрілості [1].

Важливого значення для розвитку дитячої особистості набуває освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», у якому визначено інтегровану компетентність: сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку. Оволодіння дитиною дошкільного віку математичними знаннями, як стверджує Л. Зайцева, є складною. комплексною характеристикою математичного розвитку дитини: формування елементарних математичних знань та вмінь застосувати їх у практичній діяльності [7, с. 430].

За твердженнями сучасних дослідників О. Гришко та Л. Клеваки, формування елементарних математичних уявлень є могутнім засобом інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку, її пізнавальних і творчих здібностей; це цілеспрямований, організований процес передачі та засвоєння математичних знань, умінь і навичок, способів розумової діяльності, позитивно прийнятих в емоційному плані й усвідомлених суб'єктом у розвитку освітньо-виховного процесу, який закладає основу майбутніх математичних здібностей [6, с. 32-35].

Протягом дошкільного дитинства дитина опановує математичні поняття та дії (кількість, форма, величина, простір, час, лічба, вимірювання, обчислення), логічні операції, досліджує предмети, об'єкти довкілля. Оволодіння цими знаннями вимагає постійної уваги дитини до зовнішніх і внутрішніх властивостей цих предметів, особливостей їх використання, дослідження форми, величини предметів, їх просторового розташування, змін у часі, що забезпечується дослідницькою компетентністю. Тому у формуванні сенсорно-пізнавальної компетентності необхідно забезпечити накопичення дитиною сенсомоторного досвіду, бо він обумовлює засвоєння логіко-математичних понять, допомагає дитині в розумінні кількісних відношень, відношень величини, форми, простору тощо [8].

Першоосновою формування сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, дослідницької компетентності є створення інтерактивного розвивального середовища як ігрового поля для активної діяльності дитини-дошкільника. Адже математичний розвиток дитини дошкільного віку, як складова розумового, залежить не лише від змісту навчання, а й від форм, методів та засобів подачі нового навчального матеріалу. Збагаченню змісту та методів навчання дітей дошкільного віку елементів математики сприяє використання інноваційних матеріалів, зокрема блоків Золтана Дьєнеша.

Сучасні діти вимагають впровадження в роботу з ними нових підходів до освітнього процесу, що сприяли б розвитку операційних структур логічного мислення, розвитку активного словника, пам’яті, уваги, уяви, спостережливості, математичних вмінь, зокрема, конструктивних. Усе це сприятиме підвищенню загального рівня розвиненості дитини, що згодом значно скоротить адаптаційний період в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. В останні роки проблема формування математичних уявлень стала предметом багатьох досліджень: вивчали особливості часових уявлень за допомогою моделей часу (О. Фунтікова), дидактичні методи, форми, засоби формування математичних знань (Л. Гайдаржийська, М. Машовець, Л. Плетеницька), своєрідність упровадження індустріально-диференційованого підходу у формуванні математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва, Т. Степанова), пізнавальну

активність як фактор математичного розвитку старших дошкільників (К. Щербакова), зміст, форми, методи формування елементарної математичної компетентності (Л. Зайцева), формування математичних понять у процесі пізнавальної діяльності (С. Татаринова), особливості організації природничо-математичної освіти дітей (А. Сазонова), комп'ютерні технології як засоби навчання старших дошкільників лічби (Т. Павлюк) та ін.

Теоретичні та практичні напрацювання питань використання методики З. Дьєнеша знайшли відображення у працях Г. Володіної, Л. Комарової, О. Ліннік, В. Мамон, З. Михайлової, С. Нікітченко, В. Новікової, В. Носової, І. Яблонської, А. Половець.

Мета статті – обґрунтувати актуальність використання блоків З. Дьєнеша як засобу формування логіко-математичної компетентності у дітей передшкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з найбільш ефективних посібників для ранньої логічної пропедевтики, і, перш за все, для підготовки мислення дітей до засвоєння математики є логічні блоки, розроблені Золтаном Палом Дьєнешом – угорським психологом, педагогом, математиком, професором Шербрукського університету. У методичній і науково-популярній літературі цей матеріал можна зустріти під різними назвами: «логічні фігури» (М. Фідлер), «логічні кубики» (Г. Копилов), «логічні блоки» (А. Столяр). Ідея подібних блоків була висунута Л. Виготським. За кордоном ці блоки називаються «блоками Дьєнеша».

Дослідниця О. Носова зауважує, що в кожній з назв підкреслюється їх спрямованість на розвиток логічного мислення [2, с. 36–41]. Дітей більшою мірою привертають логічні блоки, адже вони забезпечують виконання більш різноманітних предметних дій.

Дидактичний матеріал «Логічні блоки» складається із 48 об'ємних геометричних фігур, що відрізняються за кольором, величиною (розмір, товщина) та формою. Кожна з фігур характеризується всіма чотирма ознаками: кольором, формою, розміром, товщиною. У наборі відсутні однакові фігури.

Логічні блоки виготовляють з деревини чи з пластмаси різної товщини. Розміри блоків мають бути такими: круг великий – діаметр 8 см, маленький – 4 см; прямокутник великий – 8х12 см, маленький – 6х4 см, квадрат великий – сторони 8 см, маленький – 4 см, трикутник (рівносторонній) великий – сторони 8 см, маленький – 4 см. Товсті блоки повинні буди товщими від тонких у два рази [5, с. 21–26].

Логічні блоки З. Дьєнеша використовують для:

1) закріплення знань про сенсорні еталони (ранній і молодший дошкільний вік):

a) форма (круглі, квадратні, прямокутні, трикутні);

b) колір (червоні, жовті, блакитні);

c) розмір (великі, маленькі);

d) товщина (товсті, тонкі);

2) формування елементарних понять із математики та інформатики (старший дошкільний вік):

a) ознайомлення з геометричними фігурами, формою, кольором, розміром;

b) ознайомлення з множиною;

c) порівняння, аналіз, класифікація, узагальнення, серіація;

d) кодування й декодування інформації;

e) уведення в активний словник дітей висловів із сполучниками «і», «або», часткою «не».

Основна мета використання дидактичного матеріалу: навчити дошкільників вирішувати логічні завдання на класифікацію за властивостями.

Досвід практиків засвідчує, що використання такого комплексу ігор-вправ є нібито довгими інтелектуальними сходами, а самі вони є окремими сходинками. На кожну сходинку дитина обов'язково повинна стати, інакше видертися на наступну сходинку буде важко.

З дітьми 3-4 років доречні прості ігри і вправи, які використовуються для засвоєння властивостей, слів «такий же», «не такий» за формою, кольором, розміром, товщині. Спочатку пропонуються найпростіші ігри. Наприклад: «Знайди усі фігури (блоки), як ця за кольором» (розміром, формою), «Знайди не таку фігуру, як ця за кольором» (формою, розміром), «Ланцюжок» (від довільно вибраної фігури потрібно побудувати якнайдовший ланцюжок), «Розділи фігури» (потрібно розділити фігури між двома героями так, щоб у одного з них виявилися усі червоні (сині, круглі, великі) фігури).

М. Фідлер у роботі з логічними блоками пропонує використовувати виготовлені самотужки картки (5х5 см), на яких умовно позначені всі властивості блоків і їх заперечення. Використання карток допомагає розвивати в дітей здібність до заміщення й моделювання властивостей, уміння кодувати й декодувати інформацію в них. Ці здібності та вміння розвиваються у процесі виконання різних предметно-ігрових дій з блоками й картками [4]. Діти добирають логічні блоки відповідно до характеристик, указаних на картках. Разом з тим, практикуються в кодуванні кольору, розміру й форми блоків.

Після засвоєння цих умінь можна ускладнити завдання. Тепер діти самостійно виявлятимуть властивості блоків, як по слову, так і з використанням карток. Пропонуються такі ігри: «Хто швидше збере блоки», «Доручення», «На своє місце». Наприклад, ведучий говорить: «Хто швидше за усіх збере усі червоні блоки», «Сашкові доручається зібрати усі круглі блоки», «Усі товсті блоки покладіть на своє місце – у великий обруч». У подальших завданнях рекомендується ускладнити завдання і розвивати уміння виявляти властивості блоків по слову без опори на наочність.

Далі діти засвоюють слова і знаки, що означають відсутність властивості. Знадобляться картки, де позначена властивість буде перекреслена двома лініями. Наприклад: для засвоєння властивостей: не червоний, не круглий, не великий. Проводять ігри: «Перекладачі», «Допоможи Незнайкові». У цих іграх пропонується розповісти Незнайкові про блоки, перекласти в слова те, що означає картка, навчити Незнайка по-різному розповідати про колір, величину і так далі.

Подальша робота з дітьми спрямована на засвоєння дітьми умінь оперувати одночасно двома властивостями. Починати краще з ігор «На свою гілочку», «Хто господар?», «Знайди вихід». Розкласти блоки для казкових персонажів відповідно до вказаних властивостей: «Чебурашка не любить червоні іграшки і не хоче грати з круглими. Зайцеві потрібні червоні і трикутні» і так далі. Розібратися, де повинні «висіти» неквадратні і червоні, жовті і трикутні блоки в грі «На свою гілочку».

Наприклад, завдання «Почастуйте ведмежа»

1. У ліву лапку ведмежатку дайте червоне печиво, а у праву – не кругле.
2. У ліву лапку дайте квадратне печиво, а у праву – товсте.

У подальшому можливе використання складніших ігор, де формується уміння оперувати одночасно трьома властивостями. Ці ігри проводяться аналогічно попереднім.

Логічні блоки дозволяють ілюструвати основні операції із множинами, допомагають дітям зрозуміти їх сутність. З цією метою використовують логічні блоки та декілька обручів.

Варто також використовувати ігри і вправи із блоками Дьєнеша на розвиток пам’яті та уваги. Наприклад:

– перед дитиною викладаються кілька фігур, які потрібно запам’ятати, а потім одна з фігур зникає, міняється на іншу або дві фігури міняються місцями. Дитина повинна сказати, що змінилось;

– всі фігури покласти в мішечок і запропонувати дитині за дотиком витягнути всі круглі блоки (всі великі, всі товсті);

– фігури покласти в мішечок. Дитина дістає фігуру з мішечка, характеризує її за однією або кількома ознаками. Можна це робити навпомацки;

– покласти три фігури. Дитині пропонується назвати, яка з них зайва і чому (по розміру, формі, величині);

– викласти ланцюжок так, щоб поруч були фігури одинакові за кольором, але різні за формою; одинакові за формою, але різні за величиною;

– знайти пару фігурі за кольором; за розміром; за формою;

– викласти фігури одна за одною так, щоб кожна наступна відрізнялася від попередньої всього однією ознакою: кольором, формою, розміром, товщиною;

– кожній фігурі потрібно знайти пару, наприклад, за розміром: великий жовтий круг стає в пару з маленьким жовтим кругом і т.д.

– в один ряд викладається 3 блоки Дьєнеша, а в іншій – 4. Запитати дитину, де блоків більше і як їх зрівняти;

– викласти в ряд 5-6 будь-яких фігур. Потрібно побудувати нижній ряд фігур так, щоб під кожною фігурою верхнього ряду виявилася фігура іншої форми (кольору, розміру);

– з логічних блоків Дьєнеша можна складати площинні зображення предметів: машинку, паровоз, будинок, вежу;

– дорослий прибирає в коробку тільки прямокутні блоки, а дитина – всі червоні, потім дорослий прибирає тільки тонкі фігури, а дитина – великі і т.д.

– перед дитиною викладаються кілька фігур, які потрібно запам'ятати, а потім одна з фігур зникає, міняється на іншу або дві фігури міняються місцями. Дитина повинна сказати, що змінилось [5, с. 185].

Перш ніж приступити до ігор і вправ, слід надати дітям можливість самостійно познайомитися з логічними блоками. Нехай вони використовують їх на свій розсуд у різних видах діяльності. У процесі різноманітних маніпуляцій із блоками діти встановлять, що вони мають різну форму, колір, розмір, товщину. Загострювати увагу дітей на терміні «блок» не варто. Адже у сприйнятті дитини блок передусім носій форми, тобто геометрична фігура. Після такого самостійного знайомства з блоками можна перейти до ігор і вправ, які можна пропонувати дітям на заняттях і у вільні години, як у дитячому садку, так і вдома. Якщо доповнити їх іншими розвиваючими іграми та ігровими завданнями, «наситити» новими ігровими діями, сюжетами, ролями тощо, то це тільки допоможе дошкільникам долати інтелектуальні труднощі [3, с. 248].

Висновки та перспективи подальших розвідок. За допомогою блоків Дьєнеша можна сконцентрувати увагу і зацікавити навіть незібраних дітей. Вони є знаряддям професійної роботи педагога та інструментом навчально-пізнавальної діяльності дитини, допомагають у реалізації принципу наочності, поданні складних абстрактних математичних понять у доступній малюкам формі, в оволодінні способами дій, необхідних для формування у дітей елементарних математичних уявлень. Ці блоки необхідні для накопичення досвіду поступового переходу від матеріального до матеріалізованого, від конкретного до абстрактного, для розвитку бажання опанувати форму, колір, величину, класифікацію та розв'язання інших освітніх, виховних, розвивальних завдань.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у перевірці ефективності використання логічних блоків З. Дьєнеша у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р. № 33. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 08.03.2021 р.).

2. Володина Г., Румянцева И., Целищева И. Блоки Дьенеша: ознакомление дошкольников с формой предметов. *Дошкольное воспитание.* 2012. № 10. С. 36–41.

3. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» / автор та укладач А. В. Сазанова. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 248 с.

4. Ігри з логічними блоками Дьєнеша – кращий інструмент для розвитку логічного мислення! URL: https://dytpsyholog.com/2016/07/16/ (дата звернення : 05.08.2021р.)

5. Мамон В. Г., Яблонська І. А., Половець А. Л. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюізенера та блоків Дьєнеша. *Дошкільний навчальний заклад*. 2009. № 3. С. 21–26.

6. Піроженко Т., Машовець М., Коваленко О. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: поради до освітньої лінії. *Дошкільне виховання.* 2012. № 9 С. 32–35.

7. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н. П. Тарнавської., Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир : ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

8. Щодо Методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-148 від 16 березня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 18.03.2021 р.).

УДК 373.3.016:811.161.2

Михайловська Жанна Леонідівна,
здобувачка вищої освіти 31-ПО групи.
Науковий керівник:
к. філ. н., доц. Комінярська І. М.

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 2 КЛАСІ

Анотація. *Розглянуто методичну компетентність вчителя початкової школи на уроках української мови в 2 класі. Досліджено, що вона залежить від професійної компетентності вчителя. Виокремлено якості успішного та сучасного компетентного педагога. Доведено, що методична компетентність вчителя початкової школи базується на теоретичній та практичній частинах.*

Ключові слова: *методична компетентність, вчитель початкової школи, українська мова, 2 клас.*

Annotation. *The methodical competence of a primary school teacher in the lessons of the Ukrainian language in the 2nd grade is considered. It is investigated that it depends on the professional competence of the teacher. The qualities of a successful and modern competent teacher are singled out. It is proved that the methodical competence of a primary school teacher is based on theoretical and practical parts.*

Key words. *Methodical competence, primary school teacher, the Ukrainian language, 2nd class.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Однією із проблем сучасної шкільної освіти під час уроків української мови в 2 класі є методична компетентність вчителя початкової школи. В першу чергу, це пов’язано із запровадженням НУШ. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблему формування професійної готовності вчителя початкових класів досліджують Н. Бібік, В. Вітюк, Н. Кічук, О. Кучерявий, О. Савченко [4, с. 158], С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.

За твердженнями дослідників (Н. М. Бібіка, Л. С. Ващенка, О. І. Локшинової, О. В. Овчарука, Л. І. Паращенка, О. І. Пометуна, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачевої): «У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професії, в соціальній структурі» [3, с. 45].

Мета: дослідити методичну компетентність вчителя початкової школи на уроках української мови в 2 класі та способи готовності педагога до роботи з дітьми .

Виклад основного матеріалу. На думку таких дослідників О. Ліби та О. Хоми: «Вивчення української мови в початковій школі займає одне з провідних місць. Це не тільки навчальний предмет, а й засіб оволодіння іншими навчальними дисциплінами. Основна мета курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування» [5, с. 294].

Компетентність – це можливість застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, а також свій досвід у нестандартних ситуаціях з метою вирішення певних особливо важливих проблем. Компетентність є особистісним формуванням. Воно виявляється під час активної, самостійної дії людини.

Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх доручень або функцій. В українській мові Компетентність виступає як якість, яка дозволяє індивіду вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини.

За дослідженнями науковців В. Є. Береки та А. В. Галас, «…компетентність – це інтегральна якість особистості, яка проявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих в процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну і успішну участь у діяльності». Вони зазначають, що «…компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань». Учені-педагоги вважають, що «…компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На їх думку, знання повинні задовольняти такі вимоги:

— різноманітність (множина різних знань про різне);
— структурованість;
— гнучкість;
— оперативність і доступність;
— здатність до застосування знань у нових ситуаціях;
— категоріальний характер знань;
— володіння не тільки декларативними, а й процедурними та конструктивними знаннями;
— рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань» [1, с. 20].

Отже, компетентність виступає як якість, особистісне надбання людини, що дозволяє їй вирішувати певні завдання, висунути рішення, судження в певній галузі. Знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності особистості є основою якості. Компетентний педагог – це той, який має глибокі знання з будь-якого предмета шкільного курсу навчання. Він уміє організувати педагогічну діяльність так, щоб вона була націлена на отримання певного результату.

За допомогою структури методичної роботи з педагогами початкових класів організована таким чином, що вчителі мають змогу вдосконалювати професійні компетентності шляхом вибору різних методичних заходів, наприклад: школа методичного досвіду та методичні студії в педагогічній майстерні. Там напрацьовувалися педагогічні ідеї, новітні технології до викладання предметів. Видаються методичні посібники, узагальнюється кращий вчительський досвід, розробляються алгоритми його впровадження під час постійно діючого науково-практичного семінару.

Зазначимо, що В. Є. Берека та А. В. Галас, досліджуючи професійну компетентність вчителя початкових класів, дійшли такого висновку: «Щоб успішно формувати компетентну особистість, сучасний педагог повинен володіти певними властивостями. Назвемо лише декілька найактуальніших:

— успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, проявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
— усвідомлювати мету компетентнісно орієнтованого навчання;
— планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і, насамперед, усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
— пов’язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів;
— залучати до обговорення попередній досвід школярів;
— демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;
— оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а, насамперед, здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях» [1, с. 116].

Дослідники В. Є. Берека та А. В. Галас продовжують думку, що «компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:

— продуктивні (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці);
— евристичні або частково пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки вирішенню пізнавальних завдань);
— проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
— інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність)» [1, с. 115–116].

За типовою освітньою програмою (О. Я. Савченко) мовно-літературна освітня галузь у 2 класі реалізується за допомогою інтегрованого курс «Українська мова та читання», на що відведено 7 навчальних годин. Вчителям рекомендують поділити порівну на кожен із предметів – по 3, 5 години.

Вчителі проводять три уроки української мови і три уроки читання. Один раз на тиждень проводять урок розвитку зв'язного мовлення або урок пов'язаний з роботою в дитячій книжці.

Зміст та очікувані результати початкового курсу мовно-літературної освіти визначено за такими *змістовими лініями*:

1. «Взаємодіємо усно».
2. «Читаємо».
3. «Взаємодіємо письмово».
4. «Досліджуємо медіа».
5. «Досліджуємо мовні явища» [2].

Типова освітня програма (Р. Б. Шияна) структурована за такими ж освітніми галузями. Це інтегроване вивчення таких навчальних предметів «Українська мова», «Читання», «Я досліджую світ». Така інтеграція формує цілісне бачення і сприйняття світу та практичне його застосування.

Зауважено, що питання природничого та соціокультурного змісту регламентується шляхом інтеграції інших освітніх галузей. До основних належать математичні та мовні вміння, адже вони засоби пізнання світу та утримання результатів досліджень. Зауважено, що розвивається міжпредметний зв'язок з української та іноземної мов, математики, мистецтва, фізичної культури відповідно до кожної змістової лінії.

«Мовно-літературна» освітня галузь представлена за допомогою навчальних предметів «Українська мова», «Іноземна мова» та інтегрованому курсі «Я досліджую світ». У 2 класі визначено певний є час вивчення української мови та інтегрованим курсом «Я досліджую світ». Для вивчення української мови виділено 5 годин, а для інтегрованого курсу «Я досліджую світ» - 2 години.

У навчальному плані закладу загальної середньої освіти пропонується розподіляти навчальні години так:

— українська мова – 5 годин;
— українська мова в інтегрованому курсі – 2 години;
— інтегрований курс «Я досліджую світ» – 5 годин.

При вивченні української мови у закладах загальної середньої освіти клас ділиться на дві групи, тільки тоді коли в класі є більше 27 учнів. У Класному журналі відводиться сторінка на вивчення цього предмету, однак, коли відбувається поділ класу, виокремлюються окремі сторінки в інтегрованому курсі для кожної групи [2].

Зміст закладено у підручниках, а методика проведення уроків – у методичних матеріалах. Аналізуючи книжки «Українська мова та читання» 2 класу Вашуленко та Большакової, можна сказати, що вони досить відрізняються між собою. Адже підручник Вашуленка створений відповідно до Типової освітньої програми Савченко О. Я., а Большакової – до Типової освітньої програми Шияна Р. Б та є інтегрований. У підручнику Большакової теми вивчаються більш обширніше, ніж у Вашуленко, але загалом вони співзвучні одна з одною [6; 7; 8].

Вчитель початкових класів на уроках української мови не може обійтись без методичних матеріалів. Проаналізувавши один із них, можемо сказати, що вони набагато полегшать роботу педагога. У методичному матеріалі «Українська мова та читання» 2 клас Т. Л. Абрамюка, Е. О. Аралова, І. В. Оніщенко [9] досить гарно побудовані конспекти уроків. Вчитель початкових класів може безперечно спиратись на них і брати собі деякий матеріал із цього підручника. Наприклад, урок 43 вивчає тему: «Написання з великої букви імен, по батькові і прізвищ людей. Поширення поданих речень» відповідає усім вимогам нового Державного стандарту початкової освіти (2018) за Типовою освітньою програмою авторського колективу під керівництвом О. Я. Савченко. У цьому конспекті виокремлено ряд цікавих вправ: «Відгадай загадку», «Бумеранг», «Дослідник», «Моя сім'я», «Збери пазл», «Мовна загадка», «Ледачий диктант». Неможна не виокремити того, що тут є також і каліграфічна хвилинка, робота з підручником, словникова робота, вибіркове списування.

Висновки. Компетентність вчителя початкової школи – це той ланцюжок, який пов'язує знання та діяльність педагога і учня. Саме в руках наставника є можливість сформувати

допитливу особистість, яка активно пізнає світ, вміє вчитися, вміє слухати і чути, поважає свою і чужу думки, готова самостійно діяти і відповідати за свої вчинки. Отже, методична компетентність вчителя початкової школи на уроках української мови в 2 класі – це інтегральна якість особистості, яка ґрунтується на теоретико-практичній площині та здійснюється за допомогою таких чинників:

— ґрунтовні знання та вміння учителя початкової школи з української мови та методики її викладання, тобто його компетентність;

— вміння реалізації змістових ліній мовно-літературної освітньої галузі на уроках української мови у 2 класі за типовою освітньою програмою, створеною колективом під керівництвом О. Я. Савченко чи Р. Б. Шияна;

— використання підручників та методичних матеріалів з української мови для 2 класу.

Список використаної літератури

1. Берека В. Є., Галас А. В. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів. Харків : Видавництво «Ранок», 2018. 496 с.

2. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01. 07. 2019 р. № 1/11-5966. Методичні рекомендації щодо викладання в початковій школі у 2019/2020 навчальному році. URL: https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-v-pochatkovij-shkoli-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/ (дата звернення: 16.03.2021).

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під. заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Видавництво “К.І.С.”, 2004. 112 с.

4. Ларіонова Н. Б. Модель науково-методичного супроводу формування готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах нової української школи закладами після дипломної педагогічної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка* № 1 (324), Ч. ІІ, 2019. С.158–165.

5. Ліба О., Хома О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*, 2018, № 1-2 (20-21). С. 291–302.

6. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Ч. 1 / Інна Большакова, Марія Пристінська. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 96 с.

7. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Ч. 2 / Інна Большакова, Марія Пристінська. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 96 с.

8. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1 / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.

9. Українська мова та читання, 2 клас. Частина 1 / Т. Л. Абрамюка, Е. О. Аралова, І.В. Оніщенко. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 335 с.

УДК 159.922.7-053.4

Мишковська Ілона Стефанівна,
здобувач вищої освіти 11-ДОм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н. Доманюк О. М.

ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Стаття присвячена психолого-педагогічним аспектам партнерської взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти з батьками дошкільників. Розглянуто сутність, принципи та основні форми педагогічного співробітництва дошкільного закладу з сім’єю як значущого засобу формування ціннісних орієнтирів у дітей старшого дошкільного віку.*

Ключові слова: *діти передшкільного віку, сім’я, ціннісні орієнтири, заклад дошкільної освіти, партнерська взаємодія, педагогічне співробітництво.*

Abstract. *The article is devoted to psychological and pedagogical aspects of partnership interaction of teachers of preschool education institutions with parents of preschoolers. The essence of pedagogical cooperation of preschool institution with parents as a means of formation of value orientations at children of senior preschool age is considered.*

Key words: *child, family, values, preschool education institution, psychological- pedagogical culture, partnership interaction, pedagogical cooperation.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення психолого-педагогічна наука та практика пропонує зміни у концептуальних підходах до передшкільного дитинства. Актуалізується інтерес до даного вікового періоду, підкреслюється його особлива значущість для формування духовно зрілої особистості із власними ціннісними орієнтирами, що визначатимуть сенс подальшої життєдіяльності людини, сприятимуть її особистісному розвитку, забезпечуватимуть можливість взаємин з іншими людьми. Одним з ефективних шляхів формування такої особистості є розвиток системи ціннісних ставлень дошкільників до оточуючих людей.

У сучасному освітньому просторі посилюється увага до проблеми духовних, ціннісних аспектів розвитку дитини передшкільного віку як фактору повноцінного становлення її особистості. Значна роль у цьому відводиться сім'ї, де встановлюються перші зв'язки зі світом, утверджується довіра до світу. Саме сім'я формує свій спосіб життя, свою мікроструктуру і, в зв'язку з цим, впливає на потреби, соціальну активність та психічний стан особистості дитини.

У Державному стандарті дошкільної освіти України (Базовий компонент, 2021) зазначається, що сім'я є ефективним, соціальним, комунікативним, культурним інститутом виховання, навчання та самореалізації особистості [1].

Участь батьків або осіб, які їх замінюють, у розвитку компетентностей дитини, залучення сімей до освітнього процесу закладу дошкільної освіти підтверджує позиції про те, що кожен із батьків несе відповідальність за виховання, розвиток та освіту дитини, за збереження її життя, зміцнення здоров'я та усвідомленого ставлення до здорового способу життя, формування почуття людської гідності [1]. Відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє батьків або осіб, які їх замінюють від виховання й розвитку їх дитини (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенція про права дитини та інші нормативно-правові акти) [1].

Нормативно-правові документи наголошують, що співрбітництво сім'ї та закладу дошкільної освіти у формуванні особистості дитини забезпечується єдністю виховних впливів, взаємодією суспільного і сімейного виховання. Оскільки дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, то від неї залежить якість подальшого особистісного розвитку дошкільника, його життєві установки та світорозуміння.

Завдяки тісній співпраці закладів дошкільної освіти із членами родини, навколо дітей створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння та підтримки. Це означає, що батьки та інші члени родини повинні перестати бути пасивними, діяти як експерт чи спостерігач і почати працювати з вихователями й дітьми на засадах партнерства із правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Вони є рівноправними партнерами та союзниками. Ідеї батьків слід цінувати, до їх порад – прислухатися. Але лише завдяки високій культурі спілкування педагогів і батьків, доброзичливості, неупередженості у вирішенні різноманітних проблем вдається досягти ефективної взаємодії між закладом дошкільної освіти і сім'ї, яка повинна пронизувати всю освітню роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея взаємозв'язку суспільного й сімейного виховання знайшла своє відображення в ряді нормативно-правових документів. Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що батьки є першими педагогами. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального та інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому та дошкільному віці [2; 4]. Відповідно до цього змінюється і позиція закладу дошкільної в роботі із сім'єю. Кожен заклад дошкільної освіти не тільки виховує дітей, а й консультує батьків із питань їх виховання. Педагог закладу дошкільної освіти – не тільки вихователь дітей, але й партнер батьків щодо їх виховання.

Дослідники дошкільного дитинства О. Звєрєва, О. Кононко, Т. Кротова, Т. Поніманська і ін. наголошують, що родина і заклад дошкільної освіти, виконуючи специфічні виховні

функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника.

На значущості ролі сім'ї і близьких людей у становленні системи емоційного ставлення дитини до світу у своїх дослідженнях наголошують Л. Артемова, А. Кошелева Т. Кравченко, М. Міщенко та інші. Багато авторів відзначають, що внутрішньосімейна атмосфера і батьківська любов являються базовою основою формування у дитини довірливого ставлення до світу та її повноцінного розвитку (В. Заслуженюк, А. Ноур, В. Постовий, В. Семиченко і ін.).

Особливості взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з батьками знаходимо в працях І. Гребеннікової, Т. Касимової, Т. Кирієнко, С. Ладивір, Л. Міронової, Л. Островської, Т. Піроженко, Л. Соловйової, Л. Тищук, О. Хартман.

Метою статті є обґрунтування значущості партнерської взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти з батьками дошкільників у становленні її життєвої компетентності та становленні ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я як основне середовище формування особистості дитини – це перше людське середовище, з яким дитина тісно стикається і яке повною мірою задовольняє його потреби, формуючи особистість. Така роль сім'ї визначається тим, що в найбільш ранній період розвитку дитина встановлює емоційні відносини лише з дорослими людьми [7]. Основне завдання сім'ї як першого соціального інституту – навчити дитину жити у злагоді з довкіллям і з собою та створити сприятливі умови для її особистісного становлення.

Саме в сім'ї відбувається процес формування ціннісних орієнтацій дитини, всебічне пізнання маленькою людиною навколишньої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної та колективної праці тощо. Провідними факторами цього процесу є структура сім'ї, пануюча моральна атмосфера в ній та спосіб сімейного життя та його стиль. В. Сухомлинський стверджував: «У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами, якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [8].

Жодна педагогічна система не може бути повністю ефективною, якщо вона не співпрацює з сім'єю. Якщо заклад дошкільної освіти і батьки не відкриті один для одного, то дошкільник опиняється між двох вогнів. Саме тому потрібна тісна взаємодія працівників закладу дошкільної освіти та батьків.

Слід підкреслити, що, виховуючись лише в сім'ї, отримуючи любов і прихильність від сім'ї, не контактуючи з однолітками, дитина може вирости егоїстичною, не адаптованою до вимог суспільства. Якщо дитина не отримує материнської любові і прихильності, не бере активної участі в сімейному житті, проводить більшу частину часу в закладі дошкільної освіти, тоді вона розриває емоційний зв'язок із близькими людьми, її потреба в спілкуванні реалізується не в повній мірі. Ось чому важливо поєднувати виховання дитини в сім'ї з вихованням дитини у групі однолітків [3].

Робота з батьками є обов'язковою і надзвичайно цінною. По-перше, тому, що думка батьків є найбільш авторитетною для дитини, а по-друге, у батьків є можливість закріпити навички, які вихователь розвиває на заняттях та у процесі щоденного безпосереднього спілкування. Співпраця з родиною окреслює сучасні течії розвитку взаємин між батьками і дітьми, їхніх технологій, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей батьків і дітей, особливостей впливу сім'ї на становлення особистості дитини.

Метою співпраці закладу дошкільної освіти і родини є не лише збагачення знань про способи і методи сімейного виховання, а й досягнення єдності виховного впливу сім'ї й навчального закладу на дитину. В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» зазначає, що батьки, педагог і дитина мають виховуватися одночасно. Ця думка має стати провідною в діяльності закладу дошкільної освіти і у свідомості вихователя [2].

Відповідно до Положення про заклад дошкільної освіти учасниками освітньо-виховного процесу є як педагогічні працівники, так і батьки. Ефективність реалізації співробітництва педагогів закладу дошкільної освіти і батьків, на думку І. Балицької, досягається запровадженням у процес його реалізації низки принципів: принцип узгодженості

дій, принцип гуманізму, принцип відкритості, принцип індивідуального підходу, принцип доцільності форм і методів співробітництва [2].

Дослідження, проведені Л. Позняк та Н. Ляшенко, свідчать, що умовами ефективної роботи закладу дошкільної освіти з родинами є: цілеспрямованість, системність; плановість; диференційований підхід з урахуванням багатоаспектності кожної сім'ї; доброзичливість; відкритість тощо [5].

Результати досліджень Т. Даниліної дають підстави вважати, що з-поміж проблем взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'єю є такі, як брак часу, пасивність, а деколи й небажання вихователів працювати з батьками дошкільників [5].

Т. Яковлєва зазначає, що вплив закладів дошкільної освіти на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме наступним критеріям:

1. Спрямованість і адресованість. Надаючи конкретні поради, рекомендації, працівники навчального закладу повинні знати особливості конкретних сімей. Часто батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, включаючи конкретні питання щодо власної дитини.

2. Оперативний зворотній зв'язок. Робота педагога з батьками повинна базуватися на основі живого діалогу, у процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і вмінь батьків, вносить відповідні корективи за необхідності.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичної освітньої діяльності, спрямованої на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку [8].

Нам імпонує думка М. Машовець, що педагогічна співпраця із сім'єю полегшує досягнення цілей, що постають перед навчальним закладом, робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в сімейному та освітньому середовищі [5].

Основною метою взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї є створення єдиного середовища «сім'я – заклад дошкільної освіти», в якому всі учасники освітнього процесу почуваються комфортно, виявляють інтерес один до одного й орієнтовані до досягнення взаємоважливих і взаємонеобхідних цілей. Сім'я і заклад дошкільної освіти мають свою специфіку, особливості впливу на дитину, свої педагогічні розвивальні засоби [8].

Теперішньому суспільству потрібні вихователі, які вміють пропонувати нові ідеї, викликають у колег захоплення, володіють відповідним рівнем психолого-педагогічної грамотності. Такі педагоги завжди є лідерами у своїх колективах, допомагають у професійній самореалізації своїм колегам, не зупиняються самі і поруч ведуть інших. За даними багаторічних досліджень М. Вудкока і Д. Френсиса, прийнято вважати, що найбільш значущими якостями лідера є: здатність управляти собою; постійне особистісне зростання; навички розв'язання проблеми; винахідливість і здатність до інновацій; здатність впливати на навколишніх; вміння допомагати колегам; здатність формувати ефективні робочі групи [4].

Згідно з поглядами О. Кононко, сучасним вихователем закладу дошкільної освіти є фахівець, який сьогодні працює в системі дошкільної освіти, володіє педагогічними технологіями, що відповідають новим суспільним цілям, добре орієнтується у перевагах сьогодення, спрямований на досягнення нових цілей, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Саме такий вихователь «…розглядає освіту як процес розширення можливостей компетентного вибору дитиною змісту, місця, тривалості, партнерів, матеріалів для своїх занять; створення умов для її саморозвитку, прояву сутнісних сил; пошук педагогічних технологій побудови розвиваючого способу життя дошкільника; формування в нього основ особистісної культури; створення освітнього середовища» [6].

Для того, щоб забезпечити сприятливі умови життя і виховання дитини, сформувати основи повноцінної, гармонійної, соціально активної, ціннісно орієнтованої особистості необхідне зміцнення і розвиток взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї. Важливо залучати батьків до процесу оновлення змісту, форм та методів освіти дітей. Тому нині актуальним є оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів та акцентів, модернізація предмета розмов, оскільки об'єднання зусиль допоможе створити широкий розвивальний простір, сприятливий для повноцінного існування дитини в сім'ї та закладі дошкільної освіти, розкриття нею своїх сутнісних сил, становлення як активного суб'єкта індивідуальної та колективної діяльності.

Висновки. Отже, психолого-педагогічний супровід батьківства має здійснюватися на принципах системного, діяльнісного, індивідуального і диференційованого суб'єктивного підходів. Співпраця сім'ї і закладу дошкільної освіти має опиратися на взаємоповагу, рівноправне партнерство. Адже на етапі дошкільного дитинства важливу роль у розвитку особистості дитини відіграє гармонійна взаємодія цих двох соціальних інститутів, які створюють умови для всебічного розвитку дошкільників, їх базових якостей, забезпечують перші моральні уявлення, сприяють становленню її ціннісних орієнтацій. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні експериментального етапу дослідження щодо визначення структурних компонентів ціннісного ставлення батьків до професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України від12.01.21 р. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 11.03.2021 р.).

2. Балицька І. М. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вихователя дошкільного закладу з батьками вихованців. URL: http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/4.pdf (дата звернення: 11. 03. 2021).

3. Доманюк О. М. Організаційно-методичні засади співпраці педагогів і батьків у становленні соціального досвіду дошкільників. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наук. зап. Рівнен. держ. пед. гуманіт. ун-ту. Рівне: РДГУ. 2012. С. 48–52.

4. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / упоряд. Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеєва. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 68 с.

5. Ладивір С. Сім'я як партнер педагогів у формування ціннісних орієнтацій дитини. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2017. № 10. С. 7.

6. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.

7. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу / за ред. Т. О. Піроженко. Київ; Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. 120 с.

8. Яковлева Т. Ф. Сім'я як партнер педагогів у формуванні ціннісних орієнтацій дитини. Матеріали обласної науково-практичної конференції. Дніпро, 2018. 479 с.

УДК 372.2-37.014.3

Скрипковська Ольга Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 11-Дзм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., проф. Безносюк О. О.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті обґрунтовується актуальність використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти. На основі наукових праць І. Дичківської, В. Завалевського, О. Попової та інших вводиться визначення освітніх інновацій, основні чинники та напрями інноваційної діяльності в галузі дошкільної освіти. Представлено орієнтовний перелік інноваційних технологій українських авторів, рекомендованих до використання у роботі з дітьми передшкільного віку.*

Ключові слова: *інновації, освітні інновації, інноваційні технології, дошкільна освіта.*

Annotation. *The article substantiates the relevance of using innovative approaches to the organization of the educational process of preschool education. On the basis of scientific works of I. Dychkivska, V. Zavalevsky, O. Popova, and others the definition of educational innovations, the main factors and directions of innovative activity in the field of preschool education is conducted.*

An indicative list of innovative technologies of Ukrainian authors recommended for use in working with preschool children is presented.

Key words: *innovations, educational innovations, innovative technologies, preschool education.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. На сучасному етапі свого розвитку та трансформації суспільне дошкільне виховання потребує оновлення, удосконалення, нових підходів. Дитина передшкільного віку третього тисячоліття – нова креативна та творча особистість, на формування якої безпосередньо та опосередковано впливають різноманітні фактори сьогодення: соціальні, природні, екологічні, інформаційні тощо. Розвиток, виховання та навчання дошкільників в умовах їх життєдіяльності розглядається теоретиками та практиками в динаміці, на гуманістичних засадах особистісно орієнтованої моделі партнерської взаємодії. Однак аналіз реального освітнього процесу свідчить про відчутні труднощі в реалізації індивідуального, компетентнісного підходу до формування особистості. Дуже гостро стоїть питання про створення гуманного пізнавально-розвивального середовища, спрямованого на виховання цілісної, творчої, компетентної, гармонійної особистості.

У зв'язку з цим активізуються пошуки відповіді на запитання: «Як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості у процесі навчання?». Значною мірою цього можна досягти, використовуючи в умовах закладу дошкільної освіти сучасні інноваційні технології навчання. Вихователь дітей передшкільного віку покликаний відкрити перед дитиною різноманітний світ у всіх його проявах, допомогти їй увійти в цей світ без страху, зі справжнім інтересом і любов'ю.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. За останні роки розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. Водночас відбувається еволюція змісту форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження нових новітніх освітніх технологій. Наукові праці фахівців показують, що все нове із часом стає традицією і що традиції утверджує соціум, а новаторами виступають яскраві особистості реформаторського типу.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [10], «Про дошкільну освіту» [9] визначальною складової формування освіти є оновлення її змісту. Цей процес не повинен носити стихійного характеру, він потребує певного управління. Проблема оновлення педагогічної системи є дуже вагомою, актуальною. Інновації відкривають досконаліші шляхи піднесення якості наукових досліджень та реального вдосконалення практики.

Стратегічними цілями освітньої політики в Україні є розвиток наукової та інноваційної діяльності, підвищення якості освіти на інноваційній основі [10]. Це передбачає зосередження зусиль на створенні ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації освіти, прогнозуванні тенденцій інноваційного розвитку з використанням результатів моніторингових досліджень; генеруванні інноваційних ідей, їх визначенні, відборі та забезпеченні впровадження; формуванні відкритої інформаційно-аналітичної бази новацій у всіх підсистемах освіти. Тож інновації – головний напрям тенденцій розвитку системи дошкільного виховання [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що серед учених, які вели дослідження у цьому напрямі, варто згадати праці Л. Галіциної [1], Л. Даниленка [2], І. Дичківської [3], В. Кременя [11], О. Попової [6], Л. Подимової [5], В. Сластьоніна [5]. Дослідники проблем педагогічної інноватики (І. Підласий, А. Підласий [7], Г. Понамарьова, Л. Петриненко [6], О. Полат [8]) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Мета даної публікації полягає у теоретичному обґрунтуванні актуальності використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні можна стверджувати, що традиційна освіта, спрямована на передавання знань, умінь і навичок, поступається місцем компетентнісному підходу до розвитку особистості. За останні роки науково-технічний прогрес сприяв появі нових форм освітньої комунікації, новітнім методам розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

В таких умовах набула нового значення роль вихователя закладу дошкільної освіти. Він повинен бути партнером дитини у здобутті знань, розвивати пізнавальні якості дошкільника, його життєву компетентність у різних напрямах діяльності, формувати творчість та креативність. У зв'язку з цим еволюція змісту, форм і методів навчання спонукає до розробок і впровадження інноваційних освітніх технологій.

У наукових працях В. Завалевського зазначається, що розвиток інноваційних процесів у освіті зумовлюється низкою чинників:

- інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття;
- оновлення змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний вимір професійної діяльності;
- гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу;
- необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність [4, с. 63].

Це переконує у значущості інноваційної діяльності педагога, що ґрунтується на основі наукового осмислення практичного педагогічного досвіду, організації цілеспрямованої педагогічної діяльності, зорієнтованої на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [3, с. 56].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології. Інноваційні педагогічні технології в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття.

І. Дичківська зазначає, що освітні інновації – це вперше створені та вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності. Інтегровані інновації відкривають досконаліші шляхи піднесення якості наукових досліджень і реальних змін у практиці. Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [3, с. 29].

Як зазначають В. Шинкаренко, Н. Олефір, Л. Клімова, В. Купрієнко, інноваційна діяльність у дошкільній освіті, як і будь-які інші нововведення, породжує певні проблеми: поєднання інноваційних програм з існуючими державними програмами виховання і навчання в дитячому садку і початковій школі, співіснування різних педагогічних концепцій, невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, потребу в нових методичних розробках [12, с. 103].

Натомість, проблема адаптації нововведення до нових умов пов'язана з тим, що в діяльності педагога часто виникає необхідність перенесення раніше розроблених педагогічних технологій, змісту навчання й виховання з інших галузей або концепцій. Механічне їх перенесення призводить до втрати смислу інновації в умовах ігнорування особливостей системи дошкільної освіти, її історії та традицій.

У науковому доробку О. Попової знаходимо детальний аналіз праць сучасних українських вчених, які розглядають інновацію в освіті по-різному:

- процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко);
- комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій (Л. Ващенко);
- результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова);
- процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко);

- нововведення, новаторство, створення нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів, а також новизною та оригінальністю (А. Бурова) [6, с. 152].

Головними особливостями інноваційної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації освітнього процесу.

І. Дичківська визначає такі основні напрями інноваційної діяльності закладу дошкільної освіти:

– апробація вітчизняних і світових освітніх інновацій;

– апробація інновацій, розроблених у ході експериментальної роботи регіонального рівня;

– розробка й експериментальна перевірка продуктивності застосування освітніх і педагогічних інновацій;

– застосування освітніх і педагогічних інновацій [3, с. 65].

Також авторкою визначено пріоритетні завданнями педагогічних колективів закладів дошкільної освіти, які здійснюють інноваційну діяльність. З-поміж них:

1) вивчення освітніх інновацій, визнаних ефективними українською та зарубіжною педагогічною наукою, ефективність їх апробації в інших ЗДО;

2) моніторинг результативності впровадження інновацій;

3) створення бази даних щодо впровадження педагогічних інновацій у освітній процес закладів дошкільної освіти;

4) розроблення методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу закладами дошкільної освіти, які здійснюють інноваційну діяльність [3, с. 66].

Важливо зазначити, що вчені виокремлюють інноваційні форми роботи, доцільні для впровадження у практику роботи ЗДО, серед них:

– інноваційні види занять (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані);

– нетрадиційні заняття (міні-заняття, заняття-мандрівка, уроки ввічливості, уроки милосердя і доброти, урок милування в природі, урок пам’яті, заняття-казка, заняття- пошук, заняття-вікторина, заняття з логіки, заняття з українознавства, заняття з малювання з використанням нетрадиційних технік, заняття-відкриття, заняття-сюрприз, фізкультурно-оздоровчі заняття, брейн-ринг, КВК, заняття-тренінг, Клуб «Що? Де? Коли?» тощо);

– нетрадиційні свята і розваги, театралізована діяльність, дослідницько-пошукова діяльність, гурткова робота, цільові прогулянки та екскурсії, моделювання проблемних ситуацій;

– фізкультурно-оздоровчі заходи (оздоровчі прогулянки, піші переходи, фізкультура на свіжому повітрі, малі олімпійські ігри, фізкультурно-оздоровчі заняття, заняття «Школа м’яча», заняття з валеології та безпеки життєдіяльності, гімнастика пробудження після сну тощо) [5, с. 39].

Варіативність і різноманітність змісту, методів і прийомів навчання і виховання дошкільнят вимагає об'єднання зусиль педагогів, аби докорінно змінити власне підходи до роботи з дітьми, переорієнтувати кожного вихователя на те, щоб у центрі уваги незмінно перебувала дитина. З-поміж інноваційних технологій, авторами яких є українські вчені, виокремлюємо:

– Психолого-педагогічне проєктування Т. Піроженко.

– Діагностична методика Т. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника».

– «Театр фізичного виховання» М. Єфименко.

– Технологія «Довкілля» Л. Калуської.

– «Створення ситуацій успіху» А. Бєлкін.

– Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

– «Український дитячий садок» С. Русової.

– Технологія формування екологічної культури дошкільників (Г. Бєлєнька, Т. Науменко).

– Методика навчання дітей читанню Л. Шелестової.

– Технологія формування екологічно доцільної поведінки на різних етапах дошкільного дитинства (Н. Лисенко, З. Плохій).

– Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям (Т. Ткаченко).

– Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі (К. Крутій).

– Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання (Л. Шульга).

– Лего-технологія Л. Парамонової.

– Використання ейдетики у роботі з дошкільниками (І. Матюгін) та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що тенденції розвитку освіти в Україні з огляду на євроінтеграцію, зумовили необхідність розгортання інноваційних процесів в освітній системі. Освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному зростанні української державності. Саме через зміни у діяльності педагога можна домогтися якісних змін у освітньому процесі, наблизити його результати до стандартів європейського освітнього простору. Важливо, що першою ланкою освіти є дошкільна, тому, інноваційна діяльність саме вихователя закладу дошкільної освіти відіграє визначальну роль. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у детальному вивченні інноваційних технологій українських вчених та їх впровадження в практику роботи ЗДО.

Список використаної літератури

1. Галіцина Л. В. Банк інноваційних педагогічних технологій. Київ : Шк. світ, 2012. 104 с.

2. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи :* зб. наук. пр. Київ : Логос, 2000. Вип. 3. С. 6–11.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.

4. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс.* 2014. Вип. 17. С. 63–70.

5. Інноваційні технології в дошкільній освіті : збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав- Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький : ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 266 с.

6. Основи педагогічної інноватики / О. В. Попова, Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко. Харків : 2009. 192 с.

7. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа.* 1998. № 12. С. 2–4.

8. Полат Е. С. Новые педагогическеи и информационные технологии в системе образования. М. : Academia, 2000. 271 с.

9. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 ₣ 2628-III. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (дата звернення: 09.03.2021 р.).

10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 ₣ 2145-VIII. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 05.03.2021 р.).

11. Феномен інновації : освіта, суспільство, культура : монографія / Кремень В. Г. та ін.; за ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2008. 471 с.

12. Шинкаренко В. В., Олефір Н. В., Клімова Л. В., Купрієнко В. І. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи дошкільної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 14. Том 2. 2019. С. 101–104.

УДК 373.2:37.013

Тітар Оксана Василівна,
здобувачка вищої освіти 11-ДЗМ групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., ст. викл. Доманюк О. В

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті обґрунтовано можливості ігрової діяльності у формуванні базових якостей особистості дитини дошкільного віку. Визначено, що гра є засобом включення дитини в соціальні відносини, сприяє засвоєнню дитиною суспільного досвіду, орієнтації в людських стосунках і мотивах діяльності, виконує функцію соціалізації. Ігрова активність призводить до цілеспрямованого розвитку базових особистісних якостей (довільності, самостійності і відповідальності, креативності, ініціативності, свободи поведінки і безпечності, самосвідомості, самоставлення, самооцінки).*

Ключові слова: *гра, ігрова діяльність, особистість, особистісні якості, базові якості, дошкільники.*

Annotation. *The article substantiates the possibilities of play activities in the formation of the basic personality traits of a preschool child. It is determined that the game is a means of including the child in social relations, promotes the child's assimilation of social experience, orientation in human relations and motives, performs the function of socialization. Game activity leads to the purposeful development of basic personality traits (arbitrariness, independence and responsibility, creativity, initiative, freedom of behavior and security, self-awareness, self-esteem, self-esteem).*

Key words: *game, game activity, personality, personal qualities, basic qualities, preschoolers.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування життєво компетентної особистості. Це питання стосується різних сфер життєдіяльності дитини, і, насамперед, її становлення як соціальної істоти, що передбачає формування базових якостей особистості дошкільника. Необхідність формування базових якостей особистості дошкільника в умовах закладу дошкільної освіти актуалізовано в низці нормативно-правових документів: Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, освітніх програмах та ін. Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти України, 2021) орієнтує педагогів на цілісний особистісний розвиток дитини, визначаючи пріоритети її соціально-морального зростання. Також у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено психолого-педагогічні підходи до розуміння особистості як частини природи та суспільства, носія духовного життя, сформульовано сучасні вимоги суспільства до розвитку, навчання та виховання дошкільників, наведено перелік базових особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку [2].

На підставі аналізу психолого-педагогічних праць можемо стверджувати, що саме в дошкільному віці закладаються основи моральності, формуються та зміцнюються індивідуальні поведінкові стереотипи щодо себе та оточуючих. Значущим аспектом означеної проблеми розглядаємо формування особистісної зрілості дошкільника та формування його базових якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми формування базових якостей особистості дошкільника дає змогу констатувати наявність наукових теорій гуманістичного та морального спрямування. Зокрема, це ідеї І. Беха (особистісно орієнтоване виховання дитини), І. Божович (концепція формування особистості у дитячому віці), Л. Виготського (культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та учення про особистість), Г. Костюка (теорія особистості за принципом розвитку); класичні підходи до формування моральних якостей особистості (І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло); обґрунтування системи морального виховання дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти та сім'ї (А. Виноградова, В. Нечаєва, С. Козлова, Р. Буре, Р. Іванкова); проблеми виховання гуманних почуттів у дошкільників (ідеї В. Котирло, С. Кулачківської, С. Ладивір, Ю. Приходько,) становлять наукове підґрунтя гуманістичної парадигми в

українському суспільстві. Шляхи формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти розглядають такі вчені, як Г. Бєлєнька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острянська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасними вченими доведено: дошкільний вік – сенситивний період розвитку базових якостей особистості. Проте, особливості використання гри як засобу формування базових якостей особистості дошкільника в науковій літературі і дошкільній практиці до кінця не розглянуті, що вплинуло на вибір теми дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виявлення особливостей використання гри як засобу формування базових якостей особистості дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті дошкільної освіти, 2021), заснованому на компетентнісному підході, передбачено формування основ життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей та ін. Організація життєдіяльності дітей з урахуванням освітніх напрямів, включених до БКДО, дає змогу забезпечити належний рівень соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в структурі неперервної освіти. Визначено, що на кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [2].

Як зазначають А. Богуш, Л. Варениця, Н. Гавриш, педагогам з метою формування базових якостей особистості дошкільника належить збалансувати важливий набір особистісних умінь:

1) уміння орієнтуватися у нових умовах життя (встановлювати їх схожість – несхожість із звичними умовами; визначити, що є важливим – неважливим, корисним – шкідливим, безпечним – небезпечним, приємним – неприємним; диференціювати межі соціально прийнятної, схвалюваної і несхвалюваної поведінки; надавати перевагу позитивній налаштованості міркувань, конструктивним способам поведінки;

2) уміння пристосовуватися до навколишнього світу (освоюватися в незнайомому людському довкіллі; набувати необхідних умінь і навичок спілкування та спільної діяльності; вписуватися в колектив; засвоювати основні правила співжиття і моральні норми поведінки; визначати свій статус у групі однолітків, бути толерантними щодо інших, ставити себе на їх місце);

3) уміння конструктивно впливати на оточення та самого себе (виробляти свої особисті плани, продукувати нові ідеї; проявляти свою індивідуальність, проявляти творчу активність, вигадку, фантазію; відстоювати власну думку та гідність; орієнтуватися на правильну довільну поведінку, допомагати іншим) [8].

З-поміж арсеналу засобів формування базових якостей особистості дошкільника ми зупинилися на потенційних можливостях ігор та ігрової діяльності.

Визнання педагогічною теорією і практикою гри як провідного виду діяльності дошкільників дістало належне відображення в сучасних документах дошкільної освіти. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено: «Роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища... Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [2]. У цьому документі також наголошено на винятковому значенні гри в педагогічному процесі: в ній дитина може виявити особливу активність, реалізувати себе.

Ігрова компетентність дошкільника формується у численних видах ігор:

1) творчих: сюжетно-рольових (сімейних, побутових, суспільних); будівельно-конструктивних; іграх на теми літературних творів (драматизаціях, інсценуваннях);

2) іграх з правилами: рухливих (великої, середньої, малої рухливості; сюжетних іграх із предметами; іграх за переважанням основного руху (з бігом, стрибками тощо); іграх-естафетах; дидактичних іграх (словесних, з іграшками, настільно-друкованих);

3) народних іграх (забавах, рухливих, дидактичних, обрядових) [2].

Зауважимо, що у Державному стандарті дошкільної освіти наголошено на необхідності повернення ігровій діяльності її провідного місця в житті дитини; зазначено, що «компетентність в ігровій діяльності визначається розвиненістю ігрових умінь дитини, ... сформованістю ігрового партнерства, рівнем засвоєння нею ігрових правил» [2]. БКДО спрямовує також і зусилля батьків, педагогів, психологів на використання потенціалу ігрової діяльності для формування базових якостей особистості дошкільника.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних наукових праць можемо стверджувати, що педагогіка розглядає гру як важливий засіб розвитку та виховання особистості дитини. Об'єднуючись в ігрові колективи, діти вступають між собою в різноманітні відносини, активно відображають життя і діяльність дорослих. Через гру здійснюється соціальна обумовленість психічного розвитку дитини (Л. Виготський [5], Д. Ельконін [12]).

Виховні можливості гри сприяють введенню дитини в різні сфери людського життя (моральну, інтелектуальну, емоційну, соціальну тощо). Різноманітні за змістом, формою ігри знайомлять дітей з реальністю, забезпечують засвоєння соціального досвіду у вигляді знань, умінь, навичок, моральних норм і правил поведінки (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідний вид діяльності дошкільників, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування базових якостей особистості. Дослідники виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою ігрових стосунків (Л. Артемова [1], Т. Поніманська та ін.). Так, Л. Артемова, вивчаючи спрямованість дошкільника в грі й проблеми спілкування в процесі ігрової взаємодії, констатує, що ці види діяльності у взаємозв'язку ефективно впливають на суспільне виховання дітей. Учена вбачає у правильно підібраному змісті ігор основний зв'язок гри та спілкування, тому що він для гравців є особливо привабливим та необхідним. Гра із заданим змістом активізує спілкування дітей і зразки ігрових взаємин природно й невимушено знаходять відтворення в актуальних життєвих ситуаціях [1].

Т. Поніманською доведено, що розвиток ігрових умінь, ігрової активності, збагачення ігрового та соціального досвіду, що відбувається у грі забезпечують дитині особистісне становлення та здатність свідомо програмувати власну поведінку відповідно до соціально прийнятних норм поведінки й діяльності [12].

Як свідчить аналіз досліджень, в практиці роботи закладів дошкільної освіти існує незначний досвід використання гри як засобу формування базових якостей особистості дошкільника, проте безумовно великим є потенціал різних видів ігрової діяльності, який забезпечує позитивний вплив на соціалізацію та особистісний розвиток дітей. Так, О. Лапченко, проаналізувавши сучасний стан розвитку гри, характеризує рольову гру молодших дошкільників як уміння взяти на себе роль та розгорнути сюжет спільної гри, змінити рольову позицію адекватно ролям партнерів; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму з використанням іграшок, предметів-замінників, уявних предметів [9, с. 68].

Як стверджує Д. Ельконін, центральне місце в процесі засвоєння норм і правил посідає ігрова діяльність, де сюжет і ролі виступають їх моделями. Саме в ролях, що беруть на себе діти та рольових діях втілюються й формуються знання про норми та правила життя в навколишньому світі. Оскільки зміст ігор дошкільників здебільшого полягає у відтворенні дій та відносин дорослих людей, можна зробити висновок про те, що «в грі відбувається первинна емоційно-діяльна орієнтація в сенсах людської діяльності» [12, с. 148].

Як пише А. Гончаренко, «у грі діти взаємодіють не тільки як персонажі, але і як реальні особи; така взаємодія стає полігоном для засвоєння та тренування соціальних, моральних норм і правил. Для особистісного розвитку дитини важливим є уміння встановлювати реальні відносини, що виникають у грі як спільній діяльності» [6, с. 4]. При цьому О. Онисюк стверджує, що «можливості дітей дошкільного віку діяти відповідно до етичних норм в якості ігрових персонажів випереджають їхню готовність діяти так у реальному житті» [10, с. 11].

Проте, як доводить І. Бех, такі засоби відображення дійсності, як ігрові дії, ролі, а також емоційні та вербальні засоби спілкування дають дитині можливість образно, багатогранно та динамічно виражати своє ставлення до навколишньої дійсності, відтворювати моральну сутність взаємин людей, моделювати їхню діяльність [3].

Ми погоджуємось з точкою зору Д. Ельконіна та інших учених, що завдяки цьому гра є найоптимальнішим засобом засвоєння у дошкільному віці не тільки моральної, а й соціальної сутності відносин між дорослими.

Щоб гра посіла належне місце в особистісному розвитку дошкільника, слід, на думку Т. Рєпіної, створювати належні умови, а саме:

– своєчасно збагачувати і практично узагальнювати дитячий досвід з різних видів діяльності;

– організовувати цільове ознайомлення з конкретною інформацією, яка використовуватиметься в грі;

– створювати розвивальне предметно-ігрове середовище (як засіб, умова та опора самої гри) [7, с. 37–38].

Значний розвивальний, виховний та корекційний ефект досягається за умови комплексного застосування різних видів ігрової діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. У процесі ігрової діяльності в дошкільників розв'язуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички, досвід позитивного ставлення до себе та оточення, культура соціальної поведінки, конструктивного спілкування та ін.

Висновки. Отже, у психолого-педагогічній науці та практиці визначено, що гра є ефективним засобом формування базових якостей особистості дошкільника та включення дитини в світ соціальних відносин. Гра сприяє засвоєнню дитиною суспільного досвіду, орієнтації у людських стосунках і мотивах діяльності, виконує функцію соціалізації.

До перспектив дослідження можна віднести практичну перевірку можливостей ігрової діяльності у формуванні базових якостей особистості дитини дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Артемова Л В. Вчитися, граючись. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_ redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

3. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : наук. вид. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

4. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «Слово», 2008. 256 с.

5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 1999. 203 с.

6. Гончаренко А. В. Взаємини однолітків у закладі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2018. № 9. С. 4–5.

7. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. Москва : Владос, 2007. 73 с.

8. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варениця, Н. В. Гавриш та ін. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

9. Лапченко О. І. Ставлення до себе та до ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Київ : Маркус, 2006. 210 с.

10. Онисюк О. Поведінка дитини в ігровій діяльності. *Дошкільне виховання*. 2009. № 6. С. 9–14.

11. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Бєлєнька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острянська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків. : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.

12. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : Ваклер, 1999. 584 с.

РОЗДІЛ ІІІ. АВТОР – ТВІР – ЧИТАЧ В ОБ'ЄКТИВІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЙ

УДК 821.161.2.09

Вітичук Ірина Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 11-У групи;
Українець Владислава Андріївна,
здобувачка вищої освіти 11-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Пасічник О. В.

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ КРЕМЕНЦЯ У ТВОРАХ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ ТА ДЗВІНКИ ТОРОХТУШКО

Анотація. *У статті аналізується художній образ Кременця у творчому доробку Галини Гордасевич і Дзвінки Торохтушко. Акцентується на поезії і прозі цих мисткинь слова, в яких візуалізується їхня мала батьківщина. Підкреслюється, що авторки народилися у Кременці, і саме тому присвятили низку творів Волинським Афінам.*

Ключові слова: *Галина Гордасевич, Дзвінка Торохтушко, «Заповіт», «Питровна», «Диво в Ліцейному провулку», «Родинне».*

Annotation. *The artistic image of Kremenets in the works by Galina Gordasevich and Dzvinka Torokhtushko has been given into analyses in the article. The author of the article makes the emphasis on the poetry and prose by these bridges of words, where their small homeland has been visualized. It is acentated that the authors were born in Kremenets, which is why they dedicated a number of works to Volyn Athens.*

Key words: *Halyna Gordasevych, Dzvinka Torokhtushko, «Testament», «Petrovna», «Miracle in Lyceum Lane», «Family».*

Постановка проблеми. Мисткиня слова Галина Гордасевич відчула на собі важкі випробування долі, проте ніколи не втрачала сили духу, віри в людей і добро. Поетка стверджувала, що її «…душа повставала живою, / І вертала в любов, як додому». Дослідник Валерій Шевчук вважав, що біографія Галини Гордасевич як української письменниці-шістдесятниці надзвичайно повчальна, бо «прожити таке не кожен здолає» [5, с. 529].

Галина Гордасевич увійшла в літературу на початку 60-х років минулого століття. Саме тоді в мистецтві слова, за твердженням Дмитра Кравця, «визрівала нова якість». Гордасевич жила й творила на Сході і Заході України. Це була доба тоталітаризму, і також часи формування молодої незалежної нашої держави. На думку Р. Дубровського, «художні імперативи Галини Гордасевич становлять інтерес і у вузькому літературознавчому, і в широкому культорологічному контекстах» [3, с. 3].

Галина Гордасевич народилася в місті Кременці, яке стало малою батьківщиною і для Дзвінки Торохтушко.

Блогера, тернопільську поетку та прозаїка Дзвінку Торохтушко (справжнє ім'я – Любов Бурак) «День» відкрив на сторінках «Фейсбук». Привернуло увагу її «Родинне», де авторка під «соусом» народної експресії і гротеску подає глобальну для українського суспільства проблему русифікації й «постсовка». Як розповіла «Дню» Дзвінка Торохтушко, історія цілком реальна і направду родинна [39].

Завдяки своїм дотепним, часто безкомпромісним дописам у соціальній мережі Дзвінка здобула всенародну популярність, а її «Молитва» облетіла всю Україну. Солдати читали її у бліндажах на передовій. Тепер – це пісня, що стала спільним проєктом з гуртами «ТаРута» і «Гайдамаки» та композитором Борисом Севастьяновим.

Дзвінка Торохтушко – автор низки поетичних збірок, співавтор збірки патріотичної поезії «Голос крові» та збірника «Час В». Останні два вийшли друком у 2015 році. Тоді ж побачила світ казка «Світлячок-охоронець», прототипом якої є загиблий в зоні АТО боєць, друг родини Андрій Дрьомін (позивний – «Світляк»). На XXIII Львівському форумі видавців Дзвінка Торохтушко презентувала свій перший роман «Масік».

Популярність авторці принесли наступні твори: «Питровна», «Родинне», «Диво в Ліцейному провулку», які вийшли друком останнім часом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням окремих рис поетики її художніх текстів займалися К. Бачинська, В. Бойко, О. Василишин, Т. Коломієць, О. Логвиненко, П. Хропко; життєвий шлях досліджували Б. Гордасевич, П. Гоць, Р. Гром'як, Я. Самойленко, М. Слабошпицький, В. Чернихівська, Г. Чернихівський, В. Яворівський та ін. У науковому дослідженні «Лірика Галини Гордасевич: проблематика, поетика» Р. Дубровський підкреслив, що «Г. Токмань здійснила аналіз сугестивних мотивів жіночої лірики поетеси. С. Філоненко досліджувала творчість письменниці крізь призму жіночої літературної традиції. Тож поезія Галини Гордасевич залишається в літературно-критичному дискурсі з часів перших публікацій авторки. Однак досі не здійснено коплексного багаторівневого аналізу стильових та естетичних домінант поетики і проблематики її лірики» [3, с. 3].

На жаль, творчість Дзвінки Торохтушко ще не стала колом зацікавлень українських літературознавців. На сьогодні є лише окремі публікації в газетах О. Василишина та низка статей О. Пасічник з аналізом художнього доробку цієї авторки.

Мета даної статті – проаналізувати візуалізацію художнього образу Кременця Галиною Гордасевич та Дзвінкою Торохтушко.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце у творчому доробку Гордасевич займають поезії, присвячені Кременцю:

А коли мене спитають:
– Де на світ родилась ти?
Я скажу:
– Це там, де гори
не якої й висоти,
та коли на кручі станеш,
та коли з гори поглянеш –
то такий довкола простір,
що зривайся і лети!
А коли мене спитають:
– Де на світ ти народилась?
Я скажу:
– Це там, де Іква,
що Словацькому любилась,
в’ється межи берегами,
ще там билась з ворогами
мужня і чарівна Ірва,
що в потік дзвінкий розбилась.
А коли мене спитають:
– Де родилась ти на світ?
Я скажу:
– Там, де катальпи
жовтувато-білий цвіт,
де пісні дзвенять усюди,
де веселі й добрі люди.
Я у Крем’янці родилась –
Крем’янчанкою зовіть![1, с. 23].

У цих рядках уважний читач знаходить «прикмети» Волинських Афін: гори, кручі, простір, Іква. Також зустрічаються такі ознаки топосу, як імена, пов’язані з історією міста, – чарівна Ірва та Словацький. А ще у вірші Гордасевич згадує «візитівку» Кременця, знамениті катальпи: «там, де катальпи жовтувато-білий цвіт». Авторка підкреслює, що живуть у місті, «де пісні дзвенять усюди» «веселі й добрі люди». Отже, у даній поезії просторова локалізація міського топосу відбувається як у зовнішньому (географічі ознаки), так і внутрішньому просторовому вимірах. Проблеми теми міста Гордасевич вирішує у площинах соціальної, культурологічної та екзистенційної проблематик.

Поціновувачам творчості поетки добре відомий її заповіт:

Коли помру, –
колись-таки помру, –
Хоч вірю,
що це станеться нескоро, –

То дайте спокій сивому Дніпру,
Де кручі і високі осокори.
На Личаківський також
не несіть:
Там надто пишно і,
до того, тісно.
Ні-ні, не хочу!
Навіть не просіть!
Сказала так –
хай буде нині й прісно.
На цвинтарі малому схороніть,
Де хрестики і написи наївні.
Нікому йти туди не бороніть
Нехай то будуть кози або півні.
Вони зчиняти бійки мастаки,
І я малою трохи їх боялась.
Ага, ще напис напишіть такий:
«Жила. Любила. Плакала.
Сміялась» [4].

Галина Гордасевич померла 11 березня 2001 року в місті Львові та згідно заповіту похована у Кременці «на цвинтарі малому.., де хрестики і написи наївні». Вона попросила: «Нікому йти туди не бороніть, / нехай то будуть кози або півні». І дійсно, кременчани знають, що на цей маленькій цвинтар полюбляють заходити свійські тварини та птахи, які живуть у господарствах місцевих мешканців. Це також одна із особливостей кременецького топосу.

Отже, поетка, письменниця, публіцистка та громадсько-політична діячка Галина Гордасевич присвятила рідному місту Кременець низку поезій, де візуалізований топос Волинських Афін. Кременчани, здобувачі вищої освіти та учні щорічно беруть участь у «Березневих читаннях» на її честь, вшановуючи пам'ять мисткині.

Нова книжка Дзвінки Торохтушко, за словами Богдана Волошина, «називається коротко і по-панібратськи – „Питровна". Відразу якось уявляється беззуба старенька – з коцюбою в руках, при брамі на лавиці, прикра й підсліпувата. Насправді це не так. Питровна – руде кмітливе дівчисько, найближча коліжанка авторки ще з дитинства. Оповідки про життя подружок – це вервиця несамовитих, дотепних, перчених пригод двох шибайголів. Ті історії настільки близькі, що я теж міг би бути Питровною, якби колись народився дівчинкою. Зізнаюся, після їх прочитання навіть якось посмутнів, що не так розпорядилася доля. Адже пригоди неймовірні! Шалені та смішні. Легкі та яскраві, як дитинство» [2, с. 4].

Ми підтримуємо думку автора передмови до «Питровни», що ця книга дійсно справжня, про справжнє життя та справжніх людей. Але ми вважаємо, що для того, щоб передати цю справжність, письменниця вживає забагато «лайки» і «солених слів». Це можна пояснити візуалізацією авторкою певного середовища.

Книгу «Питровна» складає низка новел, в яких «усе, як у дитинстві: коли хочеться сміятися – смієшся на все горло, а коли журба хапає за серце – не стримуєш сльозу. Тепла сповідь маленької дівчинки, яка виросла. Але й досі в душі залишилася дитиною» [2, с. 5].

Так, у новелі «Калачі» Дзвінка Торохтушко розповідає про традиції та звичаї нашого регіону, згадує часи, коли «і колядувати було ніззя. Бо на колядку могли образитися партія й міліція й перетворити людині решту життя на Страсну п'ятницю.

І штоллєна не було. Були калачі. З одеськими родзинками, бурячаним бренді, поміжкукурудзним маком і вишнями у власному сокові. На дріжджах і ванільному цукрові, добутих у базарної перекупки баби Шкоробагатихи, а по-вуличному – Шкрабачки» [2, с. 7]. З іронією та сумом письменниця констатує, що нові європейські традиції призводять до того, що трохи забувається своє. Отже, міський топос у даній новелі представлений суспільно-історичними та культурологічними ознаками.

Один із типів міських топосів – пейзажний. Його ми знаходимо в «Катакомбах»: «…катакомби, тобто старі каменоломні з печерами, були поряд, на горі Бонівка» [2, с. 26]. Усі мешканці Кременця та його околиць знають про їх існування. Дзвінка Торохтушко оповідає про подорож головних героїнь та їхні пригоди в катакомбах, піднімаючи екзистенційну проблематику топосу міста.

Географічні ознаки та проблеми міського топосу пов'язані у цій новелі з Маланкою: «А тепер з того моря лишилися тільки саджавка коло баби Маланки. І в ній точно щось є. І точно, що зачарований скарб. Бо в купальську ніч усі відьми пускають там вогні на воду. А на Водохреща найвідьмовіша відьма й найбільша в наших краях знахарка баба Улита приходить туди ворожити» [2, с. 31]. Це місце відоме мешканцям регіону, про нього розповідають легенди та перекази.

У новелі «Катерина» авторка назває точну дату подій – 1984 рік, коли «надходили Шевченківські вечори, і потрібно було щось ставити, окрім ємностей. Тож вирішив Микола Іванович поставити „Катерину". Щоб заткати за пояс усі інші районні доми піонерів Тернопільщини і виступити „в столиці", тобто в самому Тернополі <…>

Місяць ми репетирували й готувалися. Дали велику гранду в районному Будинку культури перед глядачами й журі (в котрому сидів і наш Микола Іванович) з представників райкому партії, відділу культури, СПТУ № 6 і товариства „Знання".

Грали ми гарно. Я – Катерину, Питровна – маму, Юрка Кажан – тата, а Вовка Залевський – москаля» [2, с. 68]. У цій новелі топос Кременця представлений згадкою про представників райкому партії, відділу культури, СПТУ № 6 і товариства «Знання». Відомим також у місті є прізвище Залевський. Даний уривок передає культурологічні та суспільно-історичні проблеми міста.

Цю виставу давали для дітей мотальниць ниткопрядильного цеху місцевої фабрики «Ватин», яка є локусом Кременця.

У «Питровні» Дзвінка Торохтушко згадує відомих кременчан: лікаря гінеколога Сагайдачного, улюбленого вчителя з позивним Михайлович (читай завуч ЗОШ №1 Мазурчук), музиканта Непомящого (Шніцель). Розповідь про останнього пов'язана з випускним вечором у школі головних героїнь: Бо Шніцель... Ну як вам пояснити? То отак, наче ви заходите в залу танцювати отой випускний вальс, а там роялем – сер Елтон, з гітарами – Стінг, «Діпурплє» і «Пінкфлойд» і в них бек-вокалом Мадонна, а маленькому Вакарчуку дали маракаси потримати, і він ними тихенько сить так, щасливі сльози витирає і підспівує: «Все буде ге-е-е...» [2, с. 129].

Соціальні, суспільно-історичні, культурологічні та екзистенційні проблеми топосу Кременця у «Питровні» візуалізовані, зокрема, у новелах «Ризький бальзам» і «Дефект мови». Авторка оповідає про поїздку головної героїні до Почаєва.

У книзі «Родинне» авторка об'єднала прості та щирі, гумористичні та іронічні історії про близьку та далеку рідню. Ці історії мають назви: ««Київський» торт», «Зелений борщик», «Родинно-телевізійне», «Борщ», «Родинне», «Неофіти», «Великоднє», «Любов і меломанія», «Весілля», «Бурячанка», «Музика», «Медунки», «Домщина», «Шуба», «Сочєльнік», «Кров'янка», «Реформно-медичне», «Гріховна історія», «Ликерія», «Кераміка», «Постєвробачення». У новелах Дзвінка Торохтушко піднімає проблеми міського буття в суспільно-історичній, соціальній, культурологічній та екзистенційній площинах. Часова локалізація прив'язана зокрема до релігійних свят. Що стосується просторових ознак топосу малої батьківщини письменниці, то, у першу чергу, це архітектурний, пейзажний, історіософський топоси.

Нова казка Дзвінки Торохтушко «Диво в Ліцейному провулку» – неймовірна історія про дружбу людей і птахів, котрі живуть в Ліцейному провулку міста Кременець. Також про Диво, що сталося завдяки святому Миколаю. У передмові до книги стверджується, що святий Миколай мешкає у Кременці, на Замковій горі, в будиночку, якого ніхто не бачить. Янгол щоранку готує йому найсмачнішу в світі каву з корицею.

Головні персонажі казки – як люди, так і птахи. Перед читачем постає різдвяна казка, пов'язана з топосом Кременця у соціальній, культурологічній та екзистенційній площині й пейзажними та архітектурними просторовими ознаками.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Отже, оскільки Галина Гордасевич і Дзвінка Торохтушко (Любов Бурак) народилися у волинському місті Кременець, вони візуалізують свою малу батьківщину у творах. Так, топос Кременця присутній у віршах «А коли мене спитають…», «Заповіт» Гордасевич і на сторінках новел із збірок «Питровна», «Родинне» та у казці «Диво в Ліцейному провулку» Дзвінки Торохтушко. Читач знайомиться з назвами локусів Кременця та його околиць, має можливість уявити гору Бону, Сичівку, Бонівку, побувати в Ліцейному провулку.

У подальшому плануємо проаналізувати особливості візуалізації художнього образу Кременця у збірці новел Дзвінки Торохтушко «Родинне».

Список використаної літератури

1. Галина Гордасевич. Рядок з літопису. Львів : Сполом, 2000. 64 с.
2. Дзвінка Торохтушко. Питровна. Київ : Алатон, 2018. 176 с.
3. Дубровський Р. О. Лірика Галини Гордасевич: проблематика, поетика : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 18 с.
4. Жила. Любила. Плакала. Сміялась. 2002. № 14 URL: https://dt.ua/SOCIETY/zhila_lyubila_plakala_smiyalas_na_pochatku_kvitnya_minulogo_roku_ne_stalo_vidomoyi_ukrayinskoyi_pism.html (дата звернення 28. 11. 2019)
5. Шевчук В. На березі часу. Ті, котрі поруч [Текст]: спогади про сучасників. Київ : Либідь, 2016. 529 с.

УДК 37.091.12.005.336.2

Голяновська Дарія Василівна,
магістрантка 11-Умз групи.
Науковий керівник:
к. філол., н., доц. Комінярська І. М.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню професійної компетентності вчителя української мови і літератури. Проаналізовано професійну компетентність як педагогічну майстерність, її аспекти та зміст. Доведено, що професійна компетентність – це комплекс знань, умінь і особистих якостей педагога-словесника.*

Ключові слова: *педагогічна майстерність, професійна компетентність, вчитель української мови і літератури, комплекс знань і умінь.*

Annotation. *The article is devoted to the study of professional competence of the teachers of Ukrainian language and literature. It analyzes the professional competence as a pedagogical skills, Its aspects and content. It is proved that professional competence is a set of knowledge, skills and personal qualities of a vocabulary teacher.*

Key words: *pedagogical skills, professional competence, teachers of Ukrainian language and literature, complex of knowledge and skills.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. У сучасних умовах реформи освіти (НУШ) кардинально змінюється статус вчителя, видозмінюються його функції та звісно зростають вимоги до його компетентності, до його професіоналізму. Сучасне суспільство намагається втілювати у педагогічній професійній діяльності компетентнісну парадигму, що ґрунтується у форматі концепції «Нової української школи». Реформування освіти, створення і затвердження нового Державного стандарту базової середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 р.) та європейський педагогічний досвід трансформує й адаптовує як сучасного вчителя української мови і літератури, так і сучасного учня ЗЗСО.

В Національній стратегії розвитку освіти в Україні зазначено, що «сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [7]. Він вимагає від сучасного, інноваційного та креативного вчителя української мови і літератури перейти від школи використання знань до школи застосування вмінь в конкретній життєвій ситуації.

Професійну компетентність вчителя української мови і літератури пов’язують із реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання учнів в ЗЗСО визначено Державним стандартом базової середньої освіти, затвердженим Кабінетом

Міністрів від 30.09.2020р. № 898 [3], де окреслено вимоги до обов'язкових результатів навчання на основі компетентнісного підходу. До «ключових компетентностей належать:

1) вільне володіння державною мовою;
2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
3) математична компетентність;
4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
5) інноваційність;
6) екологічна компетентність;
7) інформаційно-комунікаційна компетентність;
8) навчання впродовж життя;
9) громадянські та соціальні компетентності;
10) культурна компетентність;
11) підприємливість і фінансова грамотність [3].

Варто також зазначити, що у Державному стандарті базової середньої освіти зазначено, що «основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях» [3].

Проте підготовка професійно компетентного вчителя завжди була і залишається предметом наукової дискусії. Існують різні точки зору щодо трактування поняття «методична компетентність учителя», у тому числі модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У полі ґрунтовних досліджень педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури лежать теоретико-методологічні праці педагогів і психологів В. Андрущенка, І. Зязюна, І. Беха, О. Леонтьєва та інших. До царини професіограми вчителя української мови і літератури відносять наукові розвідки О. Біляєва, Н. Волошиної, С. Жили,С. Карамана, Г. Клочека, К. Климова, Л. Мацько, Є. Пасічника, М. Пентилюк, О. Семеног [9], Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Шуляра та інших.

Зауважимо, що В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118]. Дослідник розглядає методичну компетентність як три основні компоненти: пізнавальний, діяльнісний та особистісний [1]. Слушною є думка О. Семеног щодо методичної компетентності. Вона є складником професійної компетентності, в основу якої покладено знання методологічних теоретичних засад методики, концептуальні основи, структура та зміст засобів навчання, уміння застосовувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції [9, с. 35].

«Педагогічна позиція вчителя», − стверджує І. Бех, − є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Принципово важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку» [2 с. 76].

Дослідниця В. Сидоренко стверджує, що професійна компетентність учителя української мови та літератури передбачає розвиток «інформаційної (знати), діяльнісної (вміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій» [11 с. 77].

Слід зазначити, що питанню компетенції приділено особливу увагу в наукових розвідках професора М. Пентилюк: «…Мовну компетентність становлять знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію та закони її розвитку; роль мови в ментальності українського народу, в суспільному житті, розвитку інтелекту; уміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування її думок і почуттів» [6, с. 12].

Мета. Дослідити модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури, її аспекти та зміст.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій думці сьогодні відсутній однозначний підхід до трактування поняття «компетентність» і «професійна компетентність». Вчені-дослідники окреслюють професійну компетентність як певний психічний стан (А. Маркова), як готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач (К. Абульханова), як наявність спеціальної освіти (В. Зазикін), як готовність до розв'язання задач зі знаннями справи (П. Симонов) тощо. На думку дослідників, показниками професійної компетентності є сукупність необхідних знань, умінь та навичок, професійні позиції індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

Слід зазначити, що найбільше визначень професійної компетентності окреслено у дослідженнях з галузі професійної педагогічної компетентності. На думку Н. Кузьміна, професійна педагогічна компетентність складається з таких компонентів:

— спеціальна компетентність;
— методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів;
— психолого-педагогічна компетентність;
— рефлексія педагогічної діяльності.

Особливо важливо сказати про професійну компетентність вчителя. Вона – інтегроване професійно особистісне утворення, у якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело предметної діяльності в системі освіти. За доведеннями Н.Сергієнко [10] професійна компетентність вчителя ЗЗСО складається з таких компонентів:

— інформаційної компетентності;
— продуктивної компетентності;
— предметної компетентності;
— моральної компетентності;
— полікультурної компетентності;
— соціальної компетентності;
— психологічної компетентності;
— математичної компетентності;
— комунікативної компетентності;
— автономізаційної компетентності;
— особисті якості педагога.

За доведеннями Кучеренко Ірини: «Педагогічний професіоналізм визначається цілісністю діяльнісних та особистісних проявів, а його концепція конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя як базовими складниками» [4, с. 200]. Дослідниця стверджує, що «..самобутність професіоналізму вчителя виявляється в нероздільній цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості складників професійної компетентності, аксіологічним ядром якої визначаємо філологічну (фахову), педагогічну, психологічну, методичну, креативну компетентності та особистісні якості педагога» [5, с. 20].

З огляду на вищезазначене та за ґрунтовними доведеннями Кучеренко І. під професійною компетентністю словесника розуміємо: «…інтегральну єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, здатність креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, що необхідні для якісного проєктування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови. Самобутність професіоналізму вчителя виявляється у нероздільній цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості складників професійної компетентності, аксіологічним ядром якої вважаємо філологічну (фахову), педагогічну, психологічну, методичну, креативну компетентності та особистісні якостей педагога» [5, с. 294].

Не викликає сумнівів той факт, що професійна компетентність тісно пов'язана з методичною. Вона є ціннісним та системним утворенням, яке ґрунтується на теоретичній й методичній компетенції педагогічної діяльності. До фахової компетенції вчителя української мови і літератури належить:

— професійне знання предметів «Українська мова» і «Українська література»;
— здатність проєктувати навчальний процес відповідно до сучасних вимог;
— вміння інноваційно збагачувати освітній процес;
— успішно реалізовувати педагогічні ситуації.

За доведеннями О. Семеног основою компетентності є «…знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати набутий досвід в освітній діяльності» [4, с. 210].

Методична компетентність вчителя української мови і літератури складає суму знань з української мови та літератури, професійне володіння арсеналом традиційних та інноваційних методик. Окремі дослідники наголошують на лінгводидактичній компетентності, що передбачає знання підходів та закономірностей, принципів та правил, методів і прийомів, їх технологічного впровадження в навчально-освітній процес на уроці.

Особливо важливо сказати про професіограму вчителя-словесника. У педагогічній науці існує багато різноаспектних дефініцій щодо тлумачення цього поняття. Це сукупність фахових, психолого-педагогічних, методично-технологічних знань та вмінь і особистісні якості вчителя. В основі професійності вчителя української мови і літератури лежать маркери особистості педагога, які ставить НУШ у контексті постінформаційної реальності й відрізняє сучасного вчителя від учителя минулого століття.

З огляду на рекомендації НУШ (5 клас навчатиметься з вересня 2021 року) важливими специфічними аспектами професійності є сутнісні ознаки компетентності як інтегрованого результату освіти, набутого особистістю як досягнення, що «…передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань,умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» [8, с. 14]. Відповідно створюються умови для залучення певних механізмів компетентності як способу реалізації її, здатності діяти на уроках української мови і літератури та вмотивованості досягти результатів. Компетентність як ознака компетентності досить часто тлумачиться як різні поняття: індивідуально-особистісна рефлексивна функція, комплекс умінь, знання в дії, спроможність, здатність до…, готовність до… тощо.

Цілком природньо, що компетентність – це багатогранна ознака, яка об’єднує і знання, і вміння, і досвід. Компетентності усувають процес суперечки між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням щодо розв’язання таких конкретних завдань:

- «уміти розрізняти об’єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини та наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проєкти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків;
- брати участь у колективних справах, у розв’язанні навчальних завдань;
- оцінювати вчинки, різні моделі поведінки;
- користуватись певними предметами» [8, с. 15]

Інакше кажучи компетентнісний підхід до навчання визначає й нові вимоги до вчителя, який в контексті нової освітньої парадигми не джерело знань, а наставник – модератор, тьютор, фасилітатор, тобто високопрофесійний організатор процесу навчання. Така роль вчителя української мови і літератури допомагає застосувати та виробити знання, вміння і навички в конкретних ситуаціях, що формують ключові життєві компетентності, завдяки яким зможуть реалізуватися в житті, стати конкурентоспроможними на ринку праці, успішними та щасливими людьми.

Сьогодні стандарт освіти за концепцією НУШ реалізується за допомогою мовно-літературної освітньої галузі, передбачає формування таких умінь і навичок завдяки яким учень використовує українську мову як державну для духовного, культурного й національного самовияву. Учень обирає й застосовує доцільні комунікативні стратегії для досягнення життєвих цілей та сприймає, розуміє, систематизує, перетворює та використовує інформацію з різних джерел, висловлює думки, почуття та погляди в різних комунікативних ситуаціях, генерує інформацію для створення текстів, сприймає літературний твір, застосовує різні стратегії для вдосконалення майстерності.

Висновки. Таким чином**,** професіограма вчителя української мови і літератури – це динамічне, багатогранне й багатоаспектне поняття, зміст якого видозмінюється залежно від інноватики в освітній галузі. Структура професійної компетентності періодично видозмінюється відповідно до розвитку науки й практики. Це питання постійно потребує визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури професійної компетентності вчителя-словесника. Окрему нішу щодо професійної компетентності займає поєднання

управлінських впливів та дій адміністрації ЗЗСО й створення відповідних умов для цього, а також критерії вимірювання рівня професійності.

Список використаної літератури

1. Адольф В. А. Професійна компетентність сучасного вчителя : монографія. Красноярськ : КрГУ, 1998. 286 с.
2. Виготський Л. С. Педагогічна психологія. За ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогіка, 1991. 480 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Кабінетом Міністрів від 30.09.2020 р. № 898. ULR: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.
4. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис….д-ра пед.. наук: 10.00.02. Херсон, 2015. 560 с.
5. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : автореф…..дис. на здобуття наук. ступеня пед. наук: 10.00.02. Херсон, 2015. 46 с.
6. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах. За ред. М. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2009. 400 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в України на 2012-2021 роки. URL: presid.ent.gov.ua/documents/15828.html
8. Нова українська школа: порадник для вчителя. За аг. Ред.. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
9. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
10. Сергієнко Н. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf.
11. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу. Наукова скарбниця Донеччини. 2011. № 1. С. 72–77.

УДК: 373.5.016:398

Горохівська Наталія Ігорівна,
здобувачка вищої освіти 11-Узм групи.
Науковий керівник:
к. філ. н., доц. Комінярська І. М.

ФОЛЬКЛОРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У 5 КЛАСІ

Анотація. *Проаналізовано фольклорну компетентність учителя української мови і літератури у 5 класі. Розглянуто підручники О. Авраменко та Л. Коваленко, що містять фольклорний матеріал, його жанрову специфіку та різновиди. Досліджено, що фольклорна компетентність залежить від використання підручника з української літератури та типології уроків.*

Ключові слова: *фольклор, фольклористична компетентність, жанрова специфіка, учитель, підручник.*

Annotation. *The folklore competence of the teacher of Ukrainian language and literature in the 5th grade is analyzed. The textbooks of O. Avramenko and L. Kovalenko, which contain folklore material, its genre specifics and varieties, are considered. It is investigated that folklore competence depends on the use of a textbook on Ukrainian literature and typology of lessons.*

Key words: *folklore, folklore competence, genre specifics, teacher, textbook.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими завданнями. В умовах сучасної соціокультурної кризи, учитель-філолог має приділяти значну увагу засвоєнню учнем духовних багатств, культурно-історичного досвіду, формуванню його як вільної, творчої, духовно багатої особистості із широким світоглядом та стійкими моральними принципами,

яка пишається здобутками рідної культури і шанує надбання свого народу. Українська література як мистецтво слова є носієм потужного заряду духовної енергії, здатна передавати загальнолюдські й національні цінності від покоління до покоління, культивувати їх у людській душі, допомагає формувати сильний, комунікабельний характер, широкий світогляд, особисту культуру, збагачувати внутрішній світ людини, спрямовувати морально-етичний потенціал, розвивати інтелект, творчі здібності, естетичний смак.

Вивчення фольклору у школі є доволі складне, адже дітям важко сприймати матеріал і вчитель повинен правильно та цікаво подати всю інформацію. Учитель повинен виховувати у дітей повагу до народних традицій та звичаїв, національних, історичних та культурних цінностей України. У кожному підручнику фольклористичний матеріал подається по-різному, тому нашим завданням є дослідити чи якісно поданий матеріал, який підручник краще висвітлює інформацію, чи вистачає кількість годин на вивчення фольклору, тощо.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Педагогічний потенціал української літератури розкрито у працях таких учених, як: П. Білоус, М. Гнатишак, Б. Лепкий, О. Пахльовська, В. Яременко та ін . До питання опанування фольклору учнями загальноосвітніх навчальних закладів зверталися такі дослідники, як О. Капіца, Н. Самсонюк, А. Усова та ін. Науковці, методисти практики акцентували увагу на тому, що фольклор формує національну свідомість, він сприяє емоційному, естетичному, морально-етичному розвитку особистості.

Проблеми формування професійних компетентностей учителів української мови і літератури у процесі підготовки висвітлюються у працях таких дослідників, як: Л. Вікторова, О. Коротун, А. Низков, О. Лазарєв, О. Тимофєєва. Р. Чубук та ін. Над проблемою визначення критеріїв, рівнів та показників сформованості різних видів компетентностей учителів-філологів працювали: Н. Арістова, Н. Зуєнко, Є. Карпенко, Ю. Картава, І. Клак, О. Петрович та ін.

Особливості педагогічного потенціалу українського фольклору, культурознавчого досвіду викладено у працях В. Андрущенка, І. Безгіна, В. Бітаєва, Ю. Богуцького [2], М. Дубина, Т. Левченко, О. Смолінської А. Чебикіна, В. Чернеця, та ін. Теоретичні засади формування фольклорної компетентності майбутніх філологів висвітлені у працях О. Семеног, М. Вовк [5] та ін.

Мета статті – дослідити фольклорну компетентність учителя української мови і літератури у 5 класі.

Виклад основного матеріалу. Фольклор – неоціненний національний скарб. Це величезний пласт духовної культури, який формувався колективними зусиллями багатьох поколінь протягом століть. На сучасному етапі національного відродження необхідно повернутися до досягнутого нашими предками.

Увага до усної народної творчості, давніх шарів культури, традиції в цілому як невичерпного джерела виховання та розвитку людини, особливо активна в останні роки в соціально-педагогічному середовищі. Це зумовлено функціональними особливостями жанрів фольклору, глибокою духовністю та мудрістю народного мистецтва, безперервністю процесу передачі національної культури з покоління в покоління.

Залучення до фольклору на уроках української мови і літератури розвиває інтерес до народного слова, звичаїв, принципів і традицій попередніх поколінь. Також фольклорні твори, заломлені через повсякденний спосіб народного життя, є надзвичайно багатим матеріалом для розуміння дітьми складних соціальних реалій.

Однією з важливих професійних компетентностей учителя української мови і літератури є фольклорна компетентність, яка включає цілісну систему мовознавчих, літературознавчих, фольклористичних, українознавчих та інших знань, умінь, що розкривають культурно-національні цінності, духовні багатства мови, яка вивчається.

«Фольклористична компетентність учителя-філолога є результатом фольклорної підготовки у закладі вищої освіти і формується у процесі опанування змісту фольклористичних, культурологічних, гуманітарних, лінгвістичних, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, проходження фольклорної (фольклористичної) практик та інших видів науково-дослідницької роботи з проблем фольклористики», – зазначає О. Вернигора [4, с. 126].

На думку М. Вовк, фольклористична компетентність – це «цілісна інтегративна якість особистості вчителя-філолога, яка включає такі складові, як фольклористичні знання, уміння

і цінності та передбачає високопрофесійну трансляцію фольклористичного досвіду у процесі викладання дисциплін українознавчого спрямування в умовах загальноосвітньої школи, організації науково-дослідницької діяльності учнів на основі аналізу фольклору, фольклористичних праць, розвиток у них ціннісного ставлення до усного народного слова, досягнень фольклористичної наукової думки» [5, с. 155].

До жанрів фольклору, що вивчаються на уроках української літератури в 5 класі за підручниками О. Авраменка [1] та Л. Коваленко [7] належать:

1. Легенда – це розповідь казкового чи фантастичного характеру про незвичайну подію, або життя й діяльність якоїсь особи. У легендах здебільшого йдеться про реальну людину, яку знає й любить народ, або про визначну історичну подію.

2. Міф – це розповідь, що передає уявлення наших далеких предків про створення світу, його будову, про богів і демонів, різних фантастичних істот.

3. Народний переказ – це усне оповідання про визначні історичні події та їхніх героїв. За змістом перекази близькі до легенд, проте в них значно менше (а іноді й немає) фантастичних елементів і більше фактичних подій, достовірності.

4. Народна казка – усне оповідання про вигадані події, що сприймаються як реальні. Вигадка в ній пов'язується з життям людини, з її мріями про кращу долю. Дійовими особами у казках найчастіше бувають люди, тварини, рослини та явища природи.

5. Загадки – це короткий та дотепний опис людей, тварин, предметів, подій, явищ, які треба розпізнати й відгадати.

6. Прислів'я та приказки – стійкі фрази, що в стислій та точній формі висловлюють думку про певні життєві явища людські риси та вчинки.

7. Пісні. До них належать: щедрівки, колядки, колискові, весільні, поминальні, сімейні, інтимні, жартівливі, трудові, революційні.

8. Байка – невеликий алегоричний, здебільшого віршований твір повчального змісту.

Зауважимо, що у фольклорних формах К. Ушинський вбачав кращий засіб привести дитину до живого джерела народної мови. Він надавав великого значення фольклору з виховного погляду. Адже кожний малий жанр творчості відображає життя народу в його історичному розвитку.

Для кращого усвідомлення специфіки вивчення усної народної творчості ми проаналізували два підручника з української літератури для 5 класу, авторами яких є Олександр Авраменко та Людмила Коваленко.

Підручник авторства О. Авраменка відповідає вимогам Державного стандарту [6]. Порядок вивчення фольклору у ньому відбувається на самому початку, відразу після вступу. Розглядається він у розділі ***«Світ фантазії та мудрості»*** та включає в себе міфи, легенди, перекази та народні казки.

Та на цьому вивчення фольклору не завершується, адже ми можемо зауважити, що у розділі ***«З народної мудрості»*** вивчаються загадки, прислів'я та приказки, що також є жанрами усної народної творчості.

Розподіл жанрів, назви творів та кількість годин наведено у таблиці:

Фольклорний жанр	Назва твору	Кількість годин
Легенди	«Неопалима купина», «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі», Чому пес живе біля людини»	1
Міфи	«Про зоряний Віз», «Дажбог», Берегиня»	1
Народні перекази	«Прийом у запорожці»	1
Народні казки	«Яйце-райце», «Мудра дівчина», «Летючий корабель»	3
Загадки	Віконниці то зачиняються, то відчиняються. Не людина, а говорить і співає.	1

Прислів’я та приказки	Береженого Бог береже. Старість – не радість, похорон – не весілля.	1

Зауважимо, що підручник з української літератури Л. Коваленко [7], є рекомендованим Міністерством освіти і науки України. У даному підручнику вивчення фольклору, з першого погляду, є практично ідентичним із попереднім. У розділі ***«Світ фантазії та мудрості»*** розглянуто міфи, легенди, народні перекази та народні казки, а у розділі ***«Із народної мудрості»*** – загадки, прислів’я та приказки. Проте, розглянувши матеріал детальніше, можна зауважити певні відмінності. На сторінках першого розділу даного підручника ми можемо знайти ще додаткову інформацію про зв’язок фольклору з літописами.

Розподіл жанрів, назви творів та кількість годин наведено у таблиці:

Фольклорний жанр	**Назва твору**	**Кількість годин**
Легенди	«Неопалима купина», «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі», Чому пес живе біля людини»	1
Міфи	«Про зоряний Віз», «Дажбог», Берегиня»	1
Народні перекази	«Прийом у запорожці»	1
Народні казки	«Яйце-райце», «Мудра дівчина», «Летючий корабель», «Ох»	3
Загадки	Чорна корова усіх поборола. Білий віл всіх підвів. Сам маленький, а шуба дерев’яна.	1
Прислів’я та приказки	Легше тобі на душі стане, як пісня до кожного серця загляне. Нащо й клад, коли в сім’ї лад.	1

Отже, проаналізовано два підручники. Із цього ми можемо зробити висновки про спільне та відмінне у них.

Спільне:

1. У обох підручниках є інформація про міфи, легенди, народні перекази, казки, загадки, прислів’я та приказки.
2. Кількість годин на вивчення матеріалу однакова.
3. Розділи, у яких поданий фольклорний матеріал, збігаються.

Відмінне:

1. Два різні видавництва та автори підручників: О. Авраменко – «Грамота», а Л. Коваленко – «Освіта».
2. У підручнику Л. Коваленко додана народна казка «Ох», у першому проаналізованому підручнику її немає.
3. Загадки, прислів’я та приказки у обох підручниках відрізняються.

Усна народна творчість супроводжує дітей з раннього віку у вигляді казок, лічилок, примовок, тощо. Починаючи з п'ятого класу, вони знайомляться з малими формами фольклору: прислів'ями, приказками, загадками. Звернення до малих форм фольклору сприяє міцнішому і більш свідомому засвоєнню матеріалу на уроках і в позакласній роботі, допомагає зрозуміти національну своєрідність кожної літератури. На жаль, програмою відводиться обмежена кількість годин (1-2), і якщо для вивчення загадок, прислів’їв та приказок цього буде достатньо, то для вивчення казки чи ж переказу необхідно більше часу.

Саме вивчення фольклору повинне стати ідейною основою збагачення дитини. Багатство змісту і форми, простота і ясність думки, краса і влучність народної мови творів фольклору в шкільному вивченні збагачують знання учнів про природу і навколишнє

середовище, формують у них високі моральні і духовні якості, розвивають їх естетичний смак, залучають дітей до витоків образної народної мови. При їх осмисленому, цілеспрямованому вивченні розширюється кругозір учнів, заглиблюються пізнавальні інтереси, активізуються практичні уміння школярів.

Діти мають можливість ознайомитися з такими народними легендами: «Про зоряний віз», «Берегиня», «Дажбог», «Неопалима купина», «Чому пес живе коло людини?», «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі». Учні 5 класу навчаються аналізувати поняття легенди та знаходять реальні та фантастичні елементи людської поведінки. Упродовж вивчення цієї теми можна проводити такі форми роботи, як урок-гра у формі інтерв'ю, урок із груповою формою роботи, урок-змагання, урок-естафета.

Опановуючи специфіку казкового епосу, учні вивчають такі твори, як: «Про правду і кривду», «Мудра дівчина», «Ох», «Летючий корабель». Учні розглядають поняття казка як фольклорний жанр, його жанрову специфіку та різновиди.

Вивчаючи загадки, прислів'я та приказки учитель може використати такі форми роботи, як: урок-конкурс, змагання, урок-естафета, урок-вікторина. Ігрова форма занять допомагає учням залучитися до активної навчальної діяльності.

Учні у 5 класі вивчають такі жанри фольклору як міф, легенда, народні перекази, народні казки, загадки, прислів'я та приказки. Проаналізовані нами підручники подають практично однаковий матеріал. Кількість годин на вивчення фольклору у 5 класі є недостатньою, адже 1 години на вивчення казки чи легенди мало, проте на урок про загадку чи прислів'я та приказки вдосталь.

Висновки. Отже, фольклорна компетентність – це:

– використання та аналіз підручників з української літератури (авторства О. Авраменка та Л. Коваленко);

– типологія уроків української літератури, на яких вивчається фольклор: урок-конкурс, урок-естафета, урок-вікторина тощо.

Важливою складовою професійної компетентності вчителя української мови і літератури є фольклорна компетентність, адже вона інтегративно представляє результат професійної підготовки вчителя-філолога на засадах цілісного ставлення до культури, традицій, фольклорного слова тощо.

Список використаної літератури

1. Авраменко О. Українська література 5 клас: підручник для загальної середньої освіти. Київ : Грамота, 2018. 256 с.

2. Богуцький Ю. Українська культура в європейському контексті. Київ: Знання, 2007. 680 с.

3. Вернигора О. Специфіка вивчення усної народної творчості учнями основної школи. Проблеми підготовки сучасного вчителя. №12, 2015. С. 24–32.

4. Вернигора О. Формування фольклористичної компетенції у майбутніх учителів української мови та літератури. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 6. С. 124–128.

5. Вовк М. Компетентнісний підхід до аналізу сучасної системи фольклористичної підготовки майбутнього словесника фольклориста Проблеми освіти: наук. зб. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. Київ, 2012. Вип. 70, ч. 1. С. 151–156.

6. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. Київ, 2020. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення 03.03.21 р.)

7. Коваленко Л. Українська література 5 клас: підручник для закладів загальної середньої освіти. Київ : Освіта, 2018. 256 с.

8. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : Академія, 2007. 752 с.

9. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Історія української школи і педагогіки : хрестом. За ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. С. 237–246.

УДК 373.5.016:821.162.2.09]:37.091.32

Драчук Іванна Григорівна
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Василишин О. В.

ІНТЕГРОВАНИЙ УРОК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. *У статті розглядається інтегрований урок з української літератури як ефективна форма навчання. Висвітлено класифікацію та структуру інтегрованих уроків у закладах загальної середньої освіти. Розкрито мету інтегрованого уроку та його переваги. Досліджено зв'язки уроку літератури з іншими дисциплінами. Подано приклади інтегрованих уроків з української літератури.*

Ключові слова: *Інтегроване навчання, інтегрований урок, ЗЗСО, освітній процес.*

Annotation.*The article considers an integrated lesson on Ukrainian literature as an effective form of education. The classification and structure of integrated lessons in general secondary education are highlighted. The purpose of the integrated lesson and its advantages are revealed. The connections of the literature lesson with other disciplines are investigated. Examples of integrated lessons on Ukrainian literature are given.*

Key words*: Integrated learning, integrated lesson, ZSSO, educational process.*

Урок – перше вогнище,
зігрівшись біля якого, людина
прагне стати мислителем
Г. О. Пуліна

Постановка проблеми. У світі протягом останнього десятиліття відбулися істотні зміни. Тому сучасна освіта сьогодні характеризується переосмисленням пріоритетів навчання, постійними пошуками інноваційних методів, прийомів і форм навчання, які сприяють кращому засвоєнню знань. Саме тому відбувається впровадження в освітній процес інтегрованих уроків як однієї із нетрадиційних форм організації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Темі інтегрованого навчання присвячено чимало праць, але ця проблема залишається досі невивченою та складною. Особливості інтегрованих уроків у своїх працях розкривають такі сучасні дослідники, як М. Масол, Н. Сердюкова, О. Сухаревська, В. Фоменко, О. Савченко, Г. Селевко, М. Вашуленко, М. Іванчук, Д. Луцик, М. Фіцула, О. Даниленко, В. Ільченко, В. Тименко та інші.

Так, у праці М. Іванчук «Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання», зазначено: «Інтегровані уроки відрізняються від традиційних тим, що вони об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Такий урок забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування» [1].

М. Фіцула у підручнику «Педагогіка» вказує, що цікавими для теорії та практики є власне нестандартні уроки, для яких характерне структурування змісту й форми, що викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їхньому оптимальному розвитку та вихованню. До них належать: інтегровані уроки, на яких матеріал кількох тем подається блоками…» [2].

«Інтегровані уроки, що широко практикуються останніми роками, найчастіше є однією із форм узагальнення знань. Вони можуть проводитися на основі внутрішньопредметної, міжпредметної та міжсистемної інтеграції: об'єднані дво-, три, чотирипредметні, урок-занурення, урок-екскурсія, урок-похід, урок-подорож тощо…»,– стверджує Г. Селевко у своїй праці «Модели интеграции содержания учебных дисциплин» [3].

Мета статті передбачає аналіз особливостей інтегрованого уроку з української літератури.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтеграція» згадано ще Яном Амосом Коменським у VII ст. в його праці «Велика дидактика». Він стверджував, що «все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку. Різнорідні знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, що суб'єктивно нове знання,

на уроках якого б предмета воно не набувалось, є органічним нарощуванням, природним збагачуванням уже засвоєних знань, що міжпредметні зв'язки є необхідною умовою для формування цільної, чіткої системи знань». Продовжувачем ідеї Коменського вважають Й. Г. Песталоцці, який вперше розглядав інтеграцію як метод.

Не можемо оминути К. Д. Ушинського, який дослідив інтегровані процеси і створив синтетичний метод навчання грамоти. Цікавим прикладом проведення інтегрованих уроків спостерігаємо у досвіді В.О. Сухомлинського, який проводячи «уроки мислення в природі», навчав дітей мислити, спостерігати різноманітні явища, проводити аналіз, висловлювати власні думки. Таким чином Сухомлинський стимулював розумову діяльность учнів.

Отож, «інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході, коли освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни»,— зазначається у праці «Нова українська школа: порадник для вчителя» [4].

Інтегрований урок (від лат. integer – цілісний) – це урок, у якому навколо однієї теми поєднано відомості різних навчальних, тобто може пов'язувати у собі цікавий матеріал з різних галузей знань. Інтегровані уроки цікаві тим, що вони дають змогу розвиватись вчителеві та учням.

Інтегровані уроки, подібно до традиційних, можна класифікувати за такими ознаками:

I. За дидактичною метою:

1) уроки засвоєння нових знань;
2) уроки формування практичних умінь і навичок;
3) уроки узагальнення і систематизації знань;
4) контрольні уроки;

II. За етапами навчальної діяльності:

1) вступні уроки;
2) уроки первинного ознайомлення з матеріалом;
3) уроки формування понять, вивчення законів і правил;
4) уроки застосування знань на практиці;
5) уроки формування практичних умінь і навичок;
6) уроки повторення і узагальнення матеріалу.

На нашу думку, структура інтегрованого уроку близька до структури звичайного уроку, тобто складається з:

1) організаційного моменту;
2) мотивації навчальної діяльності (повідомлення теми, мети, завдань уроку, перевірку домашнього завдання, перевірку попередніх знань);
3) основний хід уроку (різноманітні методи та прийоми викладу нового матеріалу);
4) закріплення знань;
5) виставлення оцінок та домашнього завдання.

Щодо мети інтегрованих уроків з української літератури, то варто наголосити на:

– формуванні культурної особистості через вивчення творів української класики;
– формуванні в учнів бачення цілісного навколишнього світу;
– «заглибленні» в певну культурну епоху через символи літератури, знаки та картини;
– створюванні проблемних ситуацій і знаходження шляхів їх вирішенні;
– підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається.

Яка ж перевага інтегрованих уроків української літератури? По-перше, вони поглиблюють уяву про літературні явища, розширюють кругозір. По-друге, спонукають до формування різнобічно інтелектуальної розвиненої особистості. По-третє, сприяють підвищенню мотивації навчання, розвитку мовлення учнів, поглиблення знань з української літератури.

Для того, щоб успішно підготуватися до проведення інтегрованого заняття, вчитель повинен зробити:

– аналіз річного календарного планування;
– зіставлення матеріалу навчальних програм з предметів для виявлення можливих варіантів побудови інтегрованих уроків;
– обдумування та формулювання загальних понять, узгодження часу їх вивчення;
– вибір форм та методів реалізації навчального матеріалу;
– визначення завдань уроку;

— ретельний вибір оптимального навантаження учнів різноманітними видами діяльності під час уроку;

— добір дидактичного матеріалу [7].

При плануванні інтегрованих уроків учитель-словесник має звернути увагу на нестандартну форму проведення. До таких нестандартних (сучасних) уроків можна зарахувати урок-дослідження, урок-гра, урок-квест, урок-подорож, урок-дискусія, урок-портрет, урок-мандрівка тощо. Таким чином, ідея інтегрованого навчання є надзвичайно актуальною.

Сьогодні робота учителів-словесників спрямована на розвиток творчих здібностей учнів, дослідницьких вмінь й навичок, а також такої особистості, яка гідно використовує терміни, засоби української літератури, вислови з різних галузей наук, перебуває у постійному зв’язку з культурою та естетикою.

Саме тому важлива роль належить міжпредметним зв'язкам у навчальному процесі. Під час вивчення української літератури учні можуть отримати не лише літературознавчі знання , а й історичні, мистецтвознавчі, географічні, філософські та інші. Інтегрований урок з літератури не варто проводити без використання творів живопису, історичного коментаря, музичного супроводу.

Найчастіше з уроком української літератури поєднуються такі предмети, як: історія, географія, музика, образотворче мистецтво, філософія тощо.

Вивчення літератури в школі тісно пов’язано з історією. Тому на уроках літератури під час вивчення біографії письменників або аналізу художніх творів не можемо обійтися без повторення історії України, бо ж різні історичні епохи мали великий вплив на творчість письменників. Такі явища ми можемо побачити уже з 5 класу, коли вивчається Київська Русь, козацька доба. Не менше історичних подій дізнаємось із повісті І. Франка «Захар Беркут», роману П. Куліша «Чорна рада», повісті М. Старицького «Оборона Буші».

Щодо зв’язків літератури з географією, то варто наголосити, щоб під час вивчення біографії письменників та їх творів, учні мають змогу познайомитись з географічними відомостями.

Образотворче мистецтво і література теж перебувають у взаємозв’язку, адже учителі-словесники використовують у педагогічній діяльності репродукції картин, портрети, картини живопису тощо. Наприклад, вивчаючи твори Тараса Шевченка можна використати картини художника І. Їжакевича до таких творів: «Якби ви знали паничі», поеми «Сон» тощо.

Далі пропонуємо приклади інтегрованих уроків з української літератури, який можна провести у закладі загальної середньої освіти.

Клас	Тема	Тип інтегрованого уроку
5	Олександр Олесь. «Ярослав Мудрий» (із кн. «Княжа Україна»)	Українська література – історія – образотворче мистецтво – географія)
8	Роль птахів в екосистемах, Їх значення в житті людини. Охорона птахів. Українські візерунки поезії В. Голобородька «Українські птахи в українському краєвиді»	Українська література – біологія
10	Новела В. Стефаника «Камінний хрест» – психологічне розкриття теми еміграції	Українська література-історія України- психологія
10	Франко-перекладач. Значення творчості Франка для розвитку української літератури у пробудженні національної самосвідомості. Франко і світова література.	Українська література – англійська мова.
8	«Людина та гроші»(за п’єсою І. Карпенка-Карого «Сто тисяч»	Українська література-економіка- громадянська освіта
6	«Благослови, благо-мати, весну заклинати!» (Календарно-обрядові пісні. Веснянки)	Українська література-українознавство
6	Тарас Шевченко. Відомості про перебування поета в Санкт-Петербурзі. «Думка» («Тече вода в	Українська література-інформатика

	синє море…»). Створення презентації з мовним супроводом на тему «Твори Т. Г. Шевченка».	
10	«Пісня – душа народу»	Українська література – музичне мистецтво
11	«Фізика у ліриці Дмитра Павличка»	Українська література-фізика
11	«Війна як причина порушення гармонії у Всесвіті»	Українська література – зарубіжна література

Під час проведення інтегрованого уроку не варто забувати про технічні засоби навчання. Є. Пасічник виділяє чотири типи ТЗН на уроках літератури:

– словесно-образна наочність (виразне читання художнього твору учителем чи учнями, використання фонохрестоматій і магнітофонних записів художніх творів у виконанні майстрів читання);

– предметна й образна наочність (фотокопії першодруків творів, фотознімки письменників і його книг, портрети письменників, малюнки та ілюстрації до його творів, скульптурні зображення митця тощо);

– умовно-схематична наочність (літературні карти, схеми, таблиці з теорії літератури);

– динамічна наочність (технічні засоби навчання: кінофільми, телефільми, магнітофонні записи, проекційна апаратура) [5].

Технічні засоби повинні відповідати таким вимогам:

– бути доступними для дітей;
– викликати у них тільки позитивні емоції;
– будити їх фантазію та уяву;
– формувати критичне мислення;
– розвивати творчі здібності;
– відповідати віковим особливостям дітей.

Як зазначає О. Савченко: «Інтеграція навчальних предметів дає можливість учителеві разом із учнями опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, домогтися формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв’язків, уникнути дублювання у вивченні низки питань, досягти цілісності знань. Вносять у звичайний плин шкільного життя новизну…» [6].

Висновок. Отже, проблема використання інтегрованого уроку у процесі навчання є надзвичайно актуальною на сьогодні. Вона є потужним стимулятором розумової діяльності дитини, вносить у шкільний навчальний процес сучасність, оригінальність, різноманітність. Інтегровані уроки сприяють розгляду одного предмета з кількох сторін, дозволяють систематизувати отримані знання, створюють сприятливі умови для реалізації розвивального навчання школярів.

У фаховій літературі можна знайти багато розробок інтегрованих уроків за останні роки. Тому проведення інтегрованих уроків з української літератури сприяють підвищенню зростання професійної майстерності вчителя, бо вимагають від нього досконале володіння методикою новітніх технологій навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання // Початкова школа. 2004. № 5. С.10–13.

2. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. Київ : «Академія», 2000. 554 с.

3. Модели интеграции содержания учебных дисциплин / Г. К. Селевко. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко. М. : НИИ образовательных технологий, 2006. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 348 с.

6. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 1992. №1 С. 2–9.

7. Інтегровані уроки як засіб формування міжпредметної компетентності учнів. URL: https://sites.google.com/site/cajtplis/pidvisenna-kvalifikaciie-samoosvita/statti-ta-tezi/soobseniebezzagolovka**.**

УДК 821.161.2-3.09

Жолоб Ірина Ігорівна,
магістрантка 11-Ум групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Дубровський Р. О.

ЕСТЕТИЗАЦІЯ СМЕРТІ В НОВЕЛІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО «ЦВІТ ЯБЛУНІ»

Анотація. *У статті розглянуто особливості естетичного сприйняття феномену смерті в новелі «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського. Особливу увагу зосереджено на символах, фоно-візуальних маркерах танатологічного. Здійснено розгляд гіперсенсорики як рефлексії межової ситуації між життям і смертю.*

Ключові слова: *смерть, танатологія, естетизація, модернізм, символ.*

Annotation. *The article represents the peculiarities of the aesthetic perception of the phenomenon of death in the short story "Apple Blossom" by M. Kotsiubynskyi. Particular attention has been paid to symbol, phonic and visual markers of thanatological. Hypersensitivity is considered as a reflection of the critical situation between life and death.*

Key words: *death, thanatology, aestheticization, modernism, symbol.*

Давно відома всім філософія, яка ще за часів Сократа почала вчити науку вмирати. Наступники натурфілософських ідей розвивали вчення, що приборкувало страх смерті. Таке переживання активувало людське мислення про неминучість цього феномену, а в результаті – і сприйняття його в естетичному аспекті. Засоби масової інформації, кінематографія, видавнича і театральна діяльність уже освоїли екзистенційний фактор естетизації смерті, але в кожній мові, літературі та релігії є своє тлумачення цієї екзистенції. Індоєвропейські мови у порівняльному словнику міфологічної символіки трактують смерть як життя, а життя як смерть: «Життя – породження Логосу, Божественної мислі, що перетворюється в Слові (звуці) і світлі… Життя… черпає свої сили в смерті, безпосередньо з нею пов’язане і смертю очищується… Уявлення давніх про життя і смерть докорінно відрізняється від сучасних. Смерть мислилася ними не як перехід в іншу форму існування. Життя і смерть розглядалися не просто як антагоністи, хоча й доповнюють один одного. Вони… пов’язані між собою: життя породжує смерть, а смерть – життя. І те, й інше – лише різні боки єдиного коловороту буття. Вмерти – значить народжуватися знову» [6].

Кінець людського життя обов’язково змушує задуматися про сенс земного існування. Відповідно не тільки філософам були властиві роздуми про трагізм буття та кошмар смерті. Українські письменники належать до числа тих, хто намагався передати певний комплекс символів та образів, що стосувалися різних життєвих ситуацій. Так, у культурній спадщині почала вибудовуватися система цінностей, де переосмислення питань життя і смерті постало на першому місці. Вихід із такої прикрої ситуації, як забуття, найкраще описує радянський «Філософський словник» 1973 року видання за редакцією В. Шинкарука: «Людина і після смерті живе у результатах своєї творчості – в цьому її справжнє безсмертя» [8]. Отже, талановиті особистості знайшли спосіб увіковічнення своєї суті. Проте писати про смерть у майбутньому безсмертному творінні та робити це з великою майстерністю не кожен зможе.

М. Коцюбинський відомий нам як митець-імпресіоніст. Його творчість стала перепусткою до європейського рівня літератури. Це сталося завдяки свідомій відмові від застарілих сентиментальних традицій і поєднанню трендових течій мистецтва та культури

того часу. Він володів неймовірним літературним смаком, відчуттям слова, глибоким психологізмом і став найоригінальнішим автором серед українських письменників.

М. Коцюбинський досліджував «лабіринти буття», де основну увагу зосереджував на екзистенціалах життя і смерті. Л. Демська-Будзуляк розглядала проблему смерті в повістях «Тіні забутих предків» і «Fata Morgana», етюді «Цвіт яблуні», оповіданні «Що записано в книгу життя» як феномен, що представлений у різних площинах: «Смерть іншої особи та її переживання індивідом, смерть як стихія та поведінка людини перед її лицем, осягнення власної смерті, алегорична смерть, осмислення зовнішніх соціально-історичних подій під кутом зору їх нівелюючого і знеособлюючого впливу на людське "Я"» [3]. Звісно, не випадково тема смерті постала в творчості письменника в кінці XIX – початку XX століття. Дрібні халепи пошматували його життя, і через це він змушений був тяжко хворіти. Саме в останні роки життя в літературному доробку М. Коцюбинського з'явилися новели, у яких герої зазнавали болісних переживань чужої загибелі.

Аналізом ставлення людей до смерті в різні епохи займалися філософи, літературознавці, психоаналітики, культурологи А. Шопенгауер, З. Фройд, Е. Фромм, І. Фрис, П. Ходанич, Р. Кіся, С. Повторена, С. Шпільрейн, Ф. Ніцше та ін. Специфіку уявлень, становлення світогляду, рефлексію М. Коцюбинського досліджували А. Шамрай, Л. Кучер, М. Коцюбинська, О. Турган, Р. Дубровський.

Метою статті є аналіз особливостей естетичного сприйняття феномену смерті М. Коцюбинського у новелі «Цвіт яблуні». Мета реалізується через вирішення наступних завдань:

1) з'ясування предметної символіки концепту «смерті»;
2) характеристика фоно-візуальних маркерів танатологічного;
3) розгляд гіперсенсорики як рефлексії межової ситуації між життям і смертю.

Переживання людиною власної буттєвості активується через смислове навантаження та образи понять, що асоціюються зі смертю, – «біль», «небуття», «хаос», «огидне», «жорстокість», «недуга». Такий асоціативний ряд стимулює виникнення страху кінця життя, з яким люди народжуються і помирають. Страх розпаду «Я», нищення свідомості, знеособлення, фрустрація виникають через невідомість, незбагненність і невловимість смерті. Вона не має суб'єктності, тому постає питання: «Що людина, як суб'єкт дії, робить, коли вмирає?» Пережити інших як почуття захоплення – гіпотеза, яка пояснює інтерес людей до смерті, що випливає з роботи Е. Каннеті «Натовп і влада». Він стверджував, що «момент, коли ти пережив інших, – це момент влади» [1].

Модернізм та постмодернізм беруть за основу будь-якої творчості зображення авітальності та «точок біфуркації». Смерть особистості асоціювалася зі смертю чи «згасанням» усього світу. Це уявлення перейнялося ще від естетики романтизму, де особистість ототожнювалася зі Всесвітом. А коли порівняємо середньовічні образи чи просвітницьку смерть із образом романтичної смерті, то зможемо спостерегти наступну картину: потворний кістяк у білому савані та з косою в руці перетворюється на прекрасну білу даму з таємничим усміхом, часто з лілією в одній руці та лебедем на паску в другій. Ф. Ніцше наголошував на смерті як естетичному феномені, пишучи про естетику цілих цивілізацій, що вмирали.

Філософська концепція А. Шопенгауера трактувала смерть як осягнення абсолютної свободи або ж смерть як можливість виходу: «Остаточно різні антропологічні орієнтації можуть погодитися в одному, що смерть може бути "кінцевим виявом нашої знищенності" або ж навпаки "чистим звільненням". Смерть, що нищить, і смерть, що визволяє, – це ті дві можливості прийняття значення цієї межової ситуації в літературі...» [2].

Досліджуючи особливості художньої реалізації концепту смерті, Л. Кучер у своїй праці «Міфологема смерті: спроба філософського аналізу феномену (на матеріалі прози М. Коцюбинського» [5] виокремила два завдання, які мали перед собою письменники модернізму:

1) як саме втілити в текст той індивідуальний досвід межі, що недоступний митцеві, або ж як явище метафізичної смерті перетворити на явище матеріальних образів;
2) якими мовними засобами це можливо здійснити.

М. Коцюбинський повністю впорався з цими завданнями. Ознайомившись із засадами модерної психології особистості, він вдало відтворював внутрішні рефлексії та психічний стан людини на межі життя і смерті. Недарма М. Хвильовий присвятив свою новелу «Я

(Романтика)» «Цвітові яблуні». На М. Коцюбинського рівнялись усі тогочасні представники імпресіонізму в літературі. Олександр Білецький писав: «Там, де закінчується Коцюбинський, починається Хвильовий». Він вважається точкою відліку для всіх українських прозаїків ХХ століття.

У творах новеліста смерть окреслювалася різнопланово – від почуттів героїв до їх вчинків і поведінки. Як у християнських уявленнях, так і в етюді «Цвіт яблуні» присутні предмети, що символізують кінець життя. Звернімо увагу на приклади:

1) «Я засвічую свічку і раптом, набравшись зваги, гашу лампу» [4].

2) «В хаті все так само, як і досі було: так само нагинається од руху повітря жовте полум'я свічки…» [4].

3) «…І забуту на столі, незгашену свічку, що крізь зелену умбрельку кидає мертві тони на вид дитини…і порозливану долі воду, і блиск свічки на пляшці з лікарством…» [4].

Усі три цитати показують, що важливим предметом-символом смерті є свічка. Вона вважається обов'язковим ритуальним атрибутом у три життєві моменти: під час народження, весілля та сконання. Свічка згадується в новелі тричі, що підтверджує сакральність контексту твору. «Пляшка з лікарством» в останньому прикладі вказує на хворобу, біль, що також корелюють із семантичним полем поняття смерті.

Матеріальним образом страху закінчення життя є образ лікаря: «Двері од кабінету рипнули, і в хату тихо входить лікар <…>І я розумію його: "Нема рятунку?" – "Нема", – кажуть його чесні очі» [4].

Наступною деталлю, яка характеризує скніння дитини, є цвіт яблуні. З цим можна не погодитись, адже квітуча пора зазвичай символізує пробудження, а не вічний сон. Однак стає зрозумілим протилежне, коли прочитаємо: «…Прикладаю холодну од роси квітку до лиця. Рожеві платочки од грубого дотику руки обсипаються і тихо падають додолу. Хіба не так сталося з життям моєї дитини?» [4]. У цих рядках ми знову переконуємося в майстерності автора надати психологічного змісту, здавалося б, суто пейзажній деталі, що була застосована, як заголовок твору. Не без підстав можна говорити про яблуневий цвіт як про авторську символіку концепту «смерті».

Оскільки у творах модерністичного напряму герой реагує тілом (конвульсії, закам'яніння), відчуттями (холоду, жару, дотику чогось, візії), емоціями (страх, розпач, біль тощо), то М. Коцюбинський, уникаючи великих описів смерті як процесу, яскраво зображує фоно-візуальні маркери танатологічного. Яскравим елементом в етюді є дихання дитини, що схоже на свист: «Свистить? Свистить… Як їй трудно дихати, як вона мучиться, бідна пташка…» [4]. Письменник називає цей свист «сичанням чигаючої смерті». Він змушує батька тривожитися, не спати третю ніч, ходити розміреним кроком з кутка в куток, помічати речі другорядного плану: «Мені дивно, що я усе помічаю, хоч горе забрало мене цілком, полонило. Я навіть, проходячи повз стіл, поправив фотографію» [4]. Через велике нервове напруження, яке викликала стресова ситуація, герой твору стає дуже чутливим до навколишнього світу та всього, що в ньому відбувається. Свист у такому випадку слугує найбільшим подразником, він є ознакою дихання, болю, боротьби з хворобою, а значить – ознакою життя. Звук зі здушеного горла Оленки переслідує батька, виражає його внутрішні переживання. Спочатку вони посилюються, потім настає найвища точка напруження, а далі – спад, тиша. Різка зміна фоніки також характеризує аспект танатологічного.

Наче відліком до забуття й охоронцем вічного сну постає далекий стук калатала нічного сторожа. М. Коцюбинський торкнувся складної когнітивної теми роздвоєності особистості (людина і митець), яка висвітлюється у внутрішньому монолозі батька-письменника. Його голова снує мереживо думок, де поєднуються тривога і страх утрати дочки та літературний сюжет. Проте і цей сценарій підсвідомо пов'язується зі страшною порою, коли калатало будить нічну тишу своїм дерев'яним язиком.

Грюкання дверей, дзвін залізної дужки відра, голосний і різкий звук годинника о другій ночі підсилюють хвилювання наближення катастрофи. Дикий крик матері – найемоційніший момент у творі «Цвіт яблуні». Він змушує зірватися з місця, від нього починає швидше битися серце, перед очима паморочиться, а ноги мліють. Контраст між жіночим і чоловічим сприйманням смерті вносить певну рівновагу в зміст твору, служить його естетизацією та перешкоджає виникненню безконтрольного «потоку свідомості».

Сьогодення передбачає надлишок візуалізації та експлуатацію теми смерті (танатологічна тематика в кіноіндустрії, актуалізація «готичного роману» в літературі,

виставки художників-некрофілів). Це пов'язується з тим, що даний феномен за результатами психологічних досліджень становить собою одне з найцікавіших видовищ. Тому символи і візуальні образи, тою чи іншою мірою співвідносних із темою смерті, ілюструються в телебаченні та на сторінках книг, провокуючи звикання суспільства до таких епізодів. Як наслідок, у людей сучасності формується сприймання кінця життя без глибоких екзистенціальних емоцій, чого не скажеш про кін. XIX – поч. XX ст. Читання художніх текстів цієї доби і виявлення в них наближення смерті героїв супроводжується внутрішніми переживаннями, проявами емпатії, а кольористика як засіб асоціативно-образного бачення збільшує напруження.

У творі М. Коцюбинського присутня опозиція «світла – темрява». Він описує поверхи, пов'язуючи темні забарвлення з болючим усвідомленням невиліковності хвороби. Із усієї палітри найбільше використовується чорний колір, який символізує тугу, жалобу і сум. Деякі речення характеризуються надмірним використанням цих кольоративних номінацій аж до виникнення тавтології. Проте варто сказати, що це не прояв недостатньої грамотності письменника, а прийом загострення стресової ситуації: «За чорними вікнами лежить світ, затоплений ніччю, а моя хата здається мені каютою корабля, що пливе десь у невідомому чорному морі разом зо мною…» [4]. Здавалося б, чим ближче до кончини Оленки, тим похмурішим стає світ. Свист затихає, і все навколо немов помирає, втрачає справжній тон. Таку «картину смерті на світанні життя» спостерігає батько-письменник.

Аналізом внутрішнього світу людини у критичній ситуації займався австрійський психіатр, лікар Зиґмунд Фрейд. Він вважав психоаналіз «мистецтвом тлумачень» і в своїй роботі «По той бік принципу задоволення» [9] пояснював його через призму двох систем – психологічної і філософської. Перша сконцентровує увагу на причинах патологічних проявів у поведінці людини, а друга вивчає специфіку буття людини в той чи інший період розвитку. Як правило, людська психіка неодмінно реагує на негативні події, в результаті чого це провокує виникнення стресу. Канадський фізіолог Г. Сельє писав, що стресу не варто боятися, просто слід навчитися керувати ним [7]. Життя без стресу – смерть, адже людина не має, з чим боротися, і стає слабкою духом.

Аналізуючи етюд «Цвіт яблуні», ми спостерігаємо за високим рівнем стресу батька, що супроводжується великою емоційною збудженістю, надмірною чутливістю, схильністю до перфекціонізму, втратою самоконтролю. Такою гіперсенсорикою автор хотів показати екзистенційно загострену рефлексію межової ситуації між життям і смертю. «Найменший шелест або стук – і моє серце падає і завмирає,» – герой твору в усьому вбачає небезпеку, майже марить на яву. Підкреслює критичність його стану напад агресії, коли він хоче розтрощити меблі, знищити все навколо, що аж зуби скриплять і щелепи зводить.

Отже, характерною особливістю творчості М. Коцюбинського є психологізм нової художньої форми та глибини, що наділяється естетичними властивостями. Практично всі новели імпресіоніста супроводжуються мистецькими засобами вираження думки, які переплітаються зі звуками, барвами, запахами і найголовніше – із внутрішнім станом персонажів. Етюд «Цвіт яблуні», що був написаний у Чернігові 1902 року, став певним спостереженням за дитиною, яка помирає, аналізом емоцій і сприймання факту скінченності людського існування. Як знавець модерної психології особистості, М. Коцюбинський репрезентує смерть в естетичній тональності. Естетизація смерті породжує символи, фоно-візуальні маркери танатологічного, що тривожать нас, але й зумовлюють зацікавлення. Авторові вдалося зобразити в безсюжетному творі настрій утрати близької людини з усіма його позитивними і негативними проявами. А також він дав зрозуміти своє ставлення до смерті та прагнення до життя.

Список використаної літератури

1. Canetti E. Masseund Macht. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1981. 555 s.

2. Lubaszewska A. Życie – śmierci doskonałość. *Młodopolska antropologia śmierci i literacki świat wartości*. Kraków : nakł. UJ, 1995. S. 137.

3. Демська-Будзуляк Л. Досвід і риторика смерті у творчості молодомузівців. *Слово і час*, 2008. № 1. С. 25–31.

4. Коцюбинський М. Твори. Київ : Пролетарій, 1929. С. 316–312.

5. Кучер Л. Міфологема смерті: спроба філософського аналізу феномену (на матеріалі прози М. Коцюбинського). *Наукові записки.* Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Книга 3. С. 167.

6. Маковський М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языков: Образ мира и миры образов. Москва : ВЛАДОС, 1996. 416 с.

7. Сельє Г. Стрес без дистресу. *Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського*, 2016. ТОМ 4. № 1. С. 78–89.

8. Філософський словник за ред. В. Шинкарука. Київ : Вид-во Академії наук Української РСР, 1973. 600 с.

9. Фройд З. По ту сторону принципа удовольствия. *Проблемы метапсихологии*. Москва : АСТ, 2009. С. 75–156.

УДК 373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32

Зіновкіна Вікторія Василівна,
Новосельська Христина Анатоліївна,
здобувачі вищої освіти 41-У групи.
Науковий керівник:
к. філол н., доц. Дубровський Р. О.

ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМІЧНОГО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 6 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ПРИГОДНИЦЬКОЇ ПОВІСТІ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ»

Стаття присвячена вивченню елементів комічного на уроках української літератури в 6 класі (на прикладі пригодницької повісті «Тореадори з Васюківки» В. Нестайка). У статті проаналізовано засоби комічного в шкільному курсі української літератури. Доведено, що елементи комічного займають вагоме місце на уроках словесності.

Ключові слова: *іронія, гумор, сатира, українська література, Всеволод Нестайко, «Тореадори з Васюківки».*

The article is dedicated to the study of comic elements in the lessons of Ukrainian literature in the 6th grade (on the example of the adventure story «Toreadors from Vasyukivka» by V. Nestayko). The analyzes of the means of comics in the school course of Ukrainian literature has been provided in the article. It is proved that the elements of the comic occupy an important place in literature lessons.

Key words: *irony, humor, satire, Ukrainian literature, Vsevolod Nestayko, «Toreadors from Vasyukivka».*

Постановка проблеми. Іронія, гумор, сатира та інші види комічного супроводжують нас у повсякденному житті, тому одним із завдань закладу загальної середньої освіти є навчити дітей орієнтуватися в цих поняттях. Уроки української літератури, як ніщо інше, сприяють набуттю відповідних компетентностей. Завдяки тому, що в сучасній програмі з української літератури доцільно підібрані художні тексти, вчитель отримує нагоду попрацювати над цими поняттями. Ефективність такої роботи залежить від його креативності та вміння організувати таку діяльність на уроці літератури. Це, власне, і становить предмет нашого дослідження, метою якого є з'ясування дидактичного потенціалу пригодницької повісті Всеволода Нестайка «Тореадори Васюківки» щодо вивчення засобів комічного.

Мета реалізується через вирішення таких завдань:

1) з'ясування літературознавчих дефініцій понять «гумор», «сатира», «гротеск», «іронія», «сарказм»;

2) визначення глибини введення елементів теорії літератури на уроках у 6 класі;

3) здійснення аналізу дидактичного потенціалу пригодницької повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» у контексті вивчення засобів комічного.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Комічне – це категорія естетики, що виражає у формі висміювання історично обумовлену невідповідність певного соціального явища, діяльності та поведінки людей, їх традицій і звичаїв об'єктивному плину речей і

естетичному ідеалу прогресивних громадських сил [14, с. 391]. Варто розмежовувати поняття виду комічного та засобу комічного. До видів комічного відносять гумор, іронію та сатиру.

І. Денисовець досліджувала роль гумору в епічному художньому творі, але не з точки зору потенційних можливостей використання у практиці закладу загальної середньої освіти. Р. Дубровський простежив використання засобів комічного в романі С. Лойка "Аеропорт». О. Семененко вивчала комічне у сучасній українській літературі на основі творів Наталки Сняданко “Колекція пристрастей, або Пригоди молодої українки” та Макса Кідрука “Навіжені в Мексиці”, “Навіжені в Перу” та інших.

Різні грані комічного репрезентовані в доробку багатьох українських літераторів, зокрема, це насамперед такі сміхотворці, як М. Гоголь, І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Кропивницький, М. Старицький, Олена Пчілка, І. Франко, В. Винниченко, В. Самійленко, Я. Мамонтов, Л. Яновська та ін.

Виклад основного матеріалу. Іронія є одним із найважливіших засобів гумору, сатири, гротеску. Існує багато визначень і, відповідно, трактувань терміна «іронія», адже саме поняття розглядається як із точки зору естетики, так і літературознавства та лінгвістики. Енциклопедія «Українська мова» дає таке визначення поняття «іронія»: «Іронія – різновид антифразу, троп, де з метою прихованого глузування або для легкого добродушного жарту…» [13, с. 214].

Згідно із словником іноземних слів, гумор – це «зображення смішного, виставлення подій, людських недоліків та слабкостей в комічному, смішному вигляді» [12]. Сатира – це гостра критика чогось, людських груп із висміюванням та гнівним засудженям.[10] Цей різновид комічного використовуються у текстах для дітей зрілого віку, в нашій повісті сатира не простежується. До засобів комічного також належать гротеск та сарказм.

З усіх засобів комічного митець використовує лише гумор та іронію, наприклад в уривку «Таємниця трьох невідомих або повість про те, як посварилися Іван Васильович з Павлом Денисовичем і що з того вийшло» автор використовує іронію в описи дівчини, яка подобається Павлуші: «Коли б ви бачили, що то за тюлька. Що він у ній знайшов – ніяк не збагну». [4, с. 169]. Гумор супроводжує увесь твір, наприклад у тому ж уривку: «Прекрасна людина Павло Денисович! Коли він іде по селу, всі собаки гавкають від захоплення, а кури, гуси та інше птаство запобігливо розлітається врізнобіч, даючи йому дорогу» [4, с. 167].

Всеволод Нестайко через своє неймовірне та невгамовне бажання залишитися у казковому світі дитинства та чудернацької фантазії пише свої твори у гумористичній манері. Неможливо не підкреслити, що із когорти усіх письменників Нестайко надзвичайно талановитий у сфері творів для дітей. Не випадково відомий дитячий письменник Анатолій Костецький назвав його «монополістом, творцем і владарем казкових країн у нашій літературі, яка твориться для дітей» [6, с. 5]. Письменник дотримувався тієї думки, що комічне викорінено у самій сутності людини: у здатності посміятися, в умінні проживати цей особливий стан радості та свободи.

Мовні особливості гумору «Тореадори з Васюківки» частково вже висвітлювалися в науковому дискурсі [9], але елементи комічного в повісті В. Нестайка зовсім не були досліджені, тому потребують докладного розгляду.

У пригодницькому творі письменник моделює найрізноманітніші комічні ситуації в основному завдяки таким поняттям, як гумор та іронія. Усі вони значно доповнюють одне одного і створюють певний взаємозв’язок сміху, гри слів, дотепності і майстерності, які допомогли В. Нестайкові створити комічні ситуації у повісті.

Автор у своїй творчості вдало поєднує тонкий ліризм та елементи комічного, описуючи чарівний світ дитинства. За 55 років літературної діяльності він написав більше 30 повістей, романів і збірок оповідань, частина яких увійшла до золотого фонду дитячої літератури України. Читаючи повість «Тореадори з Васюківки», важко стримувати усмішку. На думку Всеволода Нестайка, «повість про пригоди двох друзів – це невичерпне джерело українського народного гумору», [8, с. 386] а гумористичність – найголовніша ознака стилю письменника, який постає перед читачем як неперевершений майстер сміху. Для автора завжди важливими у творчості були, є і будуть жарт, гумор, сміх, тому він пише: «Життя, по-моєму, не може бути без жартів. Я от, наприклад, боюсь поважних дорослих людей. Які не розуміють і не люблять жартів. По-моєму. Це лихі. Негарні люди. І навіть якщо вони не зробили ще нічого лихого. То здатні зробити і колись-таки зроблять» [8, с. 386].

Веселий твір для дітей бере свій початок із двох оповідань – «Пригода в кукурудзі» і «Тореадори з Васюківки», які були надруковані 1963 року. Хлопці так полюбились читачам і змусили автора одразу ж написати повість «Пригоди Робінзона Кукурузо»(1964), потім «Незнайомець з 13-ї квартири» (1966), «Таємниця трьох невідомих»(1970), що й склали роман-трилогію. У ній письменник зображує справжню дитячу дружбу та веселі пригоди хлопчаків.

Поняття комічного пов'язують із категорією естетики, що «характеризує той аспект естетичного світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення» [5, с. 368]. У пригодницькій повісті письменник змальовує найрізноманітніші комічні ситуації, у які потрапляють герої.

Відповідно до календарно-тематичного планування уроків української літератури, [3] пригодницька повість Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» вивчається у 6 класі.

Шестикласники працюють із підручником, автором якого є Л. Коваленко. Цей підручник гарно ілюстрований, що у свою чергу, мотивує до вивчення змісту художніх творів. Авторка знайомить дітей із Всеволодом Нестайком, подає його коротку біографію, налаштовує дітей на те, щоб розібратись у відмінності оповідання і повісті. Надано влучні характеристики та конкретні визначення. Згодом подано зміст тексту «Тореадори з Васюківки» у скороченому вигляді, після XI розділу, Л. Коваленко пропонує учням поміркувати над прочитаним та дати відповіді на запитання. Такі рубрики, як «Поміркуй над прочитаним», з'являються ще декілька разів. Вони актуалізують та узагальнюють знання учнів про прочитаний ними твір. Також варто зазначити, що по завершенню викладу тексту у цьому підручнику наявні рубрики «Ти – творча особистість» та «Твої літературні проєкти». Вони допомагають учням проявити себе, свою індивідуальність, дають змогу виразити свої емоції та почуття, наштовхують шестикласників на критичне мислення, змушують застосовувати свою фантазію, поєднуючи це все із змістом вивченого твору. Згодом є тестові завдання, що мають назву «Перевір чи старанно ти навчаєшся», в яких подано запитання щодо розрізнення гумору, сатири та іронії, їх визначення та дають змогу пригадати, у яких творах використовувалися ті чи інші засоби комічного. На вивчення біографії і твору виділяють 9 уроків. Елементи комічного вивчаються на 3-му та 4-му уроках, оскільки на 3 уроці діти знайомляться з смішним та комічним у пригодницькій повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки». Наступний урок присвячений виразному читанню найцікавіших епізодів твору, включаючи і ті, які викликали сміх та веселий настрій у дітей.

У центрі події два хлопчики: Ява Рень та Павлуша Завгородній, звичайні школярі, друзі-п'ятикласники, які живуть у селищі Васюківка. В. Нестайко з великою любов'ю змалював образи героїв повісті. Автор не ідеалізує своїх головних героїв повісті, а старається показати читачам їх справжні характери. Уже початок твору змушує учнів посміхатися: «От знайдибіда, авантюрист шмаркатий! Ванько-о-о! Вилазь зараз же! Бо такого втру маку – тиждень чухатимешся» [7, с. 7] або «Вони ще мені умови ставлять, вишкварки!» [7, с. 7]. Письменник використовує цікаві прикметники, такі, як «знайдибіда», «авантюрист», «вишкварки», які надають тексту гумористичного забарвлення. Крім цього, він використовує фразологізм «втерти маку», який має емоційно-експресивне забарвлення і є засобом підсилення, увиразнення думки.

Один із головних персонажів має повне ім'я – Іван, проте у творі друзі, знайомі, батьки називають його Явою. Таке своєрідне каламбурне обігрування імені призводить до комічного сприйняття: «Мабуть, вам дивно, що за ім'я таке – Ява? То він сам себе так назвав, коли йому лише років півтора було. Чи то воно, пискля мале, хотіло сказати: «Я – Ваня», а вийшло «Ява»…» [7, с. 8]. Як ми можемо помітити, хлопці дуже люблять тварин. Корова у них носить поважну кличку Контрибуція за аналогією до слова конституція. Для двох друзів корова виступає майже людиною, наділеною людським розумом, почуттями та діями, тому хлопці ведуть з нею діалоги, наче з людиною: «Дорога Контрибуціє! Яке в тебе велике і ніжне серце! Ти єдина розумієш і жалієш нас. Дякуємо тобі, корово!» [1, с. 15].

Також у колодязі вони знаходять собачку, якому дають ім'я Собакевич: Те, що він Собакевич, а не Шарик, Полкан або Жучка, – не викликало вже ніякого сумніву [7, с. 28].

Хлопці неабияк любили витівки: «А старі дідові підштаники на телевізійну антену над клубом, думаєте, хто повісив? Ми, звичайно» [4, с. 144]; «…А то якось влітку Ява сказав: Давай влаштуємо бій биків» [4, с. 144]; «…Та замість биків вирішили взяти корову: Треба, щоб було щось бичаче, коров'яче щось – велике і круторогe. Коров'яче? – кажу. Слухай, то,

може, узяти просто корову? Бо крім Петьки справжніх корів у нас чортма, а корів скільки хочеш. І взагалі ніде не сказано, що обов'язково має бути бик» [4, с. 145]. «…Хлопці не очікували такого перебігу подій, який чекав на них далі: Один раз, коли Ява схопив Контрибуцію за вухо, вона з докором глянула на нього. Але ми вчасно не зрозуміли попередження. Ява вдарив корову ногою по губі. І раптом… я побачив Яву десь високо в небі. Він почав бігти ще в небі. Я рвонув за ним. Ми влетіли в ставок, який можна назвати просто калабанею. Контрибуція бігала навколо і мукала якісь свої коров'ячі прокльони. Вона була охайна корова, в болото не лізла. Довго ми тоді стояли з Явою в болоті. А коли вилізли, корова й словом не згадала нам нашого до неї ставлення» [4, с. 147]. Якось Яві захотілось стати Робінзоном Крузо і вирушити на безлюдний острів у пошуках пригод, але не все сталось так, як хотів хлопчик: «…Як бачиш, пригод одна і та манюня, як той пічкурик. А неприємностей аж шість, і всі здоровенні, як акули» [4, с. 159]. Автор використовує просторічну лексику як стилістичний засіб надання іронічної характеристики ситуації.

І. Денисовець влучно зауважила: «У трилогії письменник органічно поєднує суцільне художнє полотно, авторську мову і мову персонажів, яка дозволила авторові відтворити найтонші нюанси характерів Яви і Павлуші, повноту зображення найрізноманітніших ситуацій, пригод, побуту, звичаїв, розширила жанрову палітру трилогії про пригоди двох друзів, надала їй яскравого колориту» [1, с. 2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проведене нами дослідження переконує в тому, що вивчення пригодницької повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» є своєчасним та важливим для шестикласників. Цей твір показує чарівний світ дитинства, в якому живуть їхні однолітки. Автор подає твір з гумором, а правильне ставлення до гумору сприяє естетичному розвитку підростаючого покоління. Основними засобами створення комічних ситуацій у творі є гумор та іронія, тому учні повинні розрізняти ці поняття.

Список використаної літератури

1. Денисовець І. В. Мовні засоби гумору в трилогії «Тореадори з Васюківки» В. Нестайка. *Імідж сучасного педагога*. 2009. №1/5. С. 48–51.

2. Дубровський Р. О. Засоби комічного в романі С. Лойка «Аеропорт». *Українська мова і література в школах України*. Київ : Педагогічна преса, 2018. № 1. С. 31–33.

3. Календарно-тематичні плани. Українська література. 5-11 класи. Тернопіль : СМП «ТАЙП», 2019. 178 с.

4. Коваленко Л. Т Українська література. Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Освіта, 2014. 241 с.

5. Літературознавчий словник-довідник / уклад. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : Академія, 1997. 272 с.

6. Нестайко В. Казкові пригоди і таємниці: Повісті-казки. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. 448 с.

7. Нестайко В. Тореадори з Васюківки. Трилогія про пригоди двох друзів. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. 2004. 543 с.

8. Нестайко В. З. Вибрані твори: в 2-х т. Т. 1 : Тореадори з Васюківки : Трилогія про пригоди двох друзів. Київ : Веселка, 1990. 495 с.

9. Ніколашина Т. І., Денисовець І. В. Мовні засоби гумору в трилогії «Тореадори з Васюківки» В. Нестайка . *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 1 (90). С. 48–51.

10. Сатира. Українська література : веб сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Сатира (дата звернення: 08.03.2021)

11. Семененко О. С. Комічне в сучасній українській прозі. *Наукові доробки магістрантів Київського університету імені Б. Грінченка*. Філологія.2020. 6 с.

12. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина и проф. Ф. Н. Петрова. Москва : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. 854 с.

13. Тараненко О. О. Українська мова : енциклопедія. / редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. та ін. 2-ге вид. Київ : Вид-во Укр. енциклопедія. ім. М. П.Бажана, 2004. 824 с.

14. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. Москва : Политиздат, 1981. 445 с.

УДК 821.161.2.09(092)

Крисюк Аліна Михайлівна,
магістрантка 11-Умз групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Пасічник О. В.

ТВОРЧІСТЬ О. ТУРЯНСЬКОГО І В. БИКОВА: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Анотація. *У статті аналізується творчість О. Турянського та В. Бикова в компаративному аспекті. Подається дефініція компаративістики. Акцентується на воєнно-таборовій тематиці у низці творів митців слова. Підкреслюються фактори для порівняльної характеристики відповідних творів О. Турянського і В. Бикова.*

Ключові слова: *компаративний аспект, воєнно-таборова тематика, «Альпійська балада» В. Бикова, «Поза межами болю» О. Турянського*

Abstract. *The creation works by O. Turyansky and V. Bykov in a comparative aspect are given into analyses in the article. It is given the definition of comparative studies. The emphasis is placed on military-camp themes in a number of works by artists of the word. The factors for the comparative characterization of the corresponding works by O. Turyansky and V. Bykov has been emphasized.*

Key words: *comparative aspect, military-camp theme, "Alpine Ballad" by V. Bykov, "Beyond Pain" by O. Turyansky.*

Постановка проблеми. Кінець XIX – початок XX століття в літературознавстві пов'язаний з відповідними змінами, що мотивували вивчення національних літератур. Німецький митець слова Гете висунув та обґрунтував поняття «світова література». Це стало імпульсом, завдячуючи якому вчені майже всього світу зосередили увагу на вивченні окремих національних літератур як проблемі в контексті розвитку світового літературного процесу. Констатуємо, що на зламі двох століть були закладені підвалини літературознавчої компаративістики. У XX столітті вона виокремлюється у галузь літературознавства і сприймається як проблема для детального дослідження. Відмічаємо, що проблеми компаративного літературознавства досліджували: І. Папуша («До методології літературознавчої компаративістики», 2002), І. Пупурс («Літературна компаративістика Англії та України: методологічне підгрунття», 2009), Л. Грицик («Порівняльне літературознавство в Україні: початковий методологічний етап», 2007), О. Бойко («Українська компаративістика другої половини 20 – поч. 21 століття», 2009) та інші.

Отже, компаративізм, чи компаратизм – це багатозначний термін, який застосовується у значенні порівняльного методу в різних науках та у філологічній практиці. Літературознавча компаративістика є багатогранною і складною галуззю наукових знань. Вона базується на порівняльних дослідженнях, і залишається актуальним і дискусійним питанням у науці про літературу.

На сьогодні спостерігаємо низку, наприклад, думок про методи, завдання, предмет і течії компаративного вивчення літератури. До прикладу, Ю. Лотман відмічав: «Компаративістика вивчає генетичні зв'язки подібних елементів і використовує типологічний метод. Типологічний підхід вимагає складання порівняльних таблиць функцій і текстів, що їх обслуговують. Тоді саме поняття порівнянності не буде обмежуватися зовнішньою подібністю, а розкриється як діалектична єдність збігів і розбіжностей, причому дослідник повинен бути готовим до того, що разюча зовнішня подібність часом сполучається з глибоким функціональним розходженням, а вдавана непорівнянність прикриває функціональну тотожність» [4, с. 61]. Зрозуміло, що Ю. Лотман вважає головною метою компаративного зіставлення саме розбіжності, адже вони підкреслюють національну специфіку культури.

І. Папуша зауважує, що «такі дослідження, які об'єднані під іменем компаративістики, як історично, так і методологічно – явища різноманітні йі неоднозначні. Щоправда, єдине, що їх усіх споріднює – це порівняльний принцип висвітлення літературних феноменів. Щоб зрозуміти, що таке порівняльне літературознавство, необхідно з'ясувати кілька традиційних теоретичних питань, а саме: предмет компаративістики, її метод, мету порівняльних досліджень, а також місце компаративістики серед інших літературознавчих дисциплін» [7, с.

63]. Отже, порівняльне літературознавство – це комплексна галузь знань і вона потребує детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прослідкуємо різні підходи до розуміння порівняльного літературознавства. Так, порівнянням користувались уже за часів Античності, зокрема, Арістотель. У XVII столітті порівняльний підхід використовують представники естетичної критики (Д. Дідро, Г. Лессінг, І. Кант). Порівняння спиралось на досягнення порівняльно-історичного мовознавства, розвиваючись на позитивістській основі. Завдячуючи порівнянню, брати В. і Я. Грімм обґрунтували міфологічну теорію походження поезії.

Деякі науковці вважають, що порівняльно-історичне літературознавство є наслідком закономірного розвитку теоретико-літературного мислення другої половини XIX століття. Порівняння переростає в методологічний принцип (метод); саме він відкриває новий напрямок у науці про літературу – порівняльно-історичне літературознавство (О. Веселовський, вступна лекція «Про метод і завдання історії літератури як науки», 1870). О. Веселовський назвав свою теорію літератури історичною поетикою, основним методологічним принципом якої був принцип причинності, що передбачав різного роду зумовленість літературних явищ [3]. Концепція О. Веселовського визнає реальне існування смислу літературних явищ: мотивів, сюжетів, жанрів і т. ін.

Базовим принципом марксистської компаративістики був історизм, а її представники стверджували, що історичний розвиток національних культур та їх взаємозв’язок є об’єктивним процесом, і вважали, що необхідно звертати увагу на національну основу літератури. Російскі формалісти (В. Шкловський, Ю. Тинянов, Б. Ейхенбаум) активну роль у процесі літературної комунікації відводили сприймаючому суб’єкту, чим виявили свою функціоналістську зорієнтованість.

Що стосується структуралістської поетики, то вона уже за своїми засадами є порівняльно-теоретичною. Концепцію архетипів у літературознавчій науці продовжив Дж. Фрай, котрий був одним із найвпливовіших представників західної компаративістики. Його заслуга полягає у розробці теорії літературних модусів. Мета порівняльних досліджень, що проводяться з позиції рецептивної естетики – простежити взаємозв’язки між твором і реципієнтом [1].

Ми підтримуємо думку, що особливої уваги заслуговують моделі порівняльного літературознавства, які розвиваються сьогодні в руслі постструктуралізму. Вони базуються, у першу чергу, на деконструктивізмі, психоаналізі та семіотиці. Це стосується феміністичної критики і постколоніальних студій. М. Павлишин виділяє три групи досліджень, що проводяться в руслі постколоніалізму. Першу групу складають метакритичні дослідження з теоретичними способами дефініції постколоніалізму. Другу групу становлять деконструктивні прочитання колоніальних дискурсів: «У таких дослідженнях особливу увагу часто приділяють побудові бінарної опозиція «я/чуже», де чуже (найчастіше расово чуже) розглядається як категорія вилучування і, отже, пригноблення. Третя група досліджень складається з досліджень колись колонізованих культур» [6, с. 48].

Отже, різні школи і напрямки представляють свою методологічну модель компаративних досліджень літератури, а методології літературознавчої компаративістики – відкрита тема і перспективна галузь для досліджень.

Мета статті – проаналізувати підстави для порівняльної характеристики творчості українського письменника Осипа Турянського та білоруського митця слова Василя Бикова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Західноукраїнський письменник Осип Турянський, у першу чергу, відомий за епічними творами «Поза межами болю» та «Син землі» [10]. Саме згадані повість і роман стали об’єктами для наукових досліджень. Останній вважається одним із кращих художніх творів про Першу світову війну. Мала ж проза Осипа Васильовича залишилася поза увагою літературознавців, зацікавивши, зокрема, Степана Пінчука і Романа Федоріва.

Митець і журналіст Турянський належав до когорти творців, що «призначені самим письменницьким інстинктом, – як писав Я. Парандовський, – вибирають перо серед декількох можливих засобів діяльності і, якщо воно було для них єдиною можливістю, відкладають його, як тільки виконають свою місію» [цит. за 8, с. 137]. У своїй журналістській та літературній творчості О. Турянський звертав увагу на особливості психічного складу етносу. Більшість наукових досліджень присвячено саме роману «Поза межами болю»: Т. Прохасько («Перша світова війна в українській класичній літературі: О. Турянський»), Т. Дзись

(«Літературний контекст у проекції типології та сприймання), Н. Мафтин («Поетика експресіонізму в романі Осипа Турянського «Поза межами болю» та повісті Леоніда Андреєва «Червоний сміх»), М. Моклиця («Алегоричний код літератури, або Реабілітація алегорії триває»), М. Нестелєєв («Поза межами й у межах: Осип Турянський і його найвідоміший твір») та ін.

Після написання роману «Поза межами болю» – унікального, новаторського явища в європейській літературі, О. Турянський надіявся на подальше визнання (алегоричний твір «Дума пралісу», повість «Син землі», оповідання «Боротьба за великість», комедія «Раби» та ін.). Але тогочасна літературна критика трактувала його твори як бліду тінь «книги Болю».

Стосовно цього можуть бути різні міркування. Проте привертає увагу власна концепція Турянського про так зване «українського дводушшя». Сутність концепції полягає в тому, що у внутрішніх порухах серця нашої нації живе дві душі: героя та раба. Митець слова стверджував, що основна доленосна причина бездержавності українського народу – це його надмірний індивідуалізм, небажання підпорядковуватися колективним інтересам і ненависть до влади (навіть до своєї). «У найбільшій частині українців, – на думку О. Турянського, – живе дві душі, душа героя та душа невільника. Геройська душа унаслідженa від українських прапредків, котрі доконали чуда, гідного титанів: здобули наймогутнішу матеріальну підставу життя, найбільше плодючу медом і молоком текучу землю в Європі. Але славний український чорнозем став прокляттям для українських потомків. Він ослабив первісну енергію народу, розніжив його дух, який вживаючи вислову Цезаря «effeminatus est». Таким чином, постала друга, рабська душа, яка спричиниласа упадок великої Київської держави і зробила українців віковими рабами чужих народів, вихованих на багнах і пісках».

О. Турянський як письменник і журналіст бачив нашу історичну національну трагедію. Але у романі «Поза межами болю», написаному про події Першої світової війни, немає героїчно-вольового пафосу та відчуття бойового войовничого духу. На це звернув увагу Д. Донцов, підкреслюючи, що війна у творі О. Турянського зображена крізь призму українця, якому «гранати не дають орати свою скибу...». Митець – раб свого народження, і це протиріччя його душі й розуму надає особливого етнопсихологічного статусу образам-символам у «книзі Болю». Як зауважував Д. Донцов, українцям мало імпонувала «краса вічного руху, поезія здобувця, твердих м’язів і твердої волі знали лише красу «гуманності», похилених у журбі чол і нарікання без кінця. Діяльність і рух – це було для Геґеля «вищий ідеал житя», для наших філософів – спокій і щастя в спокою. Непорушність, тиха погідність...» [цит. за 9].

«Пасивність» автора у «Поза межами болю» спроєктована у такі прояви життя, як порухи розвиненого сімейного почуття, любові до жінки. На ті часи така орієнтація митця слова на тлі воєнних подій стала загадкою і феноменом творчого процесу. Втім, Ю. Липа в роботі «Призначення України» наче кидає просвіток на невияснені місця авторових душевних порухів, додаючи, що «власне українці мають вроджені здібності тривало репрезентувати і висловлювати свою асоціацію часто родинного характеру, і лише там можуть дати максимум енергії і витривалої праці та продуктивності».

Підставою для порівняльного аналізу творчості українського письменника Турянського та білоруського митця слова Бикова ми вважаємо спорідненість візуалізації війни та життя в умовах війни. Це, зокрема, стосується повісті Василя Бикова «Альпійська балада» [2]. Турянський і Биков – сучасники, котрі переживали за долю своїх народів і своїх держав.

Білоруський письменник брав участь у ІІ Світовій війні, яка застала його в Україні. Звільняв нашу землю від німецько-фашистських загарбників у званні молодшого лейтенанта, зокрема, брав участь у боях за Кривий Ріг, Олександрію, Знам’янку. Двічі був важко поранений. Воюючи на Другому і Третьому Українських фронтах, пройшов по території країн Східної Європи – Румунії, Болгарії, Югославії, Австрії. З війни вийшов збагачений великим життєвим досвідом.

Перші твори В. Бикова про війну з’являються на рубежі 40–50-х рр. минулого століття. Тематика ранніх оповідань письменника – сторінки Великої Вітчизняної війни, а герої його творів – солдати, офіцери, партизани, котрі опиняються в екстремальних ситуаціях, проходять випробовування на сміливість і мужність. Це суттєва відмінність від змісту роману Турянського «Поза межами болю». Також побутова тема у творчості В. Бикова висвітлена дещо слабше, ніж в українського автора.

«Альпійська баллада» В. Бикова – твір про велике і прекрасне кохання, яке в умовах смерті народжує життя. Як і ліричний роман «Поза межами болю» Турянського, це лірико-романтична оповідь про кохання, яка гармонійно поєднувала суворий реалізм з неоромантичними елементами. Як і в більшості повістей В. Бикова, герої тут діють у стислому часі: для письменника головним критерієм стають ті епізоди і ситуації, які дають імпульс для найповнішого розкриття характерів, стають часто доленосними, значимими у проявах людської сутності, а саме катарсисної основи твору.

В більшості творів В. Бикова відмічаємо духовний злет позитивних героїв, але він найчастіше має трагічний фінал: закінчується смертю або загибеллю персонажа. Автор назвав свою повість «баладою». Балада як жанр властивий, як правило, романтикам, а витоки його – у народній творчості (вживалась в епоху Середньовіччя як любовна пісня до танцю). У часи Відродження балада змінюється і наповнюється драматизмом, героїчними і навіть фантастичними сюжетами, також історичним змістом. Зрозуміло, що в епоху романтизму балада – один із найпопулярніших жанрів (Й.-В. Гете, Ф. Шіллер, В. Жуковський, О. Пушкін, А. Міцкевич, Т. Шевченко, М. Костомаров та ін.) у поетичній творчості.

Після опрацювання низки наукових статей, робимо висновок, що у радянські часи баладний жанр виявлявся, і це було правилом, у героїчній тематиці, коли змальовувалися подвиги у роки Великої Вітчизняної війни; також у розробці теми вірності й кохання (з балади М. Тихонова, К. Симонова, М. Бажана, А. Малишка тощо).

Відмічаємо, що повість В. Бикова «Альпійська балада» – реалістичний прозовий твір, але не випадково у назві твору вживається слово «балада», що є цілком вмотивованим: повіствування має передусім і героїко-романтичний характер, і неповторний ліризм. Саме останній перегукується з ліризмом роману О. Турянського «На межі болю».

«Альпійська балада» білоруського письменника відрізняється від інших його реалістично-психологічних повістей. Правда, тут присутня поглиблена увага до внутрішнього світу героїв – персонажів, котрі належали до різних цивілізацій, ідейно-світоглядних орієнтирів. Уважний читач помічає, що радянський полонений солдат-білорус Іван Терешко є безкомпромісним і жертовним і на все життя залишиться взірцем духовності та моральності для італійки Джулії, котру він врятував ціною власного життя. Джулія належить до зовсім іншого світу, який є прагматичним, і тому деякі моменти в поведінці Івана вона просто не розуміє.

На відміну від сюжету роману О. Турянського, сюжет повісті В. Бикова починається з пригоди: втеча з концентраційного табору, розташованого в австрійських Альпах. Головний герой Іван Терешко здійснює чергову втечу з фашистського полону, а його супутницею випадково стає італійська дівчина Джулія, котра, скориставшись ситуацією, теж втікає з табору. Спочатку Іван не задоволений тим, що сталося, але мимоволі він стає опікуном беззахисної дівчини. Поступово пригодницьке начало дає місце лірико-романтичному і жертовно-героїчному в цій повісті: автор осмислює традиційну проблему «кохання і війна». Саме ця проблема – одна із головних у творчості письменників, котрі писали про другу світову війну, зокрема, і у Василя Бикова.

На відміну від головного героя повісті «Альпійська балада» Івана Терешка, головний герой роману «Поза межами болю» О. Турянського – пасивний, тому що суворі природні умови, обставини не давали йому змоги активізувати свою діяльність. На думку дослідників творчості українського митця слова, пасивність головного героя, ідеалізація жіночого, сімейного образу пізніше зіграють негативну роль, приведуть автора до відчуженості та депресивного стану, що проявляється в його передмові до твору.

Сильна акцентація на сімейному вогнищі, а також мотиви відчуженості, що проявляється в ліричному романі «Поза межами болю» О. Турянського, здебільшого виявляють індивідуальні риси людини, які ведуть до браку згуртованості, дисципліни й творять не цивілізацію зі стійкими державними структурами, а культуру. Ця підсвідома авторова психологічна установка суперечить його раціоналізації, а відтак теоретичним міркуванням щодо проблем української бездержавності. У своїй «Трагедії українського психічного дуалізму» О. Турянський писав про «занепад спільного расового почуття» нашого народу: «Самолюбство й індивідуалізм – це споконвіку загальнолюдські хиби а під тим оглядом ці хиби, що розвалили українську державну спільноту, запустили в українських потомках куди глибше коріння, ніж у інших народах» [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проаналізувавши низку літературно-критичних статей, пов'язаних із літературною компаративістикою, творчістю відомих письменників – українського митця слова Осипа Турянського та білоруського автора Василя Бикова, ми робимо висновок про певні підстави для порівняльної характеристики їх творів: біографічні відомості, активна участь у суспільно-політичному житті своїх країн, жанрові особливості творів, їх тематика та проблематика.

Список використаної літератури:

1. Бакула Б. Кілька міркувань на тему інтегральної компаративістики. Москва : Наука, 1996. 55 с.
2. Быков Василь. Повести. Київ : Художня література, 1989. 416 с.
3. Веселовський А. Історична поетика. Москва : Вища школа, 1989. 406 с.
4. Лотман Ю. Літературознавство повинно бути наукою // К. Копержинський. Наукове літературознавство за останняє десятиліття. Київ : Наука,1967. С. 56–69.
5. Нестелєєв М. Поза межами й у межах: Осип Турянський і його найвідоміший твір. *Дивослово: українська мова й література в навчальних закладах: щомісячний науково-методичний журнал* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України; ТОВ «Ред. журн. «Дивослово». Київ, 2012. № 11 (668). С. 50–56.
6. Павлишин М. Літературна подорож. *Українська літературна газета.* Київ, 2011. С. 45–52.
7. Папуша І. До методології літературознавчої компаративістики. *Дивослово.* 2012. С. 12–18.
8. Печарський А. Поетика творчості Осипа Турянського : монографія. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 202 с.
9. Прохасько Т. Перша світова війна в українській класичній літературі: О. Турянський. Лекція. URL : https://culturalproject.org/lectures/55ad008787cb94c0378b47d4
10. Турянський О. В. Поза межами болю: Повість-поема; Син землі : Роман; Оповідання / Вступ. слово Р. Федоріва; Упоряд., передм. та підготовка текстів С. Пінчука. Київ : Дніпро, 1989. 335 с.
11. Турянський О. Трагедія українського психічного дуалізму. Спроба нового освітлення «Слово о полку Ігоря». *Діло*. 1928. С. 2–4.

УДК 821.161.2-3.09

Михайлюк Анастасія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 11-Ум групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доцент Дубровський Р. О.

ПОЛІСЬКА САГА ВОЛОДИМИРА ЛИСА

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню романістики Володимира Лиса. Здійснено спробу з'ясувати значення творів письменника для української літератури та історії. Розглянуто основні теми романів Володимира Лиса, події яких відбуваються на Поліссі.*

Ключові слова: *романістика, література, Полісся, Володимир Лис, історія.*

Annotation. *The article deals to the study of novels by Volodymyr Lys. It was made an attempt to find out the writer's works significance for Ukrainian literature and history. The main themes of novels by Volodymyr Lys are considered, which take place in Polissya.*

Key words: *novels, literature, Polissya, Volodymyr Lys, history.*

Постановка проблеми. Ще здавна на українських землях проживають різні етнічні групи, які відрізняються одна від одної своїми традиціями, поглядами, позиціями у суспільстві. Дуже часто зовнішнє середовище, певні події, які відбуваються на тих чи інших територіях, можуть суттєво впливати на людські характери, особистісні якості. Володимир Лис намагається яскраво зобразити характер поліщуків у своїх романах. Дослідження

творчості письменника є актуальним, адже він є творцем нового типу роману, де розкриває власну філософію буття, яка нерозривно пов'язана з українським фольклором та етнографією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Володимира Лиса привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, відомі праці В. Вербича, Є. Барана, К. Родика, М. Жулинського, О. Забужко, Я. Поліщука.

Ярослав Поліщук здійснив ґрунтовне дослідження роману «Століття Якова», яке стало базаю для подальших наукових робіт. Він аналізує індивідуальний стиль Володимира Лиса, історичний наратив і хронотоп у романі: «Концептуальним і засадничим чинником роману Володимира Лиса є образ часу, що відлунює зокрема і в назві твору. Двозначність цієї назви, до речі, є вдалим прийомом, який втягує читача у смислову гру. Сподіваний епос століття виявляється насправді чимось зовсім іншим – він переходить у вимір приватної історії, що лише умовно підпорядковується загальним критеріям. Це саме той ефект, якого досягає добра белетристика, котра утверджує право на суб'єктивність та індивідуальність персонажа, а також на непередбачуваність кожної людської долі» [6].

Оксана Забужко є автором передмови до роману «Століття Якова». Там вона зазначає: «...це ще й сто повних років української історії, з усіма її – куди там шекспірівським! – непроговореними й неосмисленими трагедіями, чиї непідбиті рахунки ми й далі продовжуємо оплачувати? І волинське Полісся на перехресті режимів, імперій, народів. армій, культур і субкультур – то сцена, на якій розігрується споконвічна драма боротьби людини зі світом за власну душу? І книжка ця – не тільки про дядька-поліщука, мужчину з вимираючої породи справжніх, якого, як тріску, жбурляло по водах вийшлого з берегів ХХ століття, – а й, якимсь таємничим чином, як то завжди буває з направду добрими книжками, – про кожного з нас?» [2, с. 5–6].

Мета – дослідити творчість Володимира Лиса, пов'язану з Поліссям.

Реалізацію мети вбачаємо у виконанні таких завдань:

1. Дослідити особливості індивідуального стилю Володимира Лиса.
2. Розглянути основні теми романів Володимира Лиса, які пов'язані із Поліссям.
3. З'ясувати значення творів письменника для української літератури та історії.

Виклад основного матеріалу. Володимир Лис – яскравий репрезентант нового типу роману в сучасній українській літературі. Письменник майстерно володіє різноманітними прийомами і засобами для розкриття характерів головних героїв, які нерозривно пов'язані із навколишнім світом. Володимир Лис багатогранний як у жанровій, так і у стилістичній манері.

Володимир Лис не просто пише романи. Автор, неначе знімає кіно, де поєднує психологію, містику, авантюризм, фантастику, детектив, уплітаючи туди ще й поліський колорит.

Основні події романів Володимира Лиса відбуваються саме на поліських землях («Століття Якова», «Соло для Соломії», «І прибуде суддя»).

Письменник любить експериментувати, знаходити нові способи відображення навколишнього світу, майстерно поєднувати історію, психологію, використовувати пригодницькі, фантастичні елементи. Володимир Лис охоплює різноманітні теми, сюжетні лінії.

У романах репрезентовано життя і побут поліщуків, зображено прекрасну природу Полісся.

Слушним можна вважати твердження В. Вербича про те, що Володимир Лис – «письменник, чиє ім'я, поза сумнівом, закарбоване на скрижалях української літератури, йде на поклик правди, маючи щастя і талант втілювати в слові долю України у волинсько-поліському інваріанті» [1].

Письменник отримав премію «Коронації слова» за роман «Століття Якова». У ньому автор осмислює сенс людського буття.

У романі зображено сто років життя Якова Меха – звичайного селянина з Полісся. Образ головного героя нерозривно пов'язаний із розкішною поліською природою: «Над ним стиха шумів ліс. Розмірено, неспішно. За лісом – Яків знав – стоїть лагідна осіння погода. І все ж він й инше відав – щось змінилося у цьому лісі. Щось змінилося. Ліс не є і не буде таким, як був досі» [5, с. 90].

«Століття Якова» – історична біографія українця, який за своє столітнє життя побачив п'ять держав: Російську імперію, Польщу, УНР, гітлерівську Німеччину, СРСР, простежив

зміну систем і режимів: «Але пережив і дурну атаку, коли мчалися на конях на німецькі танки. І відступ аж до Бугу, оточення біля Грубешова. Їхній пошарпаний уланівський полк потрапив у німецький полон у повному складі – всі, хто лишився в живих. Воював тепер Яків на гнідому коні. У тій безглуздій атаці він бачив, як падав підстрелений кінь, його колишній кінь, до якого він досі чомусь не наважився підійти, і кинувся, щосили пришпоривши свого теперішнього, до того місця» [5, с. 138]; «Велика війна гримотить над світом. Повзе через кордони, моря і річки, гори й ліси, і ніяка сила – ні Божа, ні людська – не годна її спинити. Серед страшної кривавиці стоїть він, простий, тико й того, що трохи грамотний поліщук Яків Мех, по-вуличному Цвіркун. Він сам рушає посеред тої смертельної крутаниці, намагаючись вижити і втекти. Втекти й вижити» [5, с. 140–141].

Володимир Лис колоритно зобразив долю Якова Меха, кілька любовних ліній, які по-своєму вплинули на життя головного героя: «У чому перемога Якова Меха? Він забезпечив спадкоємність і тривкість роду, а через це традицію українства, в селянській його відміні. У страхітливому герці герой втрачає дружину й двох дітей. Проте він усе ж виховує доньку й сина, чим уможливлює подальшу історію роду Мехів – всупереч рокованій судьбі, що розчавила багатьох таких самих, як він. А вже внуки та правнуки героя покинуть село й стануть повноцінними інтеліґентами, сучасниками, які вже не дбатимуть про елементарне виживання, а утверджуватимуть себе в умовах власної незалежної держави. Проте така перспектива, виразно натякає читачеві автор, стала можливою завдяки витривалості столітнього Якова Меха» [6].

«Століття Якова» – це родинна сага, де автором майстерно зображена проблема сімейних відносин, проблема батьків і дітей, проблема взаємозв'язків із навколишнім середовищем: «Яків знав, що доживе до століття. Доживе. Мусить дожити. Знав, як воно й проходитиме, те свєто. Зберуться, за столом посидять, як годиться, Віка обіцяє торта великого спекти. Свято! Празник його, Якова! І родини. Каже Олька, обіцяли всі приїхати. І неїні діти та внуки. І Гаврилкові. І Надійчині, сестри. Таки велика в них родина, по усіх світах розкидана. Раз приїдуть, мусить устати, ще й чарку вип'є» [5, с. 229].

У романі «Соло для Соломії» Володимир Лис змальовує образ української жінки. Дуже часто його порівнюють із романом Уласа Самчука «Марія», де автор розповідає про життя селянки.

Володимир Лис зображає портрет героїні, зміну її особистісних характеристик на тлі бурхливих історичних подій. Уже в першому розділі автор описує усе життя Соломії, яке читач простежить через увесь твір: «Мине час, зміниться світ, обкрутиться десятки разів довкола небесного світила Земля, і вже на смертному одрі, біля самісінького краю її земної стежки згадає Соломія ті очі, що з-під маски ведмедя блиснули на неї. Точніше, одне-єдине око, бо ж друге, ліве, совби перев'язане було й робило звіра схожим на лісового розбійника. Й згадає по-особливому, бо за трудного свого життя згадувала його не раз» [4, с. 12].

Володимир Лис майстерно метафоризує часопросторову організацію роману: «Що таке час, час, який хочеться підігнати, змусити бігти, підстьобнути, перетворити у парубка, що поспішає до коханої, а він повзе, як старезна баба, котра задихано ледь переставляє ноги сільською вулицею, спираючись на костура, та раз-пораз іще й спинається, аби перепочити – все те сповна відчула Соломія після того, як провела Павла. І відтоді її життя перетворюється на суцільне чекання – болісне, тривожне, розтягнуте і спресоване водночас. Намагалася вбити його роботою, щоденною, щогодинною, навісною» [4, с. 147].

У цьому романі автор також наближує читача до розуміння одвічних законів буття. Соломія вагається у своєму життєвому виборі, не знає своєї істинної суті, губиться серед постійної круговерті. Вона виходить заміж за Павла, зраджуючи тим самим своє справжнє кохання, але потім знову змінює свій вибір і ступає на гріховний шлях. У ній борються гріх і спокута: «Боженьку, мати Божа, я же тико звичайнісінька жінка, – подумала Соломія. – Я ни знаю ци мона простити мої гріхи, али щось же їх насилає? Якщо темні сили, то де взєти світлих? Де, Божечку мій? Де, Діво Маріє? Знаю, ти мабуть обідилася сильно, що мене Соломією назвали, али якби могла, я би щось таке зробила, щоб заслужити прощеннє...» [4, с. 186].

Володимир Лис змальовує українські традиції, розкриває народні уявлення поліщуків про вплив імені на життя героїв: донька, названа на честь матері, ніби успадковує її долю, не має можливості поєднатися з коханим чоловіком, виходить заміж за нелюба: «Вдома, дізнавшись про неочікуване ім'я для доньки (Антон збрехав, що так уперся батюшка),

Соломія спершу заплакала, Марією бо назвати обіцяла Матері Божій, а потім подумала, що батюшці видніше. До того ж, полестило, що доньку назвуть її ім'ям. – Хай вже, – сказала. – Буде теперка в нас дві Соломії. Соломія старша і Соломійка-молодша. Соломиночка, кровиночка наша» [4, с. 26].

Володимир Лис майстерно розкриває жіночі образи у своїх творах. У романі «Соло для Соломії» є представниці трьох поколінь – три Соломії, але основну увагу автор звертає на середню: «Вона виросла вже у вельми гарне дівча. Волосся з білого стало світло-пшеничним. На неї задивлялися і загравали з нею не тільки ровесники, а й старші загорєнські парубки. А двоє вже точно знали, що Соломія належатиме котромусь із них – сусідські парубки Петро і Павло, названі так на честь двох перших за каноном апостолів. Вони терпеливо чекали, доки ця дівчина – вродлива, як цей світ, прекрасна, як сонце, як небо, як найкрасивіший цвіт на землі – дозріє, аби ввійти до котрогось із них у хату господинею. Щоб це сталося, вони готові битися з цілим світом. От тільки до кого, котрого з них?» [4, с. 52].

Роман є історією життя не лише окремих українських жінок і їхніх родин. Він охоплює історію Західної України від XX до XXI століття. Як і у романі «Століття Якова», у цьому творі автор окреслює певні віхи доби: панування Речі Посполитої на західноукраїнських землях, напад фашистської Німеччини, утвердження радянської влади.

Володимир Лис збирав оповідки родичів, односельчан, жителів Полісся, працював із архівними паперами, щоб якнайточніше відтворити реалії тодішнього часу: «Вони, звісно, не знали, скільки то під тим містом полягло з обох боків солдатів. Що був створений спеціальний Четвертий Білоруський фронт для взяття Ковеля і після кількох невдалих штурмів розформований, а з понад двох десятків генеральських погонів позривали по одній, а то й по дві великі зірочки. Нічого цього мешканці Загорян, що звикли до ревища літаків над головою і далеких-далеких заграв на сході вночі, не знали» [4, с. 119].

Роман «І прибуде суддя» багато дослідників називають психологічною повістю із детективними, інколи фантастичними елементами. Молодий випускник юрфаку Георгій прибуває до поліського містечка Стара Вишня. Він має важливу місію, адже хоче відстоювати справедливість, стати суддею: «Студент, який подавав неабиякі надії, вважався майбутнім світилом юриспруденції, до того ж був закоханим у старовинне місто з особливим українським духом і бурхливим політичним життям. Студент, який закінчив університет з відзнакою, але завдяки загадковому збігові обставин опинився у глушині, а не в аспірантурі, міському суді Львова чи хоча б меншого, але все ж таки обласного міста, себто Луцька» [3, с. 57].

Перші рядки роману насторожують читачів, залишають після себе якусь напругу, неспокій, який і тривожив головного героя. На його руках померла провідниця потяга Людмила. Незабаром знаходять задушеною дівчину Нілу. Георгій відчуває: в Старій Вишні коїться щось дивне й жахливе: «Кожного пізнього вечора я вирушав у свої дивні мандри глухими пустельними вулицями Старої Вишні. Вулиці стають порожніми, наче за якоюсь дивною командою. І тоді настає тиша, чимраз чорніша, в'язкіша та всеохопніша. У неї бездонні очі, котрі розширюються, втягуючи в себе випадкових перехожих» [3, с. 57].

У цьому романі індивідуальний стиль автора відкривається читачам по-новому. Письменник постає майстром детективного жанру із багатьма інтригами і надзвичайним психологізмом.

Висновки. Володимир Лис – сучасний український письменник, який знаний уже багатьма своїми творами («Століття Якова», «Соло для Соломії», «Камінь посеред саду», «Острів Сильвестра», «І прибуде суддя»).

В автора надзвичайно багата жанрова і стильова манера. Володимир Лис любить експериментувати, знаходити нові виміри в літературі, поєднувати психологізм, реалістичність із детективними, фантастичними, містичними елементами.

Назвизначнішим у творчому доробку письменника є роман «Століття Якова», який був визнаний найкращим романом десятиріччя.

Більшість подій у романах відбуваються у кількох часових вимірах. Ці твори – велике історичне полотно, яке так майстерно заповнив автор достовірними, точними відомостями про те, що відбувалося на українських землях.

На сучасному етапі творчість Володимира Лиса надзвичайно важлива, адже все більше серед літературознавців зростає інтерес до романної прози. Його великі епічні твори

досліджені фрагментарно, тому вони й надалі потребують уваги і ще багатьох-багатьох праць.

Список використаної літератури

1. Вербич В. Роман-пісня Володимира Лиса: *Українська літературна газета.* 2014. № 4. 28 лютого. С. 4.
2. Забужко О. Направду добра книжка. Передм. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2010. С. 5–6.
3. Лис В. І прибуде суддя. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2015. 250 с.
4. Лис В. Соло для Соломії. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2013. 368 с.
5. Лис В. Століття Якова. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. 240 с.
6. Поліщук Я. Століття причетності. URL : http://litakcent.com/2011/05/06/stolittja-prychetnosti/ (дата звернення: 12.03.2021).

УДК 821.161.2-3.09

Орленко Ольга Олександрівна,
магістрантка 11-Ум групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Дубровський Р. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЗОПИСЬМА СЕРГІЯ ЛОЙКА

Стаття присвячена дослідженню особливостей прозописьма Сергія Лойка (на прикладі його роману «Аеропорт»). Розглянуто фактори, що впливають на індивідуально-авторський стиль митця. З'ясовано, що в індивідуальній творчості письменника своєрідно реалізуються художні засоби-тропи, а винятковість колориту прози автора забезпечує багатство мови і поетичність стилю, дискретність зображеного досягається завдяки використанню прийому монтажу.

***Ключові** слова: індивідуальний стиль, ідіостиль, індивідуально-авторський стиль, прозописьмо, Сергій Лойко.*

***Annotation.** The article is devoted to the study of the peculiarities of Serhiy Loyko's prose writing (on the example of his novel «Airport»). There are considered factors influencing the individual author's style. It was found that in the individual work of the writer is a kind of artistic means – paths, and the uniqueness of the color of the author's prose provides a rich language and poetic style, the discreteness of the image is achieved through the use of montage.*

***Key words:** individual style, idiostyle, individual-author style, prose, Serhiy Loiko.*

Постановка проблеми. Вивчення особливостей ідіостилю та його ролі у літературі було й залишається одним із головних завдань у лінгвостилістиці та літературознавстві, що й доводить актуальність проблеми дослідження. Мистецтво часів війни має свою виразно зазначену специфіку. Воно не тільки обмежене в жанрах і формах, а й усуціль заражене (а то і спотворене) мілітарним духом [3]. А нинішній ажіотаж воєнної літератури свідчить про мобільність сучасної культури слова, її прагнення і вміння адекватно відповідати на виклики сьогодення.

До авторів, які здійснювали художнє осмислення АТО, належить американський військовий кореспондент та письменник Сергій Леонідович Лойко. Його роман «Аеропорт» як жанровий продукт – це бойовик. Головним героєм книжки є чоловік, прототипом якого став сам Лойко. Примітно, що тематична зорієнтованість твору формується під впливом життєвих обставин, в яких перебував письменник. У романі «Аеропорт» створено таку парадигму світу, яка повністю відповідає етноментальним та ідеологічним підвалинам життя українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з дослідниць, що спробувала кількісно окреслити тему російсько-української війни, була Ганна Скоріна, якій вдалося скласти відомий список літератури про АТО. Проте ґрунтовного філологічного аналізу творів Сергія Лойка поки що немає, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Літературознавець Дубровський Р. О. дослідив засоби комічного в романі Сергія Лойка «Аеропорт» [2].

Мета статті: здійснити аналіз індивідуальних особливостей прозописьма Сергія Лойка на основі його роману «Аеропорт» та визначити основі складові поетикальної парадигми твору.

Виклад основного матеріалу. Відомий російський філолог, педагог Віктор Виноградов тлумачить індивідуальний стиль як своєрідну, історично зумовлену, складну, проте структурно єдину і внутрішньо пов'язану систему засобів і форм словесного творчого вираження [1, с. 105]. Зазначимо, що саме В. Виноградов один із перших розробив та ввів до наукового обігу категорії стилю автора, осягнення й різноаспектне осмислення якої особливо актуалізувалося в сучасній лінгвістичній практиці.

Професор А. Л. Ситченко вживає термін «авторський стиль», під яким розуміє цілу систему образотворчих засобів, яка охоплює як зміст, так і форму літературного твору, виражає життєвий та естетичний досвід кожного письменника, враховує традиції національної та світової культури [9].

Воєнна тематика в сучасній українській літературі лише починає набирати обертів, і, цілком очевидно, що найближчим часом нам слід очікувати на чималий приріст вагомих та самобутніх творів. Поки що – лише перший ужинок, але такий важливий та багатообіцяючий. Можемо сказати, що розпочався загальний перезапуск соціокультурної моделі.

Сергій Лойко – російсько-американський журналіст, письменник, фотограф, перекладач. Автор численних репортажів з районів військово-політичних конфліктів, у тому числі в країнах колишнього СРСР. Ведучи журналістську діяльність у воєнних зонах Іраку (2003 – 2011), а також у зоні російсько-української війни, Сергій Лойко збирає чималий матеріал з репортажів, який згодом увійшов у його книги: «Шок и трепет. Война в Ираке» [6], «Аеропорт» [7] та «Рейс» [5]. Варто зазначити мужню позицію автора, російського письменника – він відверто симпатизує українцям, які захищають свою країну.

Як військовий журналіст, фотограф і письменник, із 2014 року максимально об'єктивно висвітлює війну на сході України. Сергій Лойко став єдиним іноземним кореспондентом, що побував в обложеному російськими бойовиками Донецькому аеропорту. У кінці жовтня 2014 року він провів там чотири дні серед українських військових та добровольців з Правого Сектора, результатом чого стала стаття з галереєю власних світлин на першій шпальті «Лос-Анджелес Таймс» [10].

Автор здобув визнання української читацької аудиторії завдяки своєму роману «Аеропорт» . За словами письменника, книгу він писав про війну між Росією та Україною, оскільки «інакше назвати це не можна». Письменник розповів, що був одержимий романом весь час перебування з «кіборгами» в Донецькому аеропорту у жовтні 2014 року. «З самого початку я зрозумів, що це повинен бути саме роман, тому що в хроніці, в документальному свідоцтві не можна виразити всю глибину трагедії, підлості, героїзму, ненависті, пристрасті, притаманних цій війні. Я не міг розповідати про неї холодним, відстороненим тоном літописця», – написав Лойко у своєму блозі у виданні «Новий час» [8].

Лойко Сергій Леонідович зумів перенести проблему війни у площину внутрішніх переживань людини, яка опинилася в екстремальних обставинах і має проявити силу волі, щоб вижити, або малодушність, щоб зневіритись і померти.

В основу роману покладено героїчні події оборони Донецького аеропорту військовослужбовцями ЗС України та добровольцями у вересні 2014 – лютому 2015. Гасло книги: «Головна книга про війну, якої не мало бути. Та про героїв, які хотіли жити, але помирали» [7]. Для передачі всього трагізму подій «російсько-української війни», як називає її автор, він використовує форму художньої розповіді.

Митець у книзі розробляв глобальну тему XXI ст. – війна на Сході України. Примітно, що тематична зорієнтованість твору формується під впливом життєвих обставин, в яких перебував письменник. Зокрема, суспільно-політичні умови та політичні ідеї є одними із стилетворчих чинників, що власне вплинули на персональний стиль автора.

Якщо подивитися на роман «Аеропорт» з точки зору поширення інформації про війну на сході України, то зазначимо, що С. Лойко став одним із перших, хто зробив щось подібне в культурному полі. Роман демонструє в сучасній українській прозі спробу осмислення воєнної теми через призму виразної патріотичної моделі, у котрій важливе місце посідає

глорифікування українських воїнів та негативне маркування представників сепаратистського середовища як ворогів.

В індивідуальній творчості письменника своєрідно реалізуються художні засоби – тропи. Це ілюструють короткі уривки з роману «Аеропорт»: «У тумані на злітній смузі гарчала й гавкала якась кошлата сіра маса. То здичавілі за час війни, голодні як вовки, собаки рвали на шмаття тіло ще живого (якщо вірити тепловізору з відстані метрів сімдесяти) сепара» [7, с. 16]. У цьому уривку домінують епітети і порівняння, що і відповідає характеру зображення: описовість, обсервація простору, фіксування форм, що виражають прагнення досягти реалістичної достовірності, правдоподібності – ця картина має вплинути на уяву читача, викликати в його душі певні переживання та уявлення тогочасної дійсності.

Сергій Лойко тяжіє до перебільшень. Використані ним гіперболи роблять роман «Аеропорт» стилістично увиразненим, а також надають висловлюванню емфатичності. Майже в кожному абзаці зустрічаємо щось на зразок: «На голову посипалися шматки штукатурки. Кімната заходила ходором. Барабанні перетинки мало не лускають від розривів, наче ті ракети вибухають у його голові» [7, с. 23]; «Беззахисні молоді люди намагалися тікати, збиваючи одне одного з ніг. Кийки методично піднімалися й опускалися, вгрузаючи в плоть, ламаючи кістки, розбиваючи голови. Берці смачно і з відтяжкою стикалися з тілами, руками, ногами й головами лежачих» [7, с. 36]. Таким чином, автор, використовуючи гіперболізовані оцінні кліше, виокремлює ті якості описуваного явища або людини, на яких він хоче наголосити [4].

Особливої уваги заслуговують зображально-виражальні засоби і специфічна мова роману, за допомогою якої Сергій Лойко зміг передати не тільки зміст, але й відтворити свій внутрішній світ. Активну виражальну та ідейно-художню роль у творі відіграють метафори, які сприяють емоційній наснаженості тексту. Наприклад: «Широка річка луною розносила його заливний спів униз течією, назустріч заходу» [7, с. 31]; «Незважаючи на приємні алюзії та ремінісенції, свинець так і не витік із очей МВЧ, коли він підняв їх на міністра, наче бачив того вперше…» [7, с. 111].

Авторська індивідуальність виявляється також у розміщенні сюжетних елементів у творі, способі побудови сюжету. Сергій Лойко у романі «Аеропорт» інтригуючий розділ «Юрчик-паровоз» виніс на початок і лише у наступних розділах заглибився у витоки біографії головного героя та змалювання окремих деталей, що свідчить про розлогість і багатоплановість романного мислення прозаїка. Часові та просторові зміщення у творі виявляють історизм в осмисленні автором конкретної ситуації, вільне володіння хронотопом зображення, не обмежене громадською упередженістю чи літературними забобонами.

Письменник застосовує монтаж епізодів задля того, аби зобразити мозаїку певного часу. «Розкадрування» та текуча зміна тексту охоплює не лише час перебування головного героя Олексія Молчанова у зоні воєнних дій та 240-денної облоги аеропорту, але й інтимні картини стосунків із жінками. На прикладі уривків із твору ми можемо чітко простежити різку зміну сцен тексту. «Протягом наступних двадцяти хвилин новоприбулі спецназівці й десантники розташувалися на всіх поверхах і по периметру будівлі, занісши автомати, кулемети, гранатомети, вибухівку, БК і провізію, необхідні для ведення міського бою в ізоляції й оточенні впродовж двох тижнів» [7, с. 142]. У наведених рядках дія відбувається в Криму і йдеться про анексію Автономної Республіки. Аж раптом автор ніби «транспортує» нас у зовсім іншу локацію, із зовсім іншими епізодами. «Вже в ліжку він намагався закрити її відкритий рот своїми губами, відчуваючи, як її ноги сильніше стискають його боки вище талії. Він уже не відчував болю в зламаному ребрі. Він почувався лише всередині неї, лише її губи на своїх, лише її груди під своїми. Вона різко смикнула головою, звільнила рот, наче їй бракувало повітря, і закричала. Вона кричала й кричала. Потім закричав, точніше, загарчав він» [7, с. 143]. Дія відбувається у Києві, в готелі. Разом ми бачимо чітко окреслений поворот подій: від напруженого воєнного становища до інтимних пристрасних сцен. Контрастні дії і вчинки персонажів, епізоди, частини і розділи поєднуються на основі емоційно-смислових зв’язків, асоціацій.

У такий спосіб можемо простежити зіставлення двох різних зображень, що дають щось інше, нове, що відкриває можливість побачити більше глибоку природу явищ, встановити внутрішній зв'язок між речами, які здаються зовні віддаленими й зовсім відособленими.

У мовній тканині роману письменник використовує різні шари лексики, зокрема, засобами посилення емоційності твору виступають лихослів’я. Сергій Лойко, як і багато

інших сучасних українських літераторів, нецензурної лексики не цурається. Чому так відбувається? Нам відомо, що книга заснована на реальних фактах, а тому табуйована лексика в романі є способом вивільнення емоцій, які вирували у напруженій атмосфері військовослужбовців. Наприклад: «Я йому протягую свою моторолу – по ходу, попробуй мою, б…дь! – Юрчик нарощує темп і драматизм розповіді, розмахуючи руками, мало не заїкаючись, поправляючи каску, яка сповзає на лоба, тисне на приголосні: – Той, по х-х-ходу, р-р-руку протягує. Н- н- нахилився, б…дь, так. Я ж р-р-розумію, б…дь, стрілять не можна, йо…ний сепарський окоп п-п-поряд, за підбитою «бехою». Я таки, б…дь, знімаю каску – і х…я-а-а-ак його каскою п-п-просто по довбешці» [7,с. 22].

Використовуючи обсценну лексику в ролі художнього засобу, автор підсилює внутрішній світ героя, що кардинально змінюється під час перебування у зоні війни. Яскравим прикладом слугуватимуть слова головного героя-журналіста Олексія Молчанова, який переживає цю необов'язково війну як особисту драму: «Йо…на війна! Ненавиджу! – шепоче Олексій собі під ніс» [7].

Висновки. Аналізуючи індивідуальний стиль письменника, слід звернутися до конкретного літературного матеріалу з оглядом на те, що жоден автор не є представником якогось напряму протягом всієї творчості. Матеріалом у дослідженні питання індивідуального стилю Сергія Лойка став конкретний художній твір – роман «Аеропорт». Здійснивши аналіз прозописьма Сергія Лойка з точки зору його світоглядних засад, варто зауважити, що індивідуальний стиль автора як система засобів мовного вираження реалізований у його художній творчості, зокрема, в романі «Аеропорт». Отримані результати дають змогу дійти висновку, що особливу забарвленість прози Сергія Лойка забезпечує багатство мови і поетичність стилю, несиченою великою кількістю епітетів, метафор, порівнянь та гіпербол, а дискретність зображеного досягається використанням прийому монтажу. Мовностилістичні особливості творчості Сергія Лойка, його оригінальна манера письма, яскраві і неординарні тексти стануть об'єктом нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Москва : Высшая школа, 1980. 340 с.

2. Дубровський Р. О. Засоби комічного в романі С. Лойка «Аеропорт». Українська мова і література в школах України, 2018. № 1. С. 31–33.

3. Поліщук Я. Ars masacrae, або про те, чи є поезія на війні. Слово і час. Науковий журнал, 2016. № 7. С. 3–11.

4. Семенюк І. С. Лексико-стилістичний і комунікативний ракурси аналізу текстів юридичної тематики. Сучасна англомовна публіцистика: лінгвістичний вимір : монографія / А. Е. Левицький, С. І. Потапенко, А. О. Худолій та ін., Ніжин : НДРУ ім. М. Гоголя, 2010. С. 145–196.

5. Сергей Лойко. Рейс. Москва : Брайт Букс, 2017. 448 с.

6. Сергей Лойко. Шок и трепет. Война в Ираке. Москва : Вагриус, 2003. 226 с.

7. Сергій Лойко. Аеропорт. Переклад з російської: Ольга Гончар. Київ : Брайт Букс, 2016. 264 с.

8. Сергій Лойко презентував роман про донецьких «кіборгів». *Українські новини*. URL : https://ukranews.com/ua/news/351593-sergiy-loyko-prezentuvav-roman-pro-doneckykh-kiborgiv (дата звернення: 29.01.2019).

9. Ситченко Л. А. Визначення індивідуального стилю письменника на основі структурування поняття : Дивослово, 2002. № 5. С. 48–50.

10. Ukraine fighters, surrounded at wrecked airport, refuse to give up. Los Angeles Times. URL : https://www.latimes.com/world/la-fg-c1-ukraine-airport-20141028-story.html (дата звернення: 15.03.2021).

УДК 821.162.2.09

Редьква Віталія Андріївна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Василишин О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУПАХ

Анотація. *У статті розглянуто особливості вивчення процесу розвитку національної шкільної літературної освіти, загальні характеристики учнів-підлітків, особливості вивчення літератури у різних вікових категоріях, педагогічні концепти Івана Франка.*

Ключові слова: *літературна освіта, методика літератури, педагогічна психологія, вчитель , учень.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of studying the process of development of national school literary education, general characteristics of adolescent students, features of studying literature in different age categories, pedagogical concepts of Ivan Franko.*

Key words: *literary education, methods of literature, pedagogical psychology, teacher, learner.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливим завданням.

Літературна освіта є важливим елементом творення найкращих передумов для розвитку добре освіченої особистості, виховання українських громадян та патріотів на основі змісту загальнолюдських цінностей.

Для сучасної методики літератури базове значення мають психолого-педагогічні ідеї та теорії, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня та умови їх успішної педагогічної реалізації. У предметній методиці закладаються психологічні основи цілеспрямованого навчально-виховного процесу, об'єктивоване прогнозування достатньо високих його результатів. Вікові особливості емоційно-чуттєвої та розумової сфер підлітків і юнацтва, що розкривають їхні особистісні якості характеру, визначають специфіку сприймання учнями художнього твору, засвідчують рівень розуміння його змісту, сприйняття виражених автором загальнолюдських і національних моральних та естетичних ідеалів, впливають на здатність проєктувати духовні категорії художнього твору на конкретні життєві ситуації. [1, 42 с.].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

У книжці «Педагогічні концепти Івана Франка (теорія і методика навчання літератури)» сказано:

«Методика викладання літератури базується на загальних засадах педагогічної психології, в яку входить психологія навчання, вікова психологія. Глибоке знання особливостей психічної діяльності учнів та учителя-словесника, психологічної ефективності різноманітних методів і прийомів навчання, психологічних вимог до підручника літератури та навчального обладнання сприяє процесу вдосконалення методики літератури як науки. У передмові до своєї відомої книги «Людина як предмет виховання» видатний російський педагог і психолог К. Д. Ушинський писав, висловлюючи точку зору педагогічних психологів: «Ми не кажемо педагогам - робіть так або інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дайте відповідно до тих законів і обставин, у яких ви хочете їх прикласти».

Погляди на методологію створення шкільного підручника з літератури, педагогічно-психологічні вимоги Івана Франка первісного й основного наголошування на художньому тексті як основі літературної освіти, його критерії наукової об'єктивності та індивідуального стилю навчальних книг безумовно актуальні і все ще нереалізовані в українському освітньому просторі. І це при тому, що у 21 сторіччі у нашому шкільництві триває експансія візуальної педагогіки. Метафорично назвімо цей процес цивілізацією зображення, яка з 60–70 рр. XX ст. розпочала активний наступ на класичну у дидактиці цивілізацію слова через упровадження модерних навчальних технік, а саме програмоване навчання, фільми, телебачення, комп'ютеризацію й інтернет у викладанні шкільних дисциплін сьогодні. Щодо вивчення літератури, то в останні десятиліття в Україні спостерігаємо справжній штурм і шторм у цій царині, появу дуже багатьох різнопланових посібників і підручників для середніх

навчальних закладів. Загалом треба би вітати таку різноплановість, можливість вибору, але водночас надзвичайно міцніє в українській педагогічній спільноті прагнення до універсалізації, вироблення «єдино-правильної», спільної для всіх книжки для навчання. Тим більше, що чимало посібників і підручників, історій літератури є низької якості, компілятивними і науково маловартісними. Такі тенденції характерні для більшості постколоніальних суспільств, які долають своєрідний хаос переходу від тоталітарної до демократичної освіти, що передбачає зміну інформаційного репродуктивного навчання на особистісне і творче. Сучасний польський методист у кінці двадцятого століття писав: «Учителі діють тут навпомацки у тісному просторі визначеному шкільною традицією і власним досвідом праці з учнями. Не всі хочуть звільнитися від енциклопедизму. Декотрі з них усе ще мріють про перевантажені програми і з недовірою сприймають редукцію матеріалу, що її постулюють сучасні програми, зокрема за зразками англосакськими. Якими добрими для них були часи, коли увесь предмет містився у грубім учнівськім підручнику, а "вчитися" означало читати той підручник вдома!»

Власне, отаке зубріння, «кутє» (вислів І. Франка), суто механічне інформативне навчання є великим злочином щодо художньої літератури, бо й справді знищує в учня бажання читати, дискредитує саму сутність письменства. Це питання цікавило і хвилювало Івана Франка, який активно ангажувався в освітню проблематику і зокрема підручникотворення , написав десятки публіцистичних та наукових праць на цю тему, моделював у своїй белетристиці. Зокрема, ще 1884 року, працюючи у редакції львівського часопису «Зоря», Франко фактично ініціював загальносуспільне обговорення стану викладання української літератури у школах і гімназіях Австро-Угорщини, бо небезпідставно вважав, що навчання письменства у цих закладах є основою розвитку національного мистецтва слова загалом. Думки класика про методику і спосіб навчання літератури, на жаль, дуже актуальні і сьогодні. На жаль, бо власне і йдеться про сліпу залежність від підручника, банальне переказування змісту твору, беззмістовне заучування хронології життя письменника, а структура уроку, яку «... легко собі представити, але – страшно подумати», виглядала за часів Франка так: «…Учитель велить сьому або тому ученикові читати уступ з читанки, розказати читане "своїми словами" і сказати (після поміщеної при авторові біографічної нотатки) головні дати з його життя. Ось і все, – часом тільки для відміни велить учитель, щоб ученики сей або той вірш яко "дуже красний" виучили напам’ять. Та ні, – се ще не зовсім все. Деякі учителі пробують розбирати "естетично" читані кусники – хоч такі учителі належать до рідкостей» Чи ж не нагадує цей опис сьогоденний урок української літератури?! Вістря Франкової критики спрямоване проти інформаційно-репродуктивного навчання без урахування специфіки літератури як універсального виду мистецтва, проти схоластичного вивчення елементів теорії літератури, псевдо-естетичних «розборів» текстів, а також проти вивчення «кусників» та «уступів» за хрестоматіями, що не дає змоги сприйняти твір цілісно, спотворює сприйняття тексту, профанує белетристику як таку. Така практика присутня і сьогодні в українській школі, коли вчитель використовує для виконання програми виключно схеми й оцінки підручника, "нав’язує" учнівській аудиторії готові шаблони і стереотипи, присмачені дидактичними і моральними настановами. Учителеві важливо знати, які психологічні особливості характерні для учнів різних вікових груп. Це дозволяє йому вміло, тактовно керувати процесом літературного росту своїх підопічних» [2, с. 215–218].

Мета даної публікації: дослідити особливості вивчення української літератури в різних вікових групах.

Виклад основного матеріал.

Методика викладання української літератури – це педагогічно-літературознавча прикладна наукова дисципліна, що містить психолого-педагогічні засади роботи вчителя-літератора й рекомендації про те, як організувати зустріч і діалог школяра з художнім твором, який літературний і літературознавчий матеріал викладати в школі, якими дидактичними шляхами формувати в учня літературознавчі знання та особистісне розуміння художнього тексту [3, с. 3].

Відомо, що процес запам'ятовування прямо залежить від характеру діяльності учня на уроці і вдома. Тут основну роль відіграє учитель-словесник, який створює в учнів відповідну установку, вказуючи на те, що треба запам'ятати назавжди, а що достатньо просто взяти до уваги. Учитель для цього спеціально організовує діяльність учнів за допомогою численних прийомів – складання плану, раціональне повторення вивченого раніше і т. д.

Велика увага в методиці літератури приділяється організації аналітико-синтетичної діяльності учнів на різних етапах навчання. Всякому узагальненню передує аналіз. Характер узагальнень у вивченні літературного матеріалу різний і залежить від того, якою мірою попередній аналіз розкриває об'єктивну природу літературних явищ, що вивчаються у шкільному курсі. Поступово в процесі навчання відбувається перехід до більш складних форм аналізу і синтезу, що передбачено програмою з літератури. Вирішальну роль тут відіграє спрямовуюче слово учителя літератури, яке організовує, регулює і контролює процес формування в учнів уміння переходити від аналізу до синтезу. Предмет літератури, який засвоюють школярі, являє собою систему наукових понять як узагальнених знань про суттєві ознаки літературних явищ. Засвоєння шкільного курсу літератури і являє собою, зокрема, формування відповідних понять в учнів [4].

На основі результатів досліджень вікової та педагогічної психології опорними у навчанні літератури визначаються такі особистісні загальні характеристики учнів-підлітків:

— активне формування самосвідомості, оцінка власної діяльності, усвідомлення життєвої перспективи;

— достатній рівень розвитку пам’яті та відтворювальної уяви, що сприяє конкретно-чуттєвому сприйманню художнього твору; механічне запам’ятовування переходить до смислового, а відтворююча уява взаємодіє з творчою;

— розвиток пізнавальної діяльності, усного та писемного мовлення, збагачення словникового запасу; мовний чинник стає вагомим у формуванні самосвідомості підлітка та його соціальній адаптації;

— наївно-реалістичне бачення художніх картин та образів, особливо персонажів, що викликає почуття емпатії (переважно учні 5-6 класів) та продукує безапеляційні судження про «позитивних» і «негативних» літературних героїв;

— емоційне сприймання відтвореного письменником, ідеалізація образів-персонажів, активізація творчої уяви, діалог із художнім твором, його автором;

— формування теоретико-літературних знань, активізація абстрактного мислення; прагнення до широких смислових зв’язків із життєвими реаліями, розвиток рефлексії;

— формування здатності розуміти прекрасне у творах мистецтва слова, встановлення зв’язків із іншими творами й видами мистецтва;

— формування вмінь пізнавальної діяльності (планування, осмислення, контролювання та аналіз результатів);

— прагнення до самостійності;

— усвідомлення суспільних цінностей, формування морально-етичних норм і способів поведінки [1, с. 43–44].

У початкових класах закладається любов до літератури. У середніх класах учні переходять до глибшого вивчення літератури як предмета. У старших класах середньої школи курс літератури включає в себе набагато складніший матеріал, а також теорію літератури. Учні старших класів вчаться самостійно здобувати знання, працювати з книжковими джерелами (користування словниками, реферування, конспектування).

Висновки. Отже, на уроках української літератури учень – це активна людина, а не лише об’єкт вивчення з боку дорослих. На мою думку, вчителі у школах повинні намагатися детальніше вивчити школяра як особистість, щоб знати як правильно подати інформацію, яку учень із зацікавленням зможе засвоїти. Вчитель повинен мати високу літературознавчу культуру, культуру аналізу, диференційований підхід до різних груп школярів. Я вважаю, що вчителі повинні прищепити любов до читання, а не просто заставляти учнів читати, тому що користі з цього не буде.

Список використаної літератури

1. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX початок XXI століття) : монографія / Таміла Яценко. Київ : Педагогічна думка, 2016.

2. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка (теорія і методика навчання літератури). Львів, 2017.

3. Башманівська Л. А. Методика викладання української літератури в таблицях: Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.

УДК 821.161.2.09(092)

Савка Ірина Олегівна,
магістрантка 11-Умз групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Пасічник О.В.

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА БАГРЯНОГО

Анотація. *У статті аналізується творчість Івана Багряного у річищі інтертекстуальності та згадуються дослідження на цю тему. Акцентується на творах Івана Багряного «Тигролови» і «Сад Гетсиманський», в яких можна прослідкувати інтертекстуальність.*

Ключові слова: *інтертекстуальність, Іван Багряний, «Тигролови», «Сад Гетсиманський».*

Abstract. *The analyses of the creation works by Ivan Bagryany in the stream of intertextuality and the mentions of the researches on this topic has been provided in the article. The emphasis is given on Ivan Bagryany's works "Tiger Hunters" and "Garden of Gethsemane", in which the intertextuality may by traced.*

Key words: *intertextuality, Ivan Bagryany, "Tiger Hunters", "Garden of Gethsemane".*

Постановка проблеми. Інтертекстуальність – термін, що «вживається для позначення спектру міжтекстових відношень і постулює, що будь-який текст завжди є складником широкого культурного тексту; полягає у:

відтворенні в літературному творі конкретних літературних явищ інших творів, більш ранніх, через цитування, алюзії, ремінісценції, пародіювання тощо,

явному наслідуванні чужих стильових властивостей і норм (окремих письменників, літературних шкіл і напрямків) – тут мають місце всі різновиди стилізації» [4].

Інтертекстуальність — це явище співвідношення літературних творів за допомогою алюзії, пародії, переспів, плагіату, ремінісценції, стилізації, цитати тощо. Термін у лінгвістичний ужиток увела дослідниця Юлія Крістєва (1966 рік) [6]. Розрізняють такі види інтертекстуальності: генетична, інтенціональна, іманентна, рецепційна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія інтертекстуальності належить до тих інтерпретаційних стратегій, які зародились у другій половині ХХ століття та інтенсивно використовуються в сучасній науці про літературу. Її новітній розвиток та термінологія (інтертекстуальність, інтертекст, текст, скриптор) пов'язані з іменами французьких (переважно постмодерних) дослідників другої половини ХХ століття: вже згаданої Ю. Крістевої, Р. Барта, Ж. Женета, М. Ріффатера, Л. Женні та ін.

Так, Ролан Барт чітко розрізняв класичний твір і власне текст, якому «невідомою є наративна структура, граматика чи логіка розповіді» [2]. Текст, на думку Ю. Крістєвої, поставав як інтертекст – «простір сходження різних цитацій», «місце пересікання текстових площин», «діалог різних видів письма» [6]. Таким чином, під текстом розумілось не сказане у творі, а те, що незалежно від авторської свідомості й волі у ньому «сказалось» – «вся недиференційована маса культурних сенсів, всотана твором, але ще не підпорядкована його телеологічному завданню» [2, с. 289–292]. Отже, автор тексту перетворювався на порожній простір несвідомої інтертекстуальної гри. Замість самого поняття автора постмодерністи запровадили поняття скриптора, і це дозволяло всім дискурсам у творі, на думку Р. Барта, заговорити власним голосом, створюючи багатовимірний простір тексту, чи сферу безкінечної субституттивної гри (Ж. Дерріда).

У 1973 році Р. Барт дав узагальнене енциклопедичне визначення тексту й інтертекстуальності: «Кожний текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш чи менш впізнаваній формі: тексти попередньої культури і тексти сучасної культури. Кожен текст є новою тканиною, зітканою зі старих цитат. Залишки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т. д. – всі вони поглинуті текстом і змішані в ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова. Як необхідна попередня умова для кожного тексту інтертекстуальність не може зводитись до проблем джерел і впливів; вона є спільним полем анонімних формул, походження яких рідко можна виявити, несвідомих чи автоматичних цитат, що даються без лапок» [2, с. 164].

Ця концепція залишається чи не найпопулярнішим концептом постструктуралізму, проте отримала низку критичних оцінок. Її критикували представники структуралізму (С. Бальбус), дискурс-аналізу і наратологів. Вони вважали, що буквальне дотримання принципу інтертекстуальності (в її філософському вимірі) робить беззмістовною будь-яку фахову комунікацію. Деякі науковці (наприклад, Л. Делленбех та П. Ван ден Хевель) розуміли інтертекстуальність, сприймаючи її більш звужено і конкретно, як взаємодію різних видів внутрішньотекстових дискурсів [3].

Теорія міжтекстових взаємодій критично сприймалася навіть у постколоніальних культурах, зокрема, в українському постімперському літературознавстві. У ньому інтерес до інтертекстуальності поглиблюється у 2000-х роках (дослідження Т. Белімової, Л. Біловус, Н. Корабльової, Т. Кулініч, О. Левченко, С. Негодяєвої, Т. Николюк, С. Олійник, Т. Пашняк, Л. Статкевич, К. Усачової, М. Шаповал та ін.). До прикладу, Н. Корабльова констатує «інтертекстуальність літературного твору», а не тексту, а М. Шаповал у докторській дисертації «Стратегії інтертекстуальності та гра свідомостей у сучасній українській драмі» (2010) пропонує власну теорію: «Говорити про функціонування інтертекстуальності у творах художньої літератури слід, насамперед відмежувавшись від бартівського широкого трактування цього явища, від його концепції «інтертекстуальності без берегів», оскільки за такого підходу передбачається вільна гра текстів та ігнорується авторська інтенція, тобто у постструктуралістських теоріях інтертекст «не функціонує», а розчиняється у нескінченності текстового простору. Якщо ж розглядати це явище і з боку автора, і з боку читача, у його креативних та рецептивних компетенціях, то відкриваються ширші можливості для цікавих спостережень над міжтекстовими взаємодіями, які збагачують твір новими смислами і сприяють глибокому розкриттю творчого задуму, що, на нашу думку, є вагомою підставою для використання інтертекстуального підходу у літературознавстві» [3, с. 13].

Ще більше ґрунтовних осмислень явища інтертекстуальності спостерігаємо в польській та російській літературознавчих традиціях (М. Ґловінський, З. Мітосек, Я. Славінський, В. Халізєв, М. Тростніков). Літературний текст розглядається як зовнішньоформальний бік (чи запис) твору, як знакова система, яка, з одного боку, матеріалізує авторський художній твір, а з іншого – служить матеріальною підставою для виникнення художнього твору реципієнта (читача).

Найбільш продуктивною і системною, в буттєво-історичному сенсі, ми вважаємо ту концепцію міжлітературного діалогу, яка вивчає взаємовідносини між творами на різних герменевтичних рівнях літературного твору: 1) текстуальному (зв‘язки на рівні зовнішньої форми – художніх мови і мовлення); 2) ейдологічному (діалог на рівні внутрішньої форми – системи образів, образної дійсності); 3) змістовому (на рівні змістового значення – ідей, тем, проблем, конфліктів, пафосу та ін.) і 4) смисловому (на рівні смислових концептів, надзмістового значення).

Отже, концепція інтертекстуальності протиставлялась іншим літературознавчим концепціям: класичним ідеям міметичності, художності та інтерсуб‘єктивності літератури, осмисленості та ідейно-естетичної цілісності окремого літературного твору, концепціям літературної комунікації та структурування твору тощо. Спроба інтертекстуального аналізу передбачала пошук запозичень у тексті, відтворюючи в цей спосіб процес його постання [3].

Мета статті – дослідити концепцію інтертекстуальності на прикладі творів Івана Багряного.

Виклад основного матеріалу. Іван Павлович Багряний (1906 – 1963) – яскрава й неординарна постать в історії української культури, навколо якої ще й сьогодні існують міфи та домисли. Незважаючи на велику кількість літературознавчих досліджень, у життєписі та творчій біографії письменника є ще «білі плями» та «непрочитані» місця. Навіть рік народження в критичних джерелах визначався по-різному. Так, переважна більшість дослідників, зокрема еміграційних, Ю. Войчишин, В. Іваник, Ю. Лавріненко, Д. Нитченко, Б. Романенчук, наголошували на тому, що письменник народився у 1907 році.

Доля Івана Багряного, яка пов’язана з історією української нації та літератури, беззаперечно є драматичною. Його творчість розглядають як один із найяскравіших зразків літератури минулого ХХ століття. Проте, в Україні Багряного переслідували; в еміграції не всі підтримували його позицію, а деякі політичні опоненти навіть погрожували письменнику фізичною розправою.

Справжнє ім'я Івана Павловича Багряного – Іван Лозов'ягін, або Лозов'яга (1906–1963 рр.). Він був українським поетом, публіцистом, письменником-емігрантом і політичним діячем.

Після закінчення Другої світової війни залишається на Заході; співпрацює з ОУН, викриваючи радянську брехню щодо соціалістичного способу життя в СРСР. Іван Багряний першим, а Улас Самчук був другим, розповів всьому світові правду про звірства і знущання більшовиків над людьми в романі «Сад Гетсиманський» (1950), про які він добре знав, адже на відміну від Уласа Самчука провів 5 років свого ув'язнення в тюрмах і таборах СРСР. Роман шокував багатьох на Заході. У 1963 році Іван Багряний був висунутий на Нобелівську премію, однак раптова смерть 57-річного письменника не дозволила офіційно представити його до нагороди.

Життєпис і творчість Івана Багряного проаналізовано в низці наукових статей. Так, у 1920-1930 рр. «пролетарські» критики М. Доленґо, Б. Коваленко, І. Михайленко, О. Правдюк та І. Ярмолинський негативно оцінили творчість Івана Багряного. Діаспорні літературознавці Ю. Войчишин, В. Гришко, І. Качуровський, І. Костецький, Г. Костюк, Ю. Лавріненко, Д. Нитченко, Б. Романенчук, О. Тарнавський, Ю. Шерех проаналізували з естетико-ідеологічної позиції та з огляду традиційної релігійності художні тексти творів «Людина біжить над прірвою» і «Сад Гетсиманський». В Україні після 1990 року з'явилися літературознавчі праці про Івана Багряного (О. Астаф'єв, М. Жулинський, М. Ільницький, О. Ковальчук, Т. Марцинюк, З. Савченко, Н. Сологуб, М. Сподарець, Л. Череватенко, О. Шугай). У наукових розвідках визначено місце й значення Багряного у прозовій традиції «романтики вітаїзму» першої половини ХХ століття, досліджено проблематику та жанрово-стильову своєрідність прози письменника, запропоновано системне дослідження довоєнного періоду біографії митця слова. Творчість письменника-емігранта є предметом та об'єктом дослідження в дисертаційних роботах М. Балаклицького, С. Кобути, І. Романової та інших.

Так, С. Кобута, співставляючи та аналізуючи творчість Івана Багряного та Джорджа Орвелла, констатує, що «творчість цих письменників стала відповіддю на соціально-політичні катаклізми, зокрема на тоталітаризм, колоніалізм і нацизм, тому її розглядають передусім у контексті антитоталітарного дискурсу. Спадок Івана Багряного вивчається поряд із доробком відомих авторів української еміграції, а також у порівнянні з Олександром Солженіциним. Його позиціонують як автора із глибокою українською ідентичністю, який постає речником свого покоління, носієм ідеї глибокої гуманності, а його твори є своєрідним гімном гідності та волі» [5].

Художня проза Івана Багряного – романи «Тигролови» (1944), «Сад Гетсиманський» (1950), «Людина біжить над прірвою» (1965), повість «Огненне коло» (1953) – займає чільне місце в історії української літератури і літературної мови ХХ ст. Хоча ці твори письменника, з'явившись за межами України після Другої світової війни, відразу привернули увагу зарубіжних читачів, входження їх у мовно-національну свідомість масового українського читача відбувається тільки в 90-і роки в незалежній Україні. Творчість І. Багряного була знана в Україні в кінці 20-х і на початку 30-х років, але для наших сучасників його літературна, як і політична діяльність часів Другої світової війни та в еміграції, пов'язана з національно-державницькими змаганнями, залишається мало відомою і тому потребує всебічного висвітлення.

Завдячуючи науковцям (Л. Череватенко, О. Шугай, О. Гаврильченко та А. Коваленко) відбувається знайомство читачів з непересічним українським письменником Багряним, котрого ще донедавна вважали «запеклим антикомуністом», а його твори – «антирадянськими». Сьогодні концептуально важливою є адекватна оцінка його творчості, оскільки і постать митця, і його твори, де поєднується глибока думка та цікавий сюжет, документальна правдивість та філософічність, викликають поміж літературознавцями суперечки.

Ми підтримуємо твердження О. М. Головій, що романи І. Багряного недопустимо сприймати лише як талановите відображення подій, свідком і безпосереднім учасником яких був сам автор. Вони вражають особливою «багрянівською» філософічністю.

С. Лущій вважає «Тигролови» і «Сад Гетсиманський» творчою перемогою Багряного – прозаїка [9]; на особливості стилю І. Багряного, зокрема, в автобіографічному романі «Сад Гетсиманський» звертав увагу Г. Костюк [8].

Романи Івана Багряного «Тигролови» та «Сад Гетсиманський» – видатне явище української еміграційної прози ХХ ст. Ці твори, власне, як і їхній автор, тривалий час перебували в центрі уваги як літературознавців, так і читачів за межами України. Про це свідчать численні читацькі відгуки та критичні розвідки, опубліковані на шпальтах періодичних видань, а також листи відомих українських культурних, громадських та політичних діячів до Івана Багряного, написані впродовж 1950–1960-х років минулого століття.

Після смерті письменника роман «Тигролови» згадувався в літературознавчих розвідках Д. Нитченка, Ю. Лавріненка, а також у невеликому спогаді П. Мартинця, який познайомився з Багряним у 1946 р. [1].

Поява другого роману І. Багряного «Сад Гетсиманський» також зумовила бурхливу полеміку в літературознавчих та читацьких колах. У газеті «Українські вісті» за 1951 р., крім численних цікавих фахових розвідок, були опубліковані читацькі відгуки про роман «Сад Гетсиманський», зібрані І. Дубинцем, який займався розповсюдженням твору в США.

Активна увага читачів до згадуваного твору невипадкова: більшість із них – в'язні радянських таборів, а отже, свідки й учасники цих страшних подій. Тому переживання й поневіряння головного героя Андрія Чумака були їм добре відомі й зрозумілі.

Можливо, саме під впливом листів У. Самчука І. Багряний пізніше планував дати іншу назву французькому виданню роману. З усіх творів І. Багряного саме назва «Сад Гетсиманський» була, мабуть, найбільш дискусійною. Л. Нигрицький, як і У. Самчук, також звинувачував автора в тому, що той обрав для роману невдалу назву.

Проте переважна більшість літературознавців вважала, що біблійна назва роману цілком умотивована й доречна. На думку Андрія Чумака, і, очевидно, самого І. Багряного, оповідання про перебування Ісуса Христа в Гетсиманському саду – найсильніше й найвражаюче місце в Біблії. Про цю безсонну ніч у Гетсиманії писало чимало письменників. Згадати хоча б «Сновидіння» німецького поета Жана-Поля Ріхтера, цикл сонетів «Христос на Оливковій горі» Жерара де Нерваля та поему Альфреда де Віньї «Оливкова гора». Прикметно, що до цього сюжету художники слова зверталися в роки соціальних та психологічних криз, у часи розчарування, втрати внутрішньої гармонії особистості зі світом та соціумом.

Попри бурхливі й тривалі суперечки літературознавців з приводу романів «Тигролови» та «Сад Гетсиманський», у читацьких колах обидва твори були зустрінуті дуже прихильно.

Антитоталітарний зміст «Тигроловів» суголосний європейському літературному контексту, у якому синтезувалися погляди провідних інтелектуалів на проблему перетворення людини на річ. За художньою логікою твору, символом тоталітарної системи стає образ поїзда-дракона. Атмосфера несвободи, що панує в поїзді, увиразнюється через мотив «заґратованості». У творчості Івана Багряного однією з найголовніших тем є демонстрація всій світовій спільноті суті більшовицького режиму, викриття жорстокості, підлих методів роботи каральних органів. Для реалізації останньої із зазначених цілей письменник використовував власний досвід, оскільки в катівнях радянських спецслужб йому самому довелося провести чимало часу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, романи Івана Багряного «Тигролови» та «Сад Гетсиманський» – видатне явище української еміграційної прози ХХ ст. Ці твори, власне, як і трикнижжя «Ost» Уласа Самчука [10], тривалий час перебували в центрі уваги як літературознавців, так і читачів. Про це свідчать численні читацькі відгуки та критичні розвідки, опубліковані на шпальтах періодичних видань, а також листи відомих українських культурних, громадських та політичних діячів до Івана Багряного, написані упродовж 1950–1960-х років минулого століття.

«Тигролови» і «Сад Гетсиманський» – це творча перемога Багряного-прозаїка. Проаналізувавши низку літературно-критичних матеріалів, присвячених життєпису та творчості Івана Багряного, ми робимо висновки, що в сучасному зарубіжному та українському літературознавстві існують полярні погляди на творчість І. Багряного, як і на творчість Гомера ХХ століття – Уласа Самчука.

Образ світу, який репрезентують твори «Сад Гетсиманський», «Тигролови» та трикнижжя» Ost», окреслюється в його просторово-часових, наративних аспектах тільки в системі тих текстуальних зв'язків, що їм надали автори у створених ними художніх світах. Креативна сила, центральна парадигма смислотворення цих завершених, текстуально

вербалізованих світів має інтенційно-фікційну природу, шо і наголошено метафоричними їх назвами.

У художніх текстах автори постійно використовують точні дати, що допомагає письменникам у розвиткові внутрішньої дії, логіці роздумів. Цифри не просто фіксують певні події, людські переживання, а й підводять до потрібних Івану Багряному та Уласові Самчуку аналогій і узагальнень.

Хронотоп у художніх текстах візуалізує світосприйняття, світомислення людини в конкретній буттєвій ситуації. Тому далі ми групуємо матеріал, йдучи за етапами існування репресованих людей, за логікою функціонування «машини» насильства і пригнічення, яку увиразнюють просторово-часові параметри реального в'язнично-таборового світу і хронотопні виміри його відображення в творах письменників-емігрантів І. Багряного та У. Самчука.

Список використаної літератури

1. Багряний І. Тигролови (роман та оповідання). Післямова М. Г. Жулинського; Упорядник: О. С. Гаврильченко, А. П. Коваленко. Київ : Молодь, 1991. 264 с.

2. Барт Р. S/Z. Москва : РИК «Культура», Издательство «Ad Marginem», 1994. 303 с.

3. Біловус Л. Теорія інтертекстуальності: становлення понять, тлумачення термінів, систематика. Тернопіль : Видавець Стародубець, 2003. 36 с.

4. Інтертекстуальність. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.

5. Кобута С. С. Персонажі романів Івана Багряного та Джорджа Орвелла як втілення концепції «вільної людини». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологічна. Вип. 63. 2016. С. 99–102.

6. Крістева Ю. Полілог / Пер. з фр. П.Таращука. К.: Юніверс, 2004. 480 с.

7. Лавріненко Ю. Іван Багряний – політичний діяч і письменник. *Українське слово: Хрестоматія укр. л-ри та літ. критика XX ст.*: У 3 кн. Київ, 1994. Кн. 2. С. 612–617.

8. Костюк Г. Звеличник відважних і чесних Іван Багряний. *Слово (Нью-Йорк)*. 1964. № 2. С. 18–22.

9. Лушій С. Романи Івана Багряного «Тигролови» та «Сад Гетсиманський»: за архівними матеріалами Юрія Лавріненка. *Слово і Час.* 2006. № 10. С. 21.

10. Самчук У. Темнота. Роман у 2-х частинах. Нью-Йорк : Українська вільна академія наук у США, 1957. 494 с.

11. Тарнавський О. Творчість Багряного – Одісея Людини над прірвою. *Укр. вісті.* 1980. Чикаго : 42, 29 жовтня.

УДК 821.161.2-3.09

Сагат Руслана Русланівна,
Здобувачка вищої освіти 11 – Ум групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Василишин О. В.

ТЕМАТИЧНЕ БАГАТСТВО ТА ПРОБЛЕМАТИКА МАЛОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА

Анотація. *У статті зроблено спробу класифікувати малу прозу Івана Франка за тематико – проблемним принципом, визначено низку циклів та субциклів у прозі письменника. Також проаналізовано розвиток сучасного франкознавства та роль відомих наукових осередків у франкознавчих дослідженнях.*

Ключові слова: *франкознавство, мала проза, класифікація, тематико – проблемний принцип, цикли та субцикли, проблематика.*

Annotation. *The article attempts to classify the small prose of Ivan Franko by subject- and -problem principle, defines a number of cycles and sub-cycles in the writer's prose. The*

development of modern Franko studies and the role of well-known research centers in Franko studies are also analyzed.

Key words: *French studies, small prose, classification, subject - and - problem principle, cycles and sub-cycles, problems.*

Постановка проблеми. Іван Франко – видатний письменник, поет, публіцист, літературознавець, політичний та громадський діяч. Його постать відома не лише в Україні, але і за її межами. Його творчість відіграла велику роль в розвитку української літератури. Яскравим свідченням цього стало широке впровадження такої допоміжної галузі порівняльно-історичного літературознавства, як франкознавство. Велику роль у розвитку цієї галузі відіграють дослідження творчості Івана Франка, а саме аналізу прозових творів письменника. Його проза багата своїм жанровим та тематичним багатством, та порушує багато соціальних проблем суспільства.

Аналіз досліджень. Досліджувана проблема порушувалася багатьма літературознавцями. Проте спроб охарактеризувати тематичне багатство та проблематику малої прози Івана Франка було досить мало. В основу написання цієї статті лягли наукові дослідження М. Ткачука, І. Денисюка, Т. Магери, Ю. Безхутрого, М. Легкого, О. Білецького та низки науковців, які присвятили свої праці дослідженню життя і творчості Івана Франка. Спроби класифікувати прозові твори письменника зробили М. Легкий («Проза Івана Франка: проблеми класифікації) О. Білецький («Художня проза І. Франка») та І. Денисюк. («Літературознавчі та фольклористичні праці. Франкознавчі дослідження»).

З огляду на це, ставимо собі за **мету** проаналізувати розвиток сучасного франкознавства в Україні та охарактеризувати тематичне багатство та проблематику малої прози Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. Життя і творчість Івана Франка здавна привертали увагу науковців. Внаслідок цього, було створено нову галузь в літературознавстві – франкознавство. Найбільшого розвитку вона досягла в період незалежної України. Як зауважив Є. Нахлік, цьому сприяв «літературний і науковий феномен Івана Франка, його багатогранна спадщина в царині художньої літератури та практично всіх гуманітарних наук, рідномовне середовище на локальній батьківщині письменника, Галичині, яке породжує численних шанувальників і дослідників, хоча сугестивний вплив Франка настільки потужний, що притягує до нього й вихідців із Наддніпрянщини та східних теренів України» [10, с. 38].

Про здобутки франкознавства можна говорити дуже багато. Велику роль в цих дослідженнях відіграють наукові осередки – академічні, університетські, музейні та громадські. Центром розвитку академічного франкознавства є Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України та його Львівське відділення. Франкознавчі дослідження провадяться також в Інституті українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Інституті мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України та Львівській національній науковій бібліотеці України ім. В. Стефаника. Розвиток університетського франкознавства відбувається в Львівському національному університеті імені Івана Франка, де діє Інститут франкознавства. Основним напрямком роботи цього закладу є підготовка до друку різних франкознавчих книжок, проведення щорічних франкознавчих конференцій та щомісячних франкознавчих семінарів. Такий самий університет було створено в Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. І. Франка, який згодом було перейменовано на лабораторію франкознавства і славістики. Багато досліджень проводяться у Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Розвитку українського франкознавства потрібно завдячувати таким видатним літературознавцям як І. Денисюку, М. Ткачуку, Т. Гундоровій, М. Гнатюку, Б. Якимовичу, Я. Гарасиму, Т. Пастуху, Р. Чопику, Б. Тихолазу, М. Ільницькому, А. Скоцю Р. Голоду, М. Зимомрі, І. Зимомрі, Р. Гром'яку, М. Жулинському, Д. Наливайку, М. Бондару та ін. [10, с. 38–39].

М. Ткачук присвятив дослідженням творчості Івана Франка цілу книгу «Естетична концепція дійсності в бориславському циклі І. Франка», в якій охарактеризував твори бориславського циклу. Також він видав книгу «Художній світ творів Івана Франка. Навчальний посібник для студентів та учнів», де описав його новаторство, жанрове

різноманіття прозових текстів тощо. Провідне місце у вивченні специфіки новел та оповідань І. Франка і з'ясуванні новаторства його прози займає І. Денисюк. Він видав серію статей, присвячених проблемам поетики прозових творів письменника. У них він досліджує жанрові форми, особливості його оповіді, аналізує композицію творів. Також дослідженням малої прози Івана Франка займався О. Білецький. Багато літературознавців вивчали проблеми, які порушував письменник у своїх творах: І. Ціховський, Р. Семків , Ю. Безхутрий, Т. Магер.

Багато науковців свої праці присвятили вивченню саме творчості Івана Франка. На думку М. Ткачука, вона є «феноменальним явищем в історії української та європейської культури останньої третини XIX й початку XX століття. Вона пройнята масштабним баченням світу з широким у часі розкриттям характерів з їх соціально-психологічним історизмом, глибоко національним духом і колоритом, але водночас і загальнолюдським духом» [11, с. 3]. Вона поєднує в собі кілька літературних епох: класицизм, реалізм, романтизм та модернізм. Його художня спадщина виявляється новаторством творчих пошуків. Особливої уваги під час дослідження творчості письменника приділяють малій прозі, а саме жанровій специфіці.

Як зазначав Іван Денисюк, «від своїх попередників Франко-прозаїк відрізняється не кількістю, а якістю» [4, с. 138]. Його художня проза піднесла українську літературу до європейського рівня. Він видав вісімнадцять збірок, що містять сто двадцять оповідань, новел, нарисів, повістей і десять романів. Зокрема, це збірки «Борислав. Картини з життя підгірського народу» (1877), «Галицькі образки» (1885), «В поті чола. Образки з життя робочого люду» (1890), «Obrazki galicijskie» (1897), «Коли ще звірі говорили. Казки для дітей» (1899), «Полуйка й інші бориславські оповідання» (1899), «Сім казок», «Староруські оповідання» у 3-х книжечках товариства «Просвіта», «Добрий заробок» (1902), «Панталаха й інші оповідання» (1902), «З бурливих літ» (1903), «Малий Мирон» (1903), «Маніпулянтка» (1904), «На лоні природи» (1905), «Місія. Чума. Казки і сатири» (1906), «Батьківщина й інші оповідання» (1911), «Панщизняний хліб і інші оповідання» (1913), «Рутенці. Типи галицьких русинів із 60-тих та 70-тих рр. мин. в.» (1913) [8, с. 59].

Мала проза Франка виділяється своїм жанровим та тематичним спрямуванням. Письменник порушує різні проблеми: розвиток робітничого руху, важке становище простих селян, кохання, навчання та виховання молодого покоління, становлення української нації, боротьба проти гноблення тощо. В основу творів покладені життєві спостереження автора.

Як зауважує М. Ткачук, з проблемою жанрової системності прози письменника по-в'язується цілий комплекс питань генологічної свідомості Франка щодо прозових творів, їх циклізації, жанрового репертуару української прози XIX століття [11, с. 7].

Неодноразово робилися спроби класифікувати твори Івана Франка саме за тематичним принципом. Зокрема, О. Білецький виділив у ній вісім груп:

1) «оповідання і повісті про недалеке минуле»;
2) «картини з життя сучасного авторові селянства»;
3) бориславський цикл;
4) «враження від тюрми, або «на дні»»;
5) оповідання з життя дітей і підлітків;
6) «твори, що відображають боротьбу демократичної інтелігенції проти тих, хто гнобив народ»;
7) сатиричні твори;
8) «твори про соціальні ідеали Франка («Захар Беркут», «Рубач» та ін.)» [1, с. 420–447].

І. Денисюк дещо конкретизував цю класифікацію і додав до неї історичний, любовний та гуцульський цикли [5, с. 21–47, 95–106, 133]. Таку класифікацію вважають найбільш зручною, доречною і доцільною.

Микола Легкий виокремив низку прозових циклів у творчості Івана Франка:

І. Історичний: «Як старого дуба не нагнеш, так старого чоловіка не навчиш», «Захар Беркут», «Герой поневолі», «Гриць і панич». Твори цього циклу описують історичну тематику.

ІІ. Твори з життя і діяльності представників різних верств і станів суспільства, які можна об'єднати в такі субцикли:

1. **Бориславський:** цикл «Борислав» («Ріпник», «На роботі», «Навернений грішник»), «Boa constrictor», «Борислав сміється», «Яць Зелепуга», «Задля празника», цикл ««Полуйка» і інші бориславські оповідання».

2. **Професійний**, в якому зображується життя персонажів різних професій та занять: «Вугляр», «Муляр», «Слимак», «Сам собі винен», «Хлопська коміся» тощо.

3. **Селянський**. У творах «Іван Зубильник», «Лесишина челядь», «Два приятелі», «Гутак», «Злісний Сидір», «Добрий заробок», «Історія моєї січкарні», «Ліси і пасовиська», «Рябина», «Історія кожуха», «Панщизняний хліб», «Великий шум» головними героями є персонажі з селянського середовища.

4. **Тюремний:** зображення життя ув'язнених у в'язницях «Івась Новітний», «На дні», «Із записок мученика», «Панталаха», «До світла!», «В тюремнім шпиталі».

5. **Інтелігентський.** До цього циклу відносяться твори, в яких головні персонажі – священики, письменники, журналісти, адвокати – інтелігенція. Це оповідання «Місія», «Чума», «Тріумф».

6. **Шляхетський**, в якому з глибоким психологічним зондажем, іноді з гумором та іронією зображуються представники дворянського стану: «На вершку», «Іригація», «Довбанюк», «Не спитавши броду», «Геній», «Основи суспільності».

7. **Група творів з інтегральною темою міжсоціальних і міжнаціональних стосунків, також відношень «особистість-соціум»:** «Boa constrictor», «Цигани», «Борислав сміється», «Захар Беркут», «Не спитавши броду», «Для домашнього огнища», «Основи суспільності», «Лель і Полель», «Перехресні стежки», «Великий шум», «Гриць і панич», «Петрії і Довбущуки».

III. Виховання і становлення особистості. До цього циклу відносяться твори, в яких Іван Франко подає процес домашнього та шкільного виховання дитини, підлітка, юнака українського, польського та єврейського середовища: «Олівець», «Микитичів дуб», «Грицева шкільна наука», «Пироги з черницями», «Малий Мирон», «Ґава», «Яндруси», «На лоні природи», «Гава і Вовкун», «Борис Граб», «У кузні», «У столярні», «Гірчичне зерно», «Отець-гуморист», «Будяки».

IV. Любовний цикл: піднімається тема кохання. Це твори «Із записок недужого», «Між добрими людьми», «Різуни», «Батьківщина», «Сойчине крило», «Дріада», «Неначе сон», «Лель і Полель», «Не спитавши броду», «Перехресні стежки».

V. Авторефлексійний, в який об'єднано твори, що яскраво характеризують внутрішній світ автора: «Моя стріча з Олексою», «Поєдинок», «Рубач», «Хома з серцем і Хома без серця».

VI. Казковий цикл творів. До нього можна зарахувати твори, які співвідносяться з жанром казки: «Мавка», «Як пан собі біди шукав», «Як Русин товкся по тім світі», «Казка про Добробит», «Без праці», «Ріпка», цикл творів «Коли ще звірі говорили».

VII. Філософсько - притчевий цикл, де піднімаються філософські, історіософські, теософські проблеми, пошук особистістю сенсу буття. До нього увійшли такі твори: «Гуцульський король», «Староруські оповідання» «Будяки», «Як Юра Шикманюк брів Черемош».

VIII. Сатиричний. Твори об'єднані сатирично викривальним пафосом, спрямованим на певний типаж або на вади суспільства: цикл «Рутенці», «Сморгонська академія», «Свинська конституція», «Чиста раса», «Звірячий бюджет», «Опозиція», «Острий-преострий староста», «Доктор Бессервіссер», «Історія одної конфіскати», «Із галицької «Книги битія»» [9, с. 17–20].

Мала проза Івана Франка починається із «бориславського циклу», в якому автор зобразив образ соціального зла у тогочасній Галичині: зубожіння, неуцтво, знущання тощо. Значну частину своєї творчості письменник присвятив робітничій проблемі. Він піднімав її в оповіданнях «Ріпник», «Полуйка», «На роботі», «Навернений грішник», які увійшли до «бориславського циклу» творів. Франко реалістично зображував жахливу долю ріпників. Нужда та бідність зганяли тисячі галицьких селян з дідівських місць до Борислава, де на них чекала ще страшніша доля. Проблеми життя галичан описані також у збірках «В поті чола» (1890 р.) і «Галицькі образки» (1897 р.). До цих збірок увійшли автобіографічні оповідання «Малий Мирон», «Грицева шкільна наука», «Олівець», «Schonschreiben» та інші [12, с. 70–71].

Як зазначає О. Волосенко, провідною темою малої прози І. Франка є спосіб життя дітей та їх навчання у школі, коло їхніх захоплень та інтересів. В оповіданнях «Малий Мирон», «Олівець», «Під оборогом», «У кузні», «Мій злочин» розповідається про шкільне життя учнів, психологію школяра, сповідь письменника про скоєну провину [3, с. 25]. У них він змалював

образи допитливих, розумних дітей, які з усієї сили тягнуться до навчання. Письменник гостро звинувачував соціальні умови, які стали причиною дитячого лиха та критикував педагогічну систему навчання й виховання, що насаджувалася в школах Галичини австрійським урядом [2, с. 123]. Зовсім інші проблеми піднімає автор в оповіданні «Сойчине крило». Тут він описав відносини чоловіка і жінки, зневірене життя головного героя та його психологічну трансформацію, а також довів, що людина зможе залишитися гідною свого імені і не ховатись у сіру буденність. Адже для того, щоб вести негідне слимакове життя, краще було б народитися слимаком, а не чоловіком.

Франко-прозаїк основну увагу спрямовував на зображення сучасного йому капіталістичного суспільства, розкриваючи складні соціальні конфлікти, соціальні процеси, що відбувалися в ньому. Він не був «утішителем життя» і не створював ідилій, а належав до тих письменників, які зображували життя в усій його складності та суперечностях [7, с. 20].

У прозі І. Франко показав життя робітників, селян, ремісників, трудової інтелігенції; життя людей декласованих, кинутих до «суспільного дна»; життя «верхів» суспільства – капіталістів, поміщиків, сільської буржуазії, попівства, буржуазно-шляхетської інтелігенції та урядового чиновництва; окрему тематичну групу становлять твори про дітей. В автобіографії І. Франко писав, що «майже всі вони показують дійсних людей, котрих я колись знав, дійсні факти, на котрі дивився або про котрих чув від свідків, малюють крайобрази тих закутків нашого краю, котрі я, як то кажуть, переміряв власними ногами» [3, с. 58–59].

Висновки. У літературній спадщині І. Франка значна увага приділяється малій прозі. Вона вирізняється серед його творчого доробку своїм тематичним та жанровим багатством. В оповіданнях та новелах він порушує соціальні проблеми суспільства: розвиток робітничого руху, важке становище простих селян, кохання, навчання та виховання молодого покоління, становлення української нації, боротьба проти гноблення тощо, змальовує життя галичан в усіх його верствах і проявах.

Аналізуючи здобутки письменників української літератури, можна стверджувати, що досі ніхто не зробив стільки для її розвитку, як І. Франко. Він залишив читачам у спадок близько сотні творів малої прози. Письменник збагатив українську літературу різноманітними за тематикою та жанрами прозовими творами.

Його творчість – це новий етап у розвитку прози. Він став письменником-новатором, який підніс українську літературу до світового рівня.

Список використаної літератури

1. Білецький О. Художня проза І. Франка. Зібрання праць у 5 томах. Київ, 1965. Т. 2.
2. Василишин О. В. Мала проза Івана Франка в рецепції Бориса Харчука. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 32. С. 123–126.
3. Волосенко О. В. Мала проза Івана Франка: поетика жанру та композиції: дипломна робота. Вінниця : ВДПУ, 2019. 68 с.
4. Денисюк І. Новаторство Франка-прозаїка. *Українське літературознавство.* Львів, 2008. Вип. 70. С. 138–158.
5. Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 томах, 4 книгах. Львів, 2005. Т. 2: Франкознавчі дослідження.
6. Зимомря М. І. Мала проза Івана Франка та Артура Шніцлера: поетика тексту. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки,* 2010. № 10. С. 27–28.
7. Каневська Л. Психологізм романів Івана Франка середини 80-х–90-х років : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.01.01. Київ, 2004. С. 20.
8. Кочан І. Заголовки малої прози І. Франка як актуалізатори художнього тексту. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія»,* 2016. Вип. 38. С. 57–65.
9. Легкий М. Проза Івана Франка: проблеми класифікації. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна: Франкознавство.* Львів : ЛНУ, 2011. Вип. 55. С. 15–20.
10. Нехлік Є. Сучасний стан франкознавчих досліджень і проблема створення Інституту Івана Франка НАН України. *Слово і час,* 2011. № 8. С. 38–48.
11. Ткачук М. Жанрова структура прози Івана Франка(Бориславський цикл та романи з життя інтелігенції). Монографічне дослідження. Тернопіль, 2003. С. 3–7.
12. Фасоля А. М. Українська література. Рівень стандарту: підручник для 10 кл. Закладів середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 192 с.

УДК 821.161.2.09(092)

Ярмолюк Надія Петрівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Василишин О. В.

ЗНАКОВІ ПОСТАТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ВОЛИНІ

Анотація. *У статті описані знакові постаті літературної Волині від давніших часів до сьогодення. Досліджено їх внесок у всеукраїнський фонд літератури та у культурно-літературний розвиток самого Поліського краю. Доведено, що вони є тими витязями з народу, які в першу чергу дбають про чистоту нашої словесності та збагачують її творами високого класичного стилю.*

Подається коротка характеристика найвідоміших Волинських авторів, які палають вічним вогнем нескореності. Проводиться стислий опис їх творчого стилю та манери написання. Також робиться акцент на деяких творах цих митців; уривок однієї з таких поезій взятий за епіграф до поданої статті.

Ключові слова*: знакові постаті Волині, культурно-літературний розвиток, твори високого класичного стилю.*

Annotation. *This article describes the remarkable figures of literary Volhynia from ancient times to the present. It has been researched all of their contribution to Ukrainian literature fund and to the cultural and literary development of the Polesia region itself. It has been proven that they are knights who came out of people, they are those who care about the purity of our literature and enrich it with works of high classical style in the first place.*

The article gives a brief description of the most famous Volhynia authors, who burn with the eternal fire of invincibility, and a brief description of their creative style and manner of writing. Emphasis is also placed on some works of these writers; part of one of the poems is taken as an epigraph to the submitted article.

Key words*: remarkable figures of literary Volhynia, cultural and literary development, works of high classical style.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями.

Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом вивчення якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, навіяних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю, а в цьому випадку – Волині.

Література рідного краю складається з фольклорних творів, що побутують на певній території (Полісся), з художніх текстів, збагачених різними літературними засобами, а найголовніше – з поетів та письменників цих шедеврально-мистецьких творінь.

Основна проблема такої літератури полягає в тому, що мало хто знає про митців та тексти, які творилися ними. Головним завданням цієї статті є познайомити людей із їх творчістю та донести ту жертовну любов, яку вони вклали у свій творчий доробок.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

Дослідженням літературної спадщини Волині займалося та займається чимало дослідників, які мають бажання глибше пізнати цей край в усіх його аспектах: історичному, культурному, літературному тощо. До найбільш відомих можна віднести таких науковців: Петро Костянтинович Волинський, Олександр Миколайович Цинкаловський та інші.

О. Цинкаловський досліджував мандрівку Т. Шевченка по Волині та фольклор цього краю, П. Волинський – творчість Лесі Українки, Т. Шевченка, І. Франка, також він є автором підручників з теорії та історії української літератури.

Микола Реріх написав про таких людей: «Справжній син своєї Батьківщини – той, хто прагне її покращення і вдосконалення». Саме такими і були всі дослідники української літературної спадщини та літератури рідного краю.

Мета даної публікації: дослідити літературу Волині та познайомитись з її митцями та їх творчим доробком.

Виклад основного матеріалу.

Волинь моя, прадавній краю,

Русявокоса полісянко…
Волинь моя, мій рідний краю,
Дідів-прадідів колиско.
Я від землі до небокраю
Тобі вклоняюсь низько-низько.

О. Богачук

Волинь… Цілком природно, що цей край асоціюється для нас передусім із Лесиною славою, з її словом, життєвим і творчим подвигом. Та коріння літературної історії краю сягає глибших джерел. Наша земля освітлена славними іменами таких ратаїв ниви рідної української культури, як Іван Вишенський, Данило Братковський, Олена Пчілка, Пантелеймон Куліш, Модест Левицький, Агатангел Кримський, Ярослав Галан, Ганна Жежко, Влас Мизинець, Іван Степанюк, Маргарита Малиновська.

Безумовно, збагатили наш край своєю творчістю письменники польського походження Юзеф Ігнаци Крашевський, Габріеля Запольська, Ванда Василевська та інші. Родовим корінням пов'язані з Волинню і такі творці, як Петро Волинський, Мечислав Гаско, Ростислав Братунь, Олесь Лупій, Микола Дубина, Іван Ющук, Сергій Рудик, Володимир Лучук, Юрій Покальчук, Євген Колодійчук, Микола Рябчук, Леонід Панасенко, Ігор Січовик. Щедро зачерпнули з волинських криниць сил і натхнення для праці Микола Олійник, Анатолій Дімаров, Михайло Білецький, Іван Сварник, Віктор Положій, Володимир Замлинський, Іван Сподаренко та інші відомі літератори.

У п'ятдесятих-шістдесятих роках на Волині сформувалася група цікавих, несхожих один на одного поетів-ліриків – Олександр Богачук, Віктор Лазарук, Петро Мах, Михайло Пронько, Йосип Струцюк, Іван Чернецький [4, с. 21]. Палітра митців цього краю на сьогодні розширила свій список: Бондар Тетяна, Простопчук Василь Васильович, Махонюк Анатолій, Криштальський Андрій Андрійович, Штинько Валентина Сергіївна, Ігор Ольшевський, Микола Іванович Мартинюк, Криштальська Олена Василівна, Клименко Олександр Іванович, Олег Гнатович Потурай, Корсак Іван, Ната Гранич, Володимир Савович Лис, Гуменюк Надія Павлівна, Гей Василь Степанович, Горик Ніна Петрівна, Василь Слапчук, Боярчук Петро та багато інших. На превеликий жаль, серця деяких із цих талановитих людей перестали битися, але їх духовний скарб завжди буде радувати читачеве серце та око.

І коли перечитуєш імена цих людей, то розумієш яким сильним та потужним є наш літературний розвиток. І чи справедливим було те самоприниження, яке звучало в словах про відсталість, бідність Волинського краю? Певною мірою – так. Але якщо говорити не про економічні, а духовні основи, то і Галицько-Волинський літопис, і Волинська Богоматір, думи, легенди, пісні, слово Тараса і Лесі – це глибоке наше коріння, те духовне джерело, яке живить пам'ять, національну гідність, любов до життя.

Важко ступаючи нелегкими дорогами, ми, деревляни, дуліби, волиняни, трималися передовсім за чепіги плуга, при необхідності бралися за руків'я меча, несли не лише злидні у наймитській торбині, а й щире сподівання волі в душі, прагнення трудитися не лише заради хліба насущного, але й задля краси та добра. Творче начало наших предків виявлялось у соборах і храмах Володимира-Волинського, Луцька, Любомля, Устилуга, в усних та писемних пам' ятках, зацвітало одержимістю талановитих людей. Уже те, що живемо і трудимося під зорею і образом Лесі Українки, дає нам право шукати в минулому, бачити в ньому не лише безпросвіття та підневільність, а й ті кореневі основи, які живлять людську душу, національну пам'ять, крону загальнолюдського дерева гуманізму.

Волиняни почувають себе щасливими від того, що у пору, м'яко кажучи, несприятливу для розвою духовності, зуміли зберегти в собі чуття пошани до Лесі, наповнити його добродійною конкретикою. 1977 року стала поетеса у повен зріст на центральному майдані Луцька. Стала, притискаючи до грудей книжку, в якій, уявляється, записані її найперші, народжені серцем дев'ятирічної дівчинки, слова про надію [4, с. 4]. Саме ці слова і досі є тим стимулом для творення духовно-високих творів, які не можуть не торкатися струн душі.

Кожен регіон України має свої славетні культурні центри, «духовні гнізда», які великою мірою позначаються на духовній атмосфері регіону, своїми естетичними силовими лініями впливають на формування особистості. Треба лише їх належно осмислити й активно використовувати у культурологічних заходах серед усіх верств населення, особливо ж у вихованні підростаючого покоління.

Волинь належить до особливого культурного регіону, позначеного потужними духовними джерелами. Це – своєрідна українська Мекка, до якої йтимуть і йтимуть все нові й нові допитливі шукачі прекрасного, спраглі причащатися духовною енергією українського менталітету.

«Чиста, первинна праслов'янщина» (У. Самчук) уособлює в собі волелюбство і нескореність наших предків, їх доброчинність й одержиме слугування рідній Україні, їх незмірний потяг до краси. На думку У. Самчука, це справді найстарша земля Руська, яка «віками нікому непідвладна з своїми дерев'яними городами, демократичними порядками, з князями і воєводами, які і до днів наших творять дуже своєрідне психологічно, а, можливо, й етнічно, відмінне від решти слов'янських племен, плем'я» [1, с. 3].

Потужним літературним осередком є м. Луцьк. Тут в 1617 р. було створене Луцьке братство. У цьому місті народилися такі творці слова, як Алойзи Фелінський (1771), Григорій Мачтет (1852), Абрам Гурвич (1897), Мечислав Гаско (1907), Ярослав Смеляков (1913), Оксана Забужко (1960), жили і працювали Ян Жоравницький, Орест Левицький, Модест Левицький, Пантелеймон Куліш, Іван Гущак, Вадим Симакович, Володимир Каліка, Іван Сподаренко, Дмитро Цмокаленко, Михайло Білецький, Ольга Ткачук, Лесь Танюк, перебували Іван Вишенський, Микола Бажан, Павло Тичина, Максим Рильський, Іван Драч, Дмитро Павличко, Павло Загребельний, Антоніна Коптяєва, Євген Долматовський, Ганна Чубач, Євген Маланюк, Олесь Гончар і багато інших.

Тут проживали Косачі, навчались Олесь Лупій, Юрій Покальчук, Олександр Богачук, Іван Чернецький, Йосип Струцюк та інші [1, с. 5].

25 жовтня 1980 року сталася знакова подія для усієї творчої інтелігенції нашого краю, в Колодяжному ухвалено створення Волинської організації Спілки письменників України. Саме в цей день засвітилась Лесина надія у серцях кожної людини, причетної до цього дійства. Тодішнім головою Спілки Павлом Загребельним було підписано протокол про створення її волинської філії. З тих пір минув 41 рік.

На сьогодні в обласній організації чимала кількість письменства, хоча є і такі, хто ще не отримав спілчанський квиток, та все одно не покидає своєї ниви, а навпаки ще більше пломеніє вірою у свій творчий ріст та розвиток літературної Волині.

З 1989 по 2006 рік Волинську обласну філію НСПУ очолював Василь Гей, з 2006 по 2015 її головою була Ніна Горик, з 23 квітня 2015 року – Петро Коробчук, але на цій посаді він був недовго. Вже з початку червня 2016 року новою головою Волинської організації Національної спілки письменників була обрана Ольга Леонтіївна Ляснюк.

Нині до неї входять 43 члени: Бондар Тетяна, Вербич Віктор, Горик Ніна, Гранич Наталія, Гуменюк Надія, Гундер Оксана, Зилюк Юрій, Клименко Олександр, Корецька Клавдія, Коробчук Петро, Котович Іван, Криштальська Олена, Криштальський Андрій, Лазарук Віктор, Лис Володимир, Литвак Вікторія, Луцюк Ганна, Ляснюк Ольга, Мартинюк Микола, Місюра Володимир, Назарук Євгенія, Ольшевський Ігор, Омелянчук Віра, Онуфрійчук Микола, Пашук Олена, Регешук Тетяна, Сидорчук Микола, Сичук Юрій, Слапчук Василь,Стасюк Софія, Струцюк Йосип, Фінковська Юлія, Форманюк Еліна, Харитонюк Олена, Хвас Юлія, Цюриць Сергій, Чернецький Іван, Шмигін Микола, Штинько Валентина, Шульська Наталія, Юхимчук Тарас, Яков'юк Тетяна та Яструбецька Галина. Багатьох із них вже немає, це Гей Василь, Корсак Іван, Мах Петро, Боярчук Петро, Потурай Олег та деякі інші.

Гріхом буде не згадати про творчість Олександра Богачука, слова якого взяті за епіграф. Шкода, що уже душа його полинула у вічність, та все ж твори митця назавжди залишаться із нами.

Його рядки, висічені на гранітних плитах меморіалу в Кортелісах, на пам'ятниках, фрази стали афоризмами, вірші піснями. Такі пісні, як «Тиша навкруги», «Іду я росами», «Димить туман», «Тихо падає цвіт», «Щедрик», «Журавлі», «Моя родина – Україна» та багато інших апробовані широким загалом виконавців та найвимогливіших слухачів.

Чи актуальна його поезія зараз? Чи сучасна вона? Справжня поезія завжди сучасна. Бо починається вона від чистих народних джерел, від колискової матері [2, с. 6].

Поетичної майстерності поет вчився у великих людей – Тараса Шевченка, Івана Франка та Лесі Українки [2, с. 10].

Відомий український композитор Георгій Майборода у передмові до збірника пісень «Світи мені, Дніпре» на вірші О. Богачука писав: «Поезія Олександра Богачука приваблює композиторів різних поколінь. Кожен знаходить в ній смислові й звукові інтонації, теплі барви

образної гами. Сила його поетичного слова, насамперед, в його емоційній правдивості…» [2, с. 25].

Літературна карта Волині є величезною. Кожен регіон славиться своїми письменниками та поетами. Дуже поетичним є регіон Любешівщини, який знаходиться на північному сході Волинської області. Люди тут особливі, природа небесна, а слово – живе та наповнене невичерпною любов'ю до всього існуючого, в першу чергу, до поезії та прози.

Серед таких людей є: Микола Шмигін, Фросина Смокович, Валентина Матвіїв, Микола Черняк, Ніна Юрченко, Тетяна Баранова, Валентина Ланевич, Григорій Мацерук, Петро Ярмолюк тощо. А про скількох талановитих людей цього краю ще ніхто не знає? Мабуть, не одна сотня таких є. Та все ж літературний розвиток краю відбувається дуже добре. Серед найбільших таких осередків є щотижневе видання любешівської районної газети «Нове життя», де друкуються всі охочі, навіть юні початківці. Серед вказаних авторів є людина, яка більшу половину свого життя присвятила праці в редакції цієї газети. Це – Микола Черняк.

З 1995 року Микола Шмигін завідував відділом районної газети «Нове життя».

Григорія Мацерука вважають першим письменником Любешівщини (1954 р.) По собі він залишив невеличку художню спадщину. Всі його твори помістилися в одному томі, який вийшов у світ завдяки його дружині Валентині Мацерук. Та хіба талант митця вимірюється обсягом створеного? Василь Стефаник на докір, що написав лише одну тоненьку книжечку, відповів: «А хіба це мало?!»

Як не парадоксально, але жодна книга за життя автора так і не вийшла у світ. Першою ластівкою стала збірка «Заповідаю довго жити» (1983), твори якої сам підготував до друку, але не встиг її побачити. А в 2005 році вийшла друга книга – «По кому росте трава», яка стала своєрідним пам'ятником Григорію Мацеруку. Є тут і Стохід, і Прип'ять, і Любешів, і Луцьк, і Ковель, Бучин та інші села. Автор виводить просту філософію людського життя: «По добрих людях, коли вони помирають, хоч травичка на пам'ять росте…», що спростовує байдужу обивательську позицію «Після мене хоч трава не рости…» [5, с. 85–86].

Із вище зазначеного переліку авторів найвідомішими публікаціями є «Легкокрила» Валентини Матвіїв, «Моложай» Миколи Черняка, «Стежина в зарошених травах» Фросини Смокович, «Сповідь серця» Петра Ярмолюка, «По кому росте трава» Григорія Мацерука, «Педагогічна богема» Миколи Шмигіна та багато інших.

Висновки. З усього сказаного вище стає зрозуміло, яким творчо багатим є Волинський край, скільки там не просто талановитих осіб, а людей з великої літери. Його культурним розвитком займаються ті, хто знає, що таке щира та сердечна любов до свого народу та коріння, любов до поезії, прози та творів висого стилю. Їх називають знаковими постатями рідного краю. Саме такими людьми живе і буде жити наша літературна історія. Поки існуватимуть вони, доти дзюрчатиме джерельно-зцілюване та чисте слово, яке буде оберегом славній Полісько-Волинській місцині, де все якесь інше та святіше. Слова там є віддзеркаленням простоти людських душ та сердець.

Список використаної літератури

1. Рисак О. О., Тирак О. П., Прихода Г. М. Література рідного краю: збірник метод. матеріалів / за ред. В. Зубовича. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2000. 92 с.

2. Богачук Неоніла. Вивчення творчості Олександра Богачука в школі : навч. видання. Рівне : Ассоль, 2003. 35 с.

3. Волинське коріння роду і слова: довідкове, літературно-художнє вид., випуск 2 / В. С. Гей, І. Ольшевський, Т. М. Демчук [та ін.]. Луцьк, 2005. 61 с.

4. Гей В. С. Світязь: літерат. збірник. Київ : Радянський письменник, 1991. 126 с.

5. Махецька Л. В. Використання проєктних технологій на уроках літератури рідного краю: матеріали з досвіду членів творчої групи вчителів укр. мови та літератури. Відділ освіти Любешівської райдержадміністрації. 2014. 121 с.

6. Мацерук В. Доля нас познайомила, доля й розлучила. Любешівська районна газета «Нове життя». 2021. 25 лют. С. 6.

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ

УДК 37.064

Доберчак Маріанна Ігорівна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

КОМУНІКАТИВНИЙ КОДЕКС ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Анотація. *У статті подано визначення понять «комунікація» та «спілкування», названо характерні їх особливості; вказано на основні проблеми педагога під час спілкування з учасниками освітнього процесу; розглядається система комунікативних умінь педагога.*

Ключові слова: *комунікація, спілкування, педагогічна комунікація, педагогічне спілкування, комунікативність, комунікабельність, комунікативні вміння, система.*

Annotation. *The article defines the concepts of "communication" and "communication", names their characteristics; the main problems of the teacher during communication with the participants of the educational process are indicated; the system of communicative skills of the teacher is considered.*

Key words: *communication, communication, pedagogical communication, pedagogical communication, communicativeness, sociability, communicative skills, system.*

Постановка проблеми. Система освіти є однією з основних форм соціалізації особистості. Вона забезпечує «фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку індивідумів, що визначають темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства» [6].

Упродовж навчання у закладах загальної середньої освіти школярі не лише соціалізуються, вони стають активними учасниками соціальних відносин і комунікаційних процесів; формуються їхні ціннісні орієнтації тощо.

В Україні система освіти консолідує досвід поколінь і створює умови для подальшого розвитку суспільства, науки, техніки та культури; вона передбачає формування освітнього процесу, враховуючи індивідуальні особливості кожного його учасника. Важливим питанням при цьому є якісна підготовка педагогічних кадрів. Неабияке місце відводиться формуванню комунікативної компетентності вчителів унаслідок набуття ними комунікативного досвіду, виробленню навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері, вибору комунікативно виправданих мовних засобів.

Метою системи професійної підготовки вчителів водночас має бути формування культури мислення (незалежність, самокритичність, глибина, гнучкість, ефективність, відкритість); мовна культура (правильність, виразність, чіткість, простота, доцільність, актуальність), культура поведінки (ввічливість, тактовність, правильність, точність, поблажливість); культура спілкування (повага співрозмовників один до одного через вивчення інтересів та управління поведінкою аудиторії, об’єднання однодумців і відповідальність за мовленнєві акти).

Мета статті – проаналізувати чинники, які формують комунікативний кодекс педагогічного спілкування; наголосити на важливості дотримання культури спілкування майбутніх учителів; з’ясувати фактори, що визначають ефективність спілкування.

Виклад основного матеріалу. «Комунікативний кодекс – це система принципів побудови діалогу, яка включає в себе мовленнєву поведінку учасників як продуману та усвідомлену мовленнєву дію» [3]. Його реалізація базується на здійсненні комунікації / спілкування. На початку XX століття науковим співтовариством було введено термін "комунікація", раніше питання спілкування розглядалося лише як проблема людського мовлення.

Поняття комунікація вживається у значенні:

— соціальна комунікація, спілкування між людьми та іншими соціальними суб’єктами;

— комунікативний зв'язок за допомогою технічних засобів;

— спеціальна система, яка забезпечує зв'язок між віддаленими об'єктами, такими як підземні комунікації, транспортні комунікації, каналізаційні комунікації тощо.

Спілкування – це складний і багатогранний процес встановлення зв'язків між людьми, під час якого визначаються та формуються міжособистісні стосунки між комунікантами.

Спілкування можна охарактеризувати як:

— процес соціалізації особистості, її формування та розвитку;

— вид діяльності особистості;

— комунікація, приймання і передавання інформації;

— взаємодія, взаємовплив, обмін думками, цінностями, ідеями, емоціями;

— сприймання та розуміння один одного, тобто пізнання себе та іншого.

Існують різні методологічні підходи до понять "спілкування", "комунікація".

У праці "Світ спілкування" М. Каган обґрунтовує чітке розрізнення спілкування і комунікації:

— «комунікація у вузькому розумінні слова є суто інформаційним процесом (переданням певних повідомлень);

— спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер;

— комунікація може мати односпрямований характер і не передбачає суб'єкт-суб'єктної взаємодії (означає інформаційний зв'язок суб'єкта-передавача з будь-ким – людиною, машиною, – хто є приймачем певного повідомлення та безпосередньо постає саме як об'єкт даного інформаційного впливу;

— спілкування характеризується власне суб'єкт-суб'єктною спрямованістю». [2, с. 144].

Інформація тут не просто передається, а циркулює між партнерами, метою взаємодії яких є пошук певної спільної позиції, системи цінностей.

Хоча існують суттєві відмінності в характеристиках спілкування та комунікації, поняття «педагогічна комунікація» та «педагогічне спілкування» поєднує атрибутивний компонент «педагогічна / педагогічне». Отже, і «педагогічна комунікація», і «педагогічне спілкування» передбачають взаємодію між викладачами та учасниками освітнього процесу, тобто спілкування та діалог. Іншими словами, основою навчання спілкуванню є спілкування та діалог із використанням різних методів передачі інформації. Іншими словами, педагогічна комунікація та педагогічне спілкування мають спільні характеристики: спілкування-діалог між викладачами (вчителями) та здобувачами вищої освіти (учнями) та діалог із використанням різних методів і способів передачі інформації. Тому поняття "педагогічне спілкування" та "педагогічна комунікація" пропонуємо розглядати як синоніми.

«Педагогічна комунікація (лат. communicatio – зв'язок, повідомлення) – цілеспрямований процес взаємодії педагога зі здобувачами освіти, завданнями якого є обмін інформацією, регулювання педагогічних відносин, створення сприятливого психологічного клімату й емоційного контакту; процес, який реалізується за допомогою різних засобів комунікації» [3, с. 14].

Реалізація навчального спілкування завжди спрямована на досягнення комунікативної мети. Перш за все, це свідомо визначений очікуваний результат, якого вчитель прагне досягти за допомогою різних методів спілкування за певний проміжок часу (за певних обставин спілкування) чи найближчим часом (майбутньому). Мета педагогічної комунікації залежить від різних чинників: віку здобувачів вищої освіти / учнів; інтелектуального рівня та виховання; від намірів, досвіду та психічного стану; від ролі здобувачів вищої освіти / учнів, статусу, ділових і міжособистісних стосунків тощо. Однак головною метою спілкування вчителів є не лише підвищення знань або досягнення взаєморозуміння в спілкуванні, але й сприяння всебічному та гармонійному розвитку учнів.

Можна виокремити такі особливості педагогічної комунікації:

1) здійснюється в умовах освітнього процесу;

2) передбачає індивідуальний, особистісно орієнтований, гуманістичний підходи в процесі спілкування як окремо до кожного індивіда, так і до групи в цілому;

3) ґрунтується на соціально-психологічній взаємодії: у ній беруть участь педагог і група або кілька груп здобувачів освіти;

4) етичність взаємодії між суб'єктами освітнього процесу в ході комунікації;

5) спрямованість на процеси розвитку особистості та її самореалізацію.

Суб'єктом освітнього спілкування має бути людина, яка бездоганно володіє комунікативною компетентністю, здатна свідомо планувати та організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на своїх партнерів, сприймати, аналізувати, оцінювати їхні твердження, інформацію про психофізіологічний, емоційний та інтелектуальний стан, розвивати емоційний інтелект, володіючи навичками та вміннями спілкування, а також комунікативним досвідом.

Учителі повинні розуміти, що як фахівець, який може і повинен знайти вихід, головна відповідальність за успішне спілкування лежить на ньому.

«Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування» [10]. За В. Кан-Каликом, комунікативність містить три основні компоненти: *комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм.* Розглянемо кожен із них.

Комунікабельність – здатність легко вступати у контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації.

Що ж заважає комунікабельній людині стати комунікативною? Насолоджуючись спілкуванням, вона іноді діє заради власної вигоди, не викликаючи позитивних емоцій у співрозмовника, перешкоджаючи тим самим зв’язку.

Соціальні навички деяких людей відносно гіпертрофічні. Через надмірну цікавість їхня надокучливість втомлює, а їх допитливість може засмучувати. Гіперкомунікабельність – це риса особистості, що визначає рівень організації процесу спілкування, характеризується великою кількістю поверхневих контактів, а центром спілкування залишається людина.

Є також деякі несоціальні вчителі, які не проявляють ініціативи до спілкування. Більшість із них просто поверхово і безкорисливо відповідає на запитання учнів. Розмова з такими вчителями "не клеїться", бо їм бракує інтересу до співрозмовника. Це люди, яким не вистачає зацікавленості спілкуванням. Гіпокомунікабельність – це риса особистості, що визначає організаційний рівень комунікативного процесу, характеризується малою кількістю контактів і пасивною позицією в комунікативній поведінці.

Рівень комунікативності залежить від соціальних установок педагога. Комунікабельність як складова комунікативності стає значущою за умови відчуття педагогом соціальної спорідненості з оточенням (учнями чи здобувачами вищої освіти, колегами), коли він не протиставляє себе, свій досвід, а об’єднується зі співрозмовниками, що й забезпечує суб’єкт-суб’єктні стосунки у взаємодії.

Бажання взаємодіяти з безкорисливими, альтруїстичними тенденціями показує, в ім’я кого і чого працює педагог. Альтруїзм – це домінування інтересів співрозмовника, що вже є ознакою професійного діалогу.

«Компонентами професійно-педагогічної комунікативності є:

— стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з учасниками освітнього процесу в найрізноманітніших сферах;

— взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу комунікації;

— наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних вмінь і навичок» [1, с. 27].

Тому ефективність навчання спілкуванню значною мірою залежить від комунікативних здібностей та володіння вчителем системою навичок спілкування.

У дослідженнях учених вказано на професійні здібності, що визначають успіх освіти та викладання. Вони включають:

— соціальність – це комплексна риса особистості, що виявляється у бажанні та здатності спілкуватися з іншими, відкритості внутрішнього світу, доброзичливості та привітності;

— педагогічна емпатія – у розумінні викладачем розумового стану учнів, емоцій, почуттів та переживань;

— мовленнєва здатність – здатність чітко і яскраво висловлювати свої думки та почуття за допомогою мови, міміки та жестів. Це одна з найважливіших здібностей педагогів, яка забезпечує реалізацію основних методів навчання спілкуванню.

Інколи процес професійного спілкування можуть ускладнювати психологічні характеристики вчителів: агресивність, конфліктність, боязкість та сором’язливість.

Який же зміст вкладаємо у поняття «комунікативні вміння»? Комунікативні вміння – професійна майстерність викладача, що відображає рівень його підготовки до професійного спілкування (соціальне сприйняття, саморегуляція, вербальний та невербальний контакт зі здобувачами вищої освіти та здатність керувати їхньою поведінкою). Дотепер немає чітко обґрунтованої системи комунікативних навичок вчителя. Розглянемо, які ж навички спілкування визначають вчені.

О. Леонтьєв виокремлює такі комунікативні вміння вчителя, як:

— «здатність будувати своє висловлювання; орієнтуватись у комунікативному завданні (планування, зміст, засоби, зворотний зв'язок мислення); самопрезентація власного мовлення;

— встановлювати контакт; керувати власною поведінкою;

— переключатись у процесі спілкування;

— соціальна перцепція або «читати» з обличчя;

— розуміти співрозмовника;

— «подавати» (самопрезентація) себе у спілкуванні з іншим;

— усвідомлювати, синтезувати та передавати інформацію» [7, с. 168].

Л. Савенко визначає такі структурні компоненти системи комунікативних умінь педагога:

І. Проєктування педагогічного спілкування: побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття.

ІІ. Організація педагогічного спілкування: самопрезентація, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та установлення й підтримування зворотного зв’язку у спілкуванні, завоювання ініціативи, реалізація плану спілкування, володіння педагогічним контактом.

ІІІ. Регулювання педагогічного спілкування*:* мовленнєве (вербальне) спілкування, володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальна перцепція, використання «пристосувань».

Пропонуємо також розглянути перелік професійних комунікативних умінь педагога, які визначають його готовність до професійної комунікативної діяльності (за Н. Волковою).

Комунікативно-мовленнєві уміння: уміння використовувати багатство мови та норми літературної мови в усному й писемному педагогічному мовленні в професійно-педагогічній комунікативній діяльності*;* уміння реалізувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації; уміння добирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету.

Вміння моделювати процес професійно-педагогічної комунікації з урахуванням його структурних елементів: уміння організувати процес передачі й прийому інформації; уміння керувати процесом комунікації в системі «вчитель – учень»; уміння встановлювати контакт з суб’єктом (ми) комунікації, привертання його (їх) уваги.

Невербальні вміння, їх складники та критерії: уміння доцільно використовувати невербальний репертуар для передачі інформації; уміння кодувати невербальну поведінку; уміння «зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб’єктом комунікації.

Інформаційно-пошукові комунікативні вміння: уміння використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій; вміння використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу; вміння використовувати комунікативні ресурси комп’ютерних технологій*.*

Як бачимо, науковцями не встановлено єдиної системи комунікативних умінь, проте визначено базові комунікативні уміння педагога. До них належать:

— «соціальна перцепція (уміння «читати по обличчю»);

— емпатія (уміння співчувати);

— толерантність (уміння розуміти інші думки, терпимо ставитися до чужих поглядів);

— самопрезентація (уміння виявляти впевненість, свої кращі якості в необхідний час);

— установка на позитивне в людях;

— достатній обсяг уваги і пам’яті (обличчя, імена, якості);

— оперативність формулювання думок;

— культура і техніка мовлення;

— володіння прийомами ефективного спілкування». [7, с. 173]

Отже, комунікативний кодекс педагогічного спілкування реалізовується у процесі комунікативної діяльності й залежить від низки чинників, основними з-поміж яких є належним

чином сформовані уміння та навички професійної комунікації. Діяльність сучасного педагога повинна бути спрямована не лише на учіння, а й на реалізацію соціального замовлення, на формування гармонійно розвиненої особистості. Досягнення такого результату можливе лише за умови успішної комунікативної взаємодії на рівнях: викладач – здобувач вищої освіти, учитель – учень.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : *навчальний посіб*ник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
2. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: *книга для учителя*. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
4. Коммуникативный кодекс. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki.
5. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 324 с.
6. Мовленнєвий етикет у професійній діяльності вчителя. URL: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm38_08.
7. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: *учебное пособие для ВУЗов*. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
8. Особисті риси та професійна характеристика педагога. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14141/.
9. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : *навчальний посібник*. Київ : КНЕУ, 2005. 140 с.
10. Фенцик О. М. Педагогічна комунікація: практикум для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр / укладач О. М. Фенцик. Мукачево : вид-во МДУ, 2019. 162 с.

УДК 373.5.016:811.161.2]:37.091.32

Мороз Олена Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М.

ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10 КЛАСІ

Анотація. *Проаналізовано вивчення риторики на уроках української мови в 10 класі. Розглянуто поняття «риторика», її завдання та предмет класифікацію вправ з риторики. Досліджено роль і завдання риторики на уроках української мови в школі.*

Ключові слова: *риторика, ораторське мистецтво, урок української мови, вправи з риторики.*

Anntation. *Summary. Rhetoric has been analyzed at English lessons of 10th grade. The definition "rhetoric", its tasks and subject, classification of exercises has been examined. The role and tasks of rhetoric has been analyzed at Ukrainian's lessons at school.*

Key words. *rhetoric, public speaking, Ukrainian lesson, rhetoric exercises.*

Постановка проблеми і її зв'язок з важливими проблемами. Риторика – це наука, яка є інструментом управління та впорядкування життя суспільства. Вона сприяє формуванню особистості через слово та передбачає формування лінгвістичних, логічних, психологічних умінь. Риторика спрямована на розвиток риторичної компетенції учнів ЗЗСО, та здатності здійснювати ефективне спілкування.

Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема вербальної комунікації, зокрема мистецтва мовного спілкування. Вона досліджує низку дисциплін, основною із них вважають риторику. Ораторське мистецтво тісно пов'язане із низкою дисциплін – філософією, логікою, психологією, педагогікою, етикою, естетикою, літературознавством, лінгвістикою. Але не слід забувати те, що ораторське мистецтво тільки один із напрямів риторики.

Термін риторика походить із грецької античності. Ще тоді відомі філософи доліджували питання, які визначили шляхи розвитку цієї науки. Вони стверджували, що риторика охоплює значно ширше коло завдань, а не лише мовлення. Аристотель вважав, що: «…суспільно державний устрій є насамперед мовною організацією суспільства. Античний філософ бачив цю науку як «здатність знаходити можливі способи переконання щодо кожного даного предмета». З огляду на це, у наш час ораторське мистецтво вважають одним із специфічних видів людської діяльності, який можна опанувати як будь-яку іншу діяльність» [7, с. 3].

У наш час питання риторичної освіти є надзвичайно актуальним, про що і свідчить зростання уваги фахівців до дослідження вагомих проблем теоретичної та прикладної риторики в кінці ХХ ст. Досліджуючи сучасний стан риторики та причини захоплення її досконалого вивчення, Ю. Лотман зазначає: «Риторика – це вже обширна наукова дисципліна, яка бурхливо розвивається й нараховує десятки монографій та сотні статей багатьма мовами» [6, с. 405].

Риторика здавна була відома як наука і мистецтво слова, тому її вивчали досить багато дослідників. Серед них можна виділити таких: Т. Анісімова В. Аннушкін, Н. Безменова, А. Волков, С. Гіндін, Н. Голуб, Є. Клюєв, Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач, Ю. Рождественський, Є. Юніна та ін. У працях цих видатних фахівців продемонстровано не лише основні риторичні поняття та категорії, а й проаналізовано лінгвістичні основи риторики. Досить цікавим є те, що було досліджено різні аспекти функціонування риторичного потенціалу в процесі фахової підготовки вчителів. Не менш важливим внеском у риторику є доробок Г. Сагач [11], яка розглянула концепцію риторичної підготовки майбутніх учителів, де риторика висвітлюється як інтегруючий компонент. Аналіз вивчення риторики у вищій школі зробила Н. Голуб, [2] завдяки якому яскраво висвітлено її вагомий внесок у розвиток цієї науки.

Варто згадати, що формування риторичного потенціалу охоплює такі сфери: гуманітарну (Я. Білоусова), соціокультурну (В. Романова), юридичну (В. Молдован) та сферу соціальних педагогів (А. Первушина). У працях цих науковців розглянуто особливості професійної підготовки, обов’язковим компонентом якої є риторика. Зазначимо, що створюються авторські програми, видаються підручники, посібники, хрестоматії і словники, розробляються сучасні системи навчання (автори – С. Абрамович, Н. Бабич, Н. Голуб, Н. Колотілова, Л. Мацько, О. Мацько, В. Молдован, Н. Онуфрієнко, А. Первушина, Г. Сагач та інші) [10, с. 165].

Мета: дослідити та охарактеризувати поняття «риторика», визначити її роль на уроках української мови в 10 класі.

Виклад основного матеріалу. В умовах демократизації суспільства і гуманізації освітньої системи в Україні поступово відроджується, майже зовсім забута за часів тоталітарного режиму, така наука як риторика. Риторика – це наука про способи переконання, ефективні форми впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей [1, с. 7].

Предмет риторики – вивчення й опис усіх складових риторичної діяльності від задуму, ідеї до тексту, виголошення його і релаксації [1, с. 9]. Основні завдання риторики:

— дослідження оптимальних технік спілкування;
— формування мовлення суспільства;
— вдосконалення мовної поведінки особистостей.

Одним із мистецтв є здатність уміло висловлюватися та доступно передавати свої думки. Ніхто не володіє цим мистецтвом із народження, але якщо старанно вивчати й постійно вдосконалювати навички спілкування його можна опанувати.

Пентилюк М. І виділяє такі основні шляхи формування риторичних умінь і навичок [9, с. 119]:

1. Ознайомлення з історією риторики; засвоєння понять, термінів риторики, законів, закономірностей розвитку риторики як науки, зв'язків, структур, моделей.
2. Читання, аудіювання, риторичний аналіз зразків тексту; визначення жанрових особливостей тексту, врахування мовного оформлення і комунікативного завдання висловлювання.
3. Вивчення практичних засобів риторики, правил, прийомів, моделей, фігур, типів мовлення, видів зв'язку, тропів, дикції, інтонації.

4. Вільна творчість, саморозкриття особистості (створення власних висловлювань із врахуванням стилю, типу, жанру, форми (усна, писемна) мовлення).

У наш час невміння вести діалог, диспут чи бесіду гальмували б усі сфери діяльності. Тому ораторське мистецтво все частіше запроваджують у шкільних та вузівських начальних програмах. З цього випливає, що риторика універсальна, і вона потребує усіх сфер суспільства.

Риторика тісно пов'язана з багатьма науками, зокрема із культурою мовлення, яку діти вивчають на уроках української мови в 10 класі. Під час вивчення риторики на уроках української мови в 10 класі відведено сім годин. На тему «Практична риторика. Суперечка як вид комунікації. Різновиди суперечки. Правила ведення суперечки» пропонується один урок, на якому учні визначають тему, мету й предмет суперечки та формують позицію поглядів на проблему. Наступною темою є: «Аргументи й докази», на яку відведено два уроки, під час яких здобувачі збирають матеріали аргументів для виступу та інформацію про учасників суперечки, після чого аналізують аргумент суперника. Ще два уроки виділяється на тему «Полемічні прийоми» та «Мистецтво відповідати на запитання». На них учні спростовують позиції суперника, формулюють запитання та проводять дискусію на тему «Гроші. Навіщо збирати? Де зберігати? На що витрачати? Як заощаджувати?» «Мовна мода – це добре чи погано?». Наскрізні та змістові лінії, заявлені в програмі, є засобом інтегрування навчального змісту, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях. Тому під час проведення цих уроків навчально-пізнавальна діяльність здобувачів реалізується у таких компонентах:

1. ***Знаннєвий*** (учень розуміє суть понять підпорядкованих темі, усвідомлює життєву важливість діалогу, знає види суперечок та може назвати всі правила ведення суперечки).

2. ***Діяльнісний*** (здобувач може організувати свою діяльність. Вільно володіє полемічними прийомами, вдало добирає аргументи на підтвердження чи спростування висловленої тези. Вміло аналізує чужі аргументи та виловлює припущення про недостовірність аргументів. Може виявити сильні й слабкі аргументи та з легкістю ставить різноманітні запитання).

3. ***Ціннісний*** (учень демонструє готовність до критичного мислення висловлювати власну думку. Проявляє жвавий інтерес до дискусійних питань та впевненість під час захисту своєї позиції, цінностей).

4. ***Емоційний*** (здобувач висловлює адекватні почуття від результатів роботи).

5. ***Поведінковий*** (учень демонструє високу культуру поведінки) [4,с.143–144].

На уроках української мови потрібно розвивати риторичні вміння, найголовніші з них це:

— підготовка до публічного виступу (вибір теми, формулювання комунікативних цілей, підбір інформації);

— використання нормативних й стилістично доречних мовних засобів з урахуванням ситуації спілкування;

— сприймання, осмислювання, оцінювання чужих текстів з погляду їх риторичного змісту, комунікативної мети й мовного оформлення;

— аналіз ситуації спілкування;

— характеризування аудиторії щодо кількості, освіченості, соціально-культурних ознак тощо;

— володіння усним мовленням (інтонацією, тоном, темпом тощо);

— добирання цікавих, переконливих аргументів на захист своєї позиції;

— дотримання правил мовленнєвої поведінки;

— використання формули мовленнєвого етикету.

У шкільному курсі 10 класу відновлюється статус риторики як науки і навчальної дисципліни. Уроки практичної риторики розглядають предмет, завдання і зміст усного публічного виступу, образ оратора, логічну та мовленнєву культуру оратора тощо. Навчають вмінню виступати перед аудиторією з текстом, який належать до різних жанрів: від наукової доповіді до анекдоту.

Спрямованість сучасного уроку української мови на вивчення риторики сприяє використанню комунікативних і риторичних вправ. Н. Голуб систематизує риторичні вправи за організаційною ознакою і розподіляє їх на такі види [5, с. 71.]:

1. ***Підготовчі*** – формують вміння окреслювати тему промови, визначати мету, головну думку, формулювати висловлювання, опрацьовувати й добирати матеріал, характеризувати аудиторію.

2. ***Творчі*** – поглиблюють уміння і навики структурно вибудувати текст публічного виступу, засвоюють елементи зацікавлення аудиторії; коригують тексти та унікальне мовне удосконалення й оформлення; будують логічні схеми.

3. ***Тренувальні*** – тренують жести, міміку, голос, дихання, інтонацію; розглядають вправи для публічного виступу та ситуативні вправи.

4. ***Аналітичні*** – удосконалюють аналітичне мислення, сформовують вміння й навики риторичного аналізу тексту чи його частин та аналізу публічного виступу.

Комунікативні вправи сприяють до вербальної комунікації учнів та прогнозують активну навчально-комунікативну діяльність. А саме: вдало підібраний матеріал на задану тему; зіставлення та протиставлення робочого матеріалу та добір мовних засобів.

Найкращим підручником для вивчення теми «Риторика» в 10 класі є підручник для вивчення української мови Олександра та Віктора Заболотних, у якому відведений цілий розділ під назвою «Практична риторика», розділений на дев'ять параграфів, в яких вміщено сорок сім вправ. Десять з них підготовчі, сім – аналітичні, дванадцять – творчих та вісім тренувальних. Завдяки ним поданий матеріал з теми «Практична риторика» сприймається більш виразно та яскраво, привертає до нього потрібну увагу учнів і спонукає до роздумів та спілкування. Саме тому творчі вправи вважаються найкращими для вивчення риторики [3,с.43–72].

У шкільному курсі 10 класу відновлюється статус риторики як науки і навчальної дисципліни. Уроки практичної риторики розглядають предмет, завдання і зміст усного публічного виступу, образ оратора, логічну та мовленнєву культуру оратора тощо. Навчають вмінню виступати перед аудиторією з текстом, який належать до різних жанрів: від наукової доповіді до анекдоту.

У навчально-виховному процесі на уроках української мови важлива евристичність вчителя. Вона помітна у мовленнєвих завданнях, предметі та змісті спілкування і мовленнєвих засобах. Завдяки цьому в учнів краще ровивається культура мовлення, спілкування та доцільність висловлювання.

Під час перебігу уроку української мови педагог застосовує різні комунікативні та риторичні способи навчальної діяльності. Він використовує особливі мовленнєві техніки, в яких важливими є такі прийоми:

1. *Метафоризаія мовлення* (передбачає перенесення назви з одного предмета на інший на основі подібності їх ознак).

2. *Сторітелінг* (передбачає збільшення мовленнєвого запасу за допомогою розповіді, казок, билин, міфів тощо, які позитивно впливають на підсвідомість та сприяють творчому розвитку учнів).

3. *Подання мовленнєвої риторики з комп'ютерною презентацією* (передбачає доповнення живомовного слова вчителя, полегшує процес навчання й посилює результативність навально-виховного процесу) [8, с. 171–188].

Для того щоб реалізувати триєдину мету уроку, вчитель використовує всі види мовленнєвої діяльності. Важлива роль відводиться говорінню, якому властиві мотивація, активність, еврестичність, цілеспрямованість, зв'язок з дійсністю, зв'язок з мисленням, унікальний стиль усного мовлення, самостійність, темп, голос, дикція та інші ознаки. Знання з риторики допоможуть учням розвивати здатність до творчості, логічного викладу інформаці.

Висновки. Отже, вивчення риторики на уроках української мови в 10 класі є вкрай необхідним. Адже, оволодівши риторичними знаннями, учні зможуть вільно висловлюватися на побутові, загальнокультурні, ділові теми, обґрунтовуючи свої судження грамотно, чітко і послідовно. Важливим також є те, що за допомогою вправ різного характеру, здобувачі зможуть зрозуміло і яскраво виголошувати промови та аргументовано відстоювати свою позицію.

Список використаної літератури

1. Ісаєнко Т. К., Лисенкко А. В. Риторика : навч. посіб. Полтава : ПолтНТУ, 2019. 247 с.
2. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : Монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.

3. Заболотний О. В., Заболотний В. В Українська мова: (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 192 с.
4. Кондирєва М. М. Календарно-тематичні планування з української мови. 5 – 11 класи. Тернопіль : СМП «Тайп», 2020. 193 с.
5. Кучеренко Ірина. Риторизація сучасного уроку української мови: зміст і шляхи її реалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Випуск 45. 2013.
6. Лотман Ю. М. Об исскустве.С-Пб: Исскутво-СПБ, 2000. 704 с.
7. Ораторське мистецтво: навч.-метод. посіб. \ авт..-уклад. : І. М. Плотницька, О. П. Левченко, З. Ф. Кудряцева та ін.. 2-ге вид., Київ : НАДУ, 2011. 128 с.
8. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія \ за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
9. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посібн. Вид. 2-е, випр.. і перероб. Київ : Ленвіт, 2010. 134 с.
10. Ранюк О. П. Риторика – як важливий складник професійної підготовки філолога. *Збірник наукових праць*. 2014 р. Вип. 17. Ч.2. с. 165–170.
11. Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя: дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 284 с.

УДК 811.161.2’373

Обаранчук Діана Ярославівна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ ЛЮДИНА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню фразеологізмів із компонентом людина у лексичній системі української мови, аналізу структурних і семантичних характеристик названої групи фразеологічних одиниць. Проаналізовано погляди науковців на природу ФО, розглянуто різні підходи лінгвістів щодо класифікації цих лексичних сполук. Результати роботи можуть бути використані під час вивчення фразеології в закладах загальної середньої освіти та здобувачами вищої освіти філологічних спеціальностей вишів, у підготовці учнів до написання власного висловлення та підготовці до зовнішнього незалежного оцінювання. Матеріалом нашого дослідження є словники фразеологізмів української мови.*

Ключові слова: *етимологія, лексична система, фразеологізм, фразеологічний компонент, фразеологічна одиниця, фразеологічна картина світу, фразеологічний корпус одиниць.*

Anntation. *The article is devoted to the study of phraseology with the human component in the lexical system of the Ukrainian language, analysis of structural and semantic characteristics of a selected group of phraseological units. The views of scientists on the nature of FD considers different approaches of linguists to the classification of these lexical compounds are analised.*

Key words: *etymology, lexical system, phraseology, phraseological component, phraseological unit, phraseological picture of the world, phraseological corpus of units*.

Людина, котра знає українські слова, ще не знає мови.
Ольга Яремко

Постановка проблеми. Фразеологія – галузь лінгвістичної науки, яка віддавна привертає увагу дослідників, бо містить найбільше суперечливих поглядів на окремі її аспекти, починаючи з визначення обсягу, структури, семантики фразеологічних одиниць тощо. Разом із цим, фразеологія – це невичерпне, багатоаспектне і складне явище, що й зумовлює функціонування різних напрямів у її вивченні. Фразеологізми є найбільш консервативною частиною словникового фонду будь-якої мови світу. Ця складова концептів

є найстабільнішою, тому що сприймається вже поза часом, належить не сучасному дискурсу, а національній культурі. Саме фразеологія є невід'ємною складовою концептуальної сфери.

Незважаючи на численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених-лінгвістів, залишаються нерозв'язаними чимало проблем, з-поміж яких виокремлюються питання функціонування фразеологічних одиниць. З огляду на це тему нашої розвідки вважаємо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становленню фразеології сприяло здійснене у працях мовознавців (Ф. Буслаєва, І. Срезневського, О. Потебні, П. Фортунатова, О. Шахматова, В. Щерби, Л. Булаховського) спостереження над тими чи іншими семантичними і граматичними особливостями стійких сполучень слів, висловлювалися думки про природу їх стійкості та відтворюваності. Із посиленням уваги до фразеології як окремого розділу мовознавства значний внесок у з'ясування та опис теоретичних питань зробили такі дослідники: В. Архангельський, О. Бабкін, І. Білодід, В. Жуков, Л. Ройзензон, Л. Скрипник, І. Чередниченко, М. Шанський та багато інших. Наукові основи класифікації фразеологічних одиниць були закладені І. Анічковим, Л. Булаховським, В. Виноградовим, Б. Ларіним, Г. Удовиченком. Проблема перекладу та зіставлення фразеологізмів знаходиться під прискіпливою увагою науковців. Вона, зокрема, знайшла відображення у працях М. Ажнюка, В. Архангельського, Я. Баран, В. Виноградова, С. Гавріна, В. Гака, В. Коптілова, В. Лазарович, В. Мокієнко, Л. Пономаренко, В. Россельса, Е. Солодухо, І. Чернишової та ін.

Початки вивчення фразеології, як відомо, учені пов'язують з іменем швейцарського лінгвіста Ш. Баллі, який ще на початку XX ст. у своїй праці «Нарис стилістики» (1905) і «Французька стилістика» [1, с. 50] (1909) ввів розділ про фразеологію. Ш. Баллі резюмував, що якщо в якомусь словосполученні кожна графічна одиниця втрачає частково або повністю своє значення і лише словосполучення в цілому зберігає чіткий смисл, то можна стверджувати, що маємо справу з фразеологічним виразом. Учений висловив низку прогресивних ідей, які знайшли втілення в пізніших дослідженнях. Він виділив чотири групи з-поміж фразеологічних словосполучень:

1) вільні словосполучення;
2) звичні словосполучення;
3) фразеологічні ряди;
4) фразеологічні єдності.

Базуючись на теорії Ш. Баллі, згодом класифікацію фразеологізмів розробив В. Виноградов. Саме вона лягла в основу вивчення фразеології у закладах загальної середньої освіти та у вищих навчальних закладах на філологічних спеціальностях. За класифікацією В. Виноградова, фразеологізми поділяють на такі групи:

1. Фразеологічні зрощення (ідіоми) – найстійкіші, семантично неподільні сполучення слів, загальне значення яких не випливає із значення їхніх компонентів. Наприклад: *пекти раків* – червоніти; *дуба врізати* – померти.

2. Фразеологічні єдності – семантично неподільні фразеологізми, цілісне значення яких умотивоване значенням компонентів. Наприклад: *біла ворона; прикусити язика; дихати на ладан.*

3. Фразеологічні сполучення – це фразеологізми, до складу яких входять слова, з яких одне є вільним, а друге – з так званим зв'язаним значенням, причому цілісне значення фразеологізму випливає із значення компонентів. Наприклад: *брати участь, насупити брови; покласти край*.

4. Фразеологічні вирази – це стійкі за своїм складом і значенням одиниці, які складаються із слів з вільним лексичним значенням і відтворюються в мові. Це приказки, прислів'я та крилаті вислови. Наприклад: 1. *Як дбаєш, так і маєш.* 2. *Серце – не камінь* (Нар. творчість). 3. *Інші часи – інші пісні* (Н. Буало) [2, с. 32].

Мета статті полягає у вивченні та дослідженні фразеологізмів із компонентом *людина* у лексичній системі української мови, аналізу структурних і семантичних характеристик виділеної групи фразеологічних одиниць.

Для реалізації поставленої мети нами виконано такі завдання:

1) опрацьовано джерела, у яких започатковано вирішення досліджуваної проблеми;
2) систематизовано фразеологізми з компонентом *людина* в українській мові;
3) розподілено фразеологічні одиниці на групи відповідно до загальноприйнятих у мовознавстві класифікацій.

Виклад основного матеріалу. Фразеологізми – це семантично зв'язані та структурно замкнені мінімальні синтаксичні одиниці з номінативною функцією в комунікативній системі мови, семантична структура яких не мотивується лексичним значенням їх постійних компонентів. Звукова форма вираження фразеологізмів обмежена сталістю семантичної структури. М. Зеленцова зазначає: «Фразеологізми, як відомо, є найбільш національно маркованими мовними одиницями. Вони, з одного боку, є результатом особливих ментально зумовлених метафоричних переносів, осібного етнічного погляду на явище чи предмет, а з іншого – це одиниці, утворені за певним алгоритмом мислення з усіма логічними та алогічними принципами його побудови» [3, с. 62]. Як в усному, так і в писемному мовленні, на відміну від синтаксично вільних словосполучень типу *глибокий патріотизм, розвиток світового виробництва, використовувати багатий арсенал ідейного впливу* на маси та подібних, фразеологізми не конструюються в процесі мовленнєвої діяльності людини. Вони відновлюються як смислові одиниці через відносно сталі звукові образи, відтворюються як готові лексичні словосполуки.

Найбільш поширеним терміном для загального позначення об'єкта фразеології є фразеологічна одиниця (ФО). Цей термін увів у науковий обіг академік В. Виноградов, не давши йому чіткого визначення. З цією метою вживаються також терміни: фразеологізм (нім. phraseologismus), ідіома (нім. idiom), стійке словосполучення, стійка сполука слів, стійкий зворот (stehende Wortverbindungen, formelhafte Wendungen), фразема – для фразеологізмів, які за структурою є словосполученнями, стійка фраза – для фразеологізмів, що мають форму речень.

Важливий внесок у вивчення стійких сполук слів зробив також О. Потебня. Він уперше поставив питання про знаковий характер стійких зворотів, про закономірності їх утворень, висловив важливі думки з приводу їхніх значень, «внутрішньої форми» та ін.

На думку Б. Ларіна, фразеологічні одиниці – стійкі словосполуки, які характеризуються втратою первісних реалій і появою нового метафоричного значення. При виділенні вузького обсягу фразеології послуговуються критерієм еквівалентності фразеологічної одиниці слову. Інакше кажучи, в обсяг фразеології включаються всі стійкі сполуки слів, які служать для вираження номінації, а не комунікації.

Нами досліджено низку фразеологізмів української мови із компонентом *людина*. Наприклад: *будуть люди* – про людину, яка подає надії зайняти певне місце в суспільному житті [5, с. 72]; *вибитися (вибиватися) в люди*, *вийти в люди* – після тривалих зусиль зайняти певне становище в суспільстві [5, с. 88; 5, с. 42]; *вивести (виводити в люди)* – допомогти кому-небудь досягти певного становища в суспільстві [5 с. 88; 5, с. 42]; *важка людина* – про людину вперту, вередливу, неприємну в спілкуванні [5, с. 76]; *виносити, винести на люди* – розголошувати, робити відомим усім або багатьом [5, с. 95]; *добрі люди* – про людей, які доброзичливо, чуйно ставляться до інших [5, с. 171]; *забутий богом і людьми* – занедбаний, покинутий, далекий [5, с. 190]; *про людське око* – для прикриття якогось вчинку; напоказ [5, с. 321; 4, с. 166]; *світ не без добрих людей* – нема чого боятися; добрі люди є скрізь [5, с. 196]; *своя людина* – з одного якого-небудь середовища, рівня [5, с. 197]; *слабості людські* – найважливіші, найвідчутніші риси в характері роду людського [5, с. 206] і подібні.

Беручи до уваги наведені вище класифікаційні схеми фразеологізмів, які функціонують в українській лінгвістиці, виявлені нами стійкі сполуки слів з опорним компонентом *людина* також поділяємо на:

- фразеологічні сполучення: *вибитися (вибиватися) в люди*, *вийти в люди, добрі люди, повиводити у люди, пускати в люди, вирватися в люди, вискочити в люди;*

- фразеологічні єдності: *будуть люди, важка людина, виносити, винести на люди, забутий богом і людьми, людина твереза, на люди*, *про людське око*, *світ не без добрих людей*, *своя людина, слабості людські.*

З-поміж аналізованих нами фразеологізмів немає фразеологічних зрощень. На нашу думку, це пояснюється тим, що лексема *людина* у кожній фразеологічній сполуці зберігає зв'язок із її первинним лексичним значенням.

Фразеологізми зі стрижневою лексемою *людина* умовно можна поділити на декілька тематичних груп:

- відображення суспільних відносин (*своя людина*, *про людське око*, *світ не без добрих людей* тощо);

- обіймання службового становища / посади (*вибитися в люди, вийти в люди*, *вискочити в люди*, *вивести в люди, вирватися в люди, виходити в люди, повиводити у люди*);

- якісні характеристики: *добрі люди, твереза людина*, *важка людина, не з людей, будуть люди* та подібні.

За структурними особливостями більшість виявлених нами фразеологізмів є підрядними (*повиводити у люди*; *про людське око, слабості людські, своя людина, добрі люди, твереза людина*) чи сурядними словосполученнями (*ні богу ні людям, ні собі ні людині)* тощо.

Значно менша кількість їх мають форму речень: *світ не без добрих людей; забутий богом і людьми; не хлібом єдиним живе людина; навіть нога людська не ступала, люди ніч [по шматках] розібрали* тощо.

Як відомо, фразеологізми можуть творити синонімічні ряди та антонімічні пари. Щодо фразеологізмів із компонентом *людина,* найчастіше вони вступають у синонімічні відношення й утворюють ряди синонімів. Наприклад: *ні богу ні людям, ні собі ні людині; вибитися в люди, вийти в люди*, *вискочити в люди*; *добрі люди, твереза людина; забутий богом і людьми, навіть нога людська не ступала тощо.*

Рідше можна простежити творення антонімічних пар. Наприклад: *добра людина – важка людина; не з людей – як у людей*; *не з людей – будуть люди* тощо.

Аналізовані нами фразеологізми характеризуються образністю та експресивністю. У них, як і у фразеологічних виразах, виявляється національна специфіка української мови. Ці семантично неподільні словопоєднання відтворюють етнічний колорит, увиразнюють, збагачують мовлення.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, фразеологізми, стійкі словосполучення, які у процесі мовлення відтворюються як готова словесна формула, функціонують у мові на одному рівні з окремими словами та становлять частину лексичного фонду української мови. Фразеологія української мови формувалася упродовж багатьох століть, акумулюючи в собі досвід народу – носіїв мови. Саме тому в цих лексичних одиницях так яскраво вібображено національний дух, світогляд, мислення українців. Майже всі ідіоми та й інші фразеологічні звороти мають цікаву історію. Ознайомлення з нею не тільки дає відповідь на питання, чому ми так говоримо, а й збагачує наші знання про життя наших предків, історію, культуру, побут нашого народу в минулі епохи.

Смислова місткість, емоційно-експресивне навантаження як невіддільно вартісні ознаки фразеологізмів сприяють тому, що об’єкт повідомлення сприймається масштабніше, а сама інформація стає змістовнішою, динамічнішою, простою інкрустацією в мовленнєвій діяльності людини. Вони були чи не найпотужнішим потенціалом художньо-образної системи мови, своєрідним виміром культури мови загалом і мовленнєвої зокрема. Наявність фразеологізмів у мовотворчій діяльності людини свідчить про високий рівень її мовної культури, про самобутній зв’язок її з народом як творцем і носієм його мови, з національним побутом, звичаями, обрядами, легендами, про ніким і нічим не виміряну любов її до мовних надбань рідного народу.

Проаналізовані нами фразеологізми з опорним компонентом *людина* свідчать про антропоцентричність, значущість людини у соціумі. Вони різні за структурою та семантичними особливостями. Основною їхньою функцією є номінативна та експресивна.

Список використаної літератури

1. Єрмоленко С. Я., Городенська К. Г., Гнатюк І. С., Самойлова І. А. Українська лексикографія в загальнослов'янському контексті. Теорія, практика, типологія. Київ, 2011, 50 с.

2. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : *навчальний посібник*. Київ, 2011. 560 с.

3. Зеленцова М. Г. Аналіз фразеологічних номінацій концепту гроші (на матеріалі фразеологізмів та прислів’їв української, російської і англійської мов). *Лінгвістичні дослідження :* збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. С. 61–68.

4. Удовиченко Г. М. Словник українських ідіом. Київ, 1968, 461 с.

5. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови. Том 1-2. Київ, 1984, 384 с.

УДК 373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32

Семенюк Наталія Олександрівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М.

ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *У статті розглянуто основні типи уроків з української мови. Досліджено типологію В. Онищука, М. Пентилюк, М. Позднякова та інших дослідників. Зроблено акцент на класифікації уроків М. І. Пентилюк. Подано технології для вивчення матеріалу та зазначаються основні типи та форми проведення різних типів уроків.*

Ключові слова: *типологія, аналіз, класифікація, організація, уроки української мови.*

Annotation. *The article considers the main types of lessons in the Ukrainian Language. The typology of V. Onyschuk, M. Pentyliuk, M.Pozdnyakov and other researchers has been stydied. Emphasis is placed on the classification of lessons M. Pentyliuk. Technologies for studying the material are given and the main types and forms of conducting different types of lessons are indicated.*

Key words: *typology, analysis, classification, organization, Ukrainian Language lessons.*

Постановка проблеми. Урок – це цілісний, логічно завершений, обмежений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу, який забезпечує активну й планомірну навчально-пізнавальну діяльність групи учнів певного віку і рівня підготовки, спрямовану на розв'язання визначених завдань**.**

Основною формою організації навчально-виховного процесу у всіх типах шкіл був і залишаєтья урок. Для вчителя-словесника вміння правильно вибрати його тип і підібрати структуру є необхідним на практиці. М. І. Пентилюк вважає: «…сучасним є урок, який за своїми цілями, змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії й практики навчання в школі і є високоефективним» [7, с. 66]. Проблема правильної організації уроку української мови завжди була, є і залишається актуальною.

Сучасний урок – основна організація навчання в загальноосвітній школі, що включає мету, зміст, методи, засоби і форми навчання, призначені для досягнення освітніх, виховних і розвивальних цілей.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми сучасного уроку мови, їх типи і структуру відображено в наукових розвідках О. М. Біляєва [1, с. 19], С. О. Карамана [4, с. 84], Н. М. Остапенко, М. І. Пентилюк [8, с. 85], К. М. Плиско [9, с. 206], М. С. Позднякова, Т. В. Симоненко, О. В. Текучова, С. Х. Чавдарова та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасній дидактиці уроки класифікують за дидактичною метою, за метою організації пізнавальної діяльності, за основними етапами навчального процесу, за способами організації навчальної діяльності учнів, за формами навчання.

На думку, К. Плиско «типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організовуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування її» [9, с. 206].

Цей погляд поділяє і С. Караман. «Водночас, − уточнює вчений, − розглядаємо типи уроків як цілісну систему, тобто здійснюється системний підхід. Склад системи визначаємо з урахуванням її основи і меж. Основою служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання і ланки засвоєння інформації» [2, с. 84].

За С. Караманом, система уроків включає три типи, інваріантом якої є урок вивчення інформації, бо він акумулює в собі основні ознаки інших типів уроків – варіантів системи. Слід мати на увазі, що названі типи уроків містять не лише мовну, а й мовленнєву інформацію. Тому на всіх уроках має місце робота з мовленнєвого розвитку. Кожен тип уроку об’єднує в собі за спільно дидактичною метою методичні варіанти уроків, що передбачають формування знань, умінь і навичок (1-й тип), зміцнення знань, умінь і навичок (2-й тип), удосконалення знань, умінь і навичок (3-й тип) [7, с. 70].

М. Пентилюк продовжуючи думку О. Біляєва, пропонує модернізовану класифікацію і виділяє п’ять основних типів аспектних уроків:

1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетентності).

2. Урок формування знань, умінь і навичок (формування мовної і мовленнєвої компетентності).

3. Урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетентності).

4. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетентності).

5. Уроки контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння всіма видами мовленнєвої діяльності) [5, с.85].

Мета публікації – дослідити типологію уроків української мови та їхнє функціонування у шкільному курсі.

Виклад основного матеріалу. Задля того щоб чітко організовувати навчально-виховний процес уроків української мови, існує певна типологія та класифікація уроків. Залежно від характеристики та мети уроку, існують типи проведення уроків української мови. Дослідники та методисти виокремлюють дві групи уроків з української мови: аспектні та з розвитку зв'язного мовлення. Цю класифікацію найчастіше кладуть в основу сучасні методисти, які її деталізують та конкретизують.

У лінгводидактичній літературі цей поділ здійснюється за різними ознаками, а тому й досі немає єдиної типології уроків. Проблема класифікації уроків почала розв'язуватися ще в середині минулого століття (О. Беляєв, В. Онищук, К. Плиско, М. Поздняков, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.). Вони по-різному підходили до класифікації типів уроків. Тому в сучасній методиці навчання української мови є кілька підходів:

— за дидактично метою;
— за мето організації пізнавальної діяльності;
— за основними етапами навчально-виховного процесу;
— за методами навчання;
— за способами організації навчальної діяльності учнів.

Зауважимо, що С. Чавдаров [7, с. 67] в основу класифікації поклав мету уроку. Він виділив уроки подачі матеріалу, закріплення вивченого та перевірки знань учнів. Свого часу ця класифікація була досить ефективною, хоча така спроба згрупувати уроки була досить недосконалою.

Загальновідомо, що аспектні уроки — це форма проведення навчання, де акцент робиться на вивченні окремих аспектів мови. Головна мета таких уроків – на основі теоретичних відомостей із мови сформувати уміння та навички, які допоможуть учням краще орієнтуватися в подальшому матеріалі. На подібних уроках, акцент робиться на запам'ятовуванні та засвоєнні одиниць мовної системи та її норм.

Уроки розвитку зв'язного мовлення формують та розвивають комунікативні уміння та навички в учнів. Подібна типологія дозволяє визначати чітку мету та завдання уроку, організовувати усі складові змісту уроку та покращувати діяльність як учителя, так і учнів. На думку дослідників О. Біляєва та Л. Рожило [6, с. 47], основні типи уроків такі:

— урок вивчення нового матеріалу;
— урок перевірки й обліку набутих знань;
— урок для закріплення вивченого;
— урок для узагальнення й систематизації вивченого;
— урок для повторення теми (розділу);
— уроки розвитку зв'язного мовлення.

До того ж, не варто забувати про урок розвитку зв'язного мовлення, які в свою чергу поділяються на наступні різновиди [6, с. 53]:

— урок навчального переказу;
— урок контрольного переказу;
— урок аналізу контрольного переказу;
— урок навчального твору;
— урок підготовки до контрольного твору;
— урок контрольного твору;
— урок аналізу контрольного твору;
— урок аудіювання та читання.

Подібна класифікація вже стала традиційною у своїй сфері. Вже достатньо довгий час вчителі користуються нею та вносять структуру уроків окремі інноваційні елементи. Якщо ж говорити про реформування шкільної освіти, то вона потребує нові підходи до типології та структуризації уроків.

У свою чергу, дослідник В. Онищук виділяє таку класифікацію уроків, яка підібрана під сучасні норми та стандарти [6, с. 46] :

1) урок із засвоєння нових знань;
2) урок формування вмінь та навичок;
3) урок перевірки знань та навичок;
4) комбінований урок;
5) урок застосування знань, умінь та навичок;
6) урок узагальнення і систематизації знань.

На думку дослідника, кожний тип таких уроків має власну мету, тому тут спостерігається своєрідний загальний підхід до класифікації уроків на основі його навчальних завдань.

Зауважимо, що дослідниця М. І. Пентилюк виділяє трохи іншу класифікацію уроків [6, с. 48] :

1) урок із засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвої компетенції);
2) урок з формування знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетенції);
3) урок із розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетенції);
4) урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування комунікативної компетенції);
5) урок контролю знань, умінь і навичок (перевірка володіння усіма видами мовленнєвої діяльності).

Також М. І. Пентилюк виділяє уроки розвитку комунікативних умінь і навичок [6, с. 50]. Її класифікація виглядає наступним чином:

1) урок аудіювання;
2) урок читання;
3) урок сприймання та відтворення усної інформації (усні перекази);
4) урок з конструювання усних висловлювань (діалогів та монологів);
5) урок з роботи над діловим мовленням;
6) урок зі сприймання та відтворення письмової інформації (письмові перекази);
7) урок конструювання письмових висловлювань (монологів);
8) урок з опрацювання ділових паперів.

Інша думка у дослідників О. Пометун та Л. Пироженко [6, с. 47]. Вони виділяють класифікацію уроків наступним чином:

1) уроки з формування та вдосконалення умінь;
2) урок-контроль;
3) урок з вивчення нового матеріалу;
4) урок із закріплення пройденого матеріалу;
5) урок-систематизація знань та навичок.

Також варто згадати і про класифікацію уроків за етапами засвоєння учнями матеріалу М. Позднякова [6, с. 46]. Він диферегціює їх так:

1) урок повідомлення нового матеріалу;
2) урок закріплення одержаних відомостей;
3) урок перевірки одержаних відомостей;
4) урок перевірки засвоєння знань і навичок;
5) урок узагальнення вивченого.

Отже, спостерігаємо різну класифікацію типів уроків з української мови. Зважаючи на те, що подібні типології не відзначаються оригінальністю, їх принципи та мета мають достатньо відмінностей. Окрім, наприклад, дидактичної мети, автори типології кладуть в основу умови навчання, зміст навчання, технології та засоби навчання.

Аналізуючи вищезазначені аспекти, варто сказати, що класифікації уроків мови – це гнучка система різних типів уроків, що складається історично та здатна, кожного разу модифікуватися та забезпечувати навчання мови на різних етапах розвитку освіти.

Варто також зазначити, що структура уроку мови має за собою чіткий план, продуманий вчителем заздалегідь, там має різні комбінації частин уроку, які реалізуються в ході його виконання.

Беручи до уваги методики традиційної структури уроків, де виділяється складові частини без особливої та відповідної аргументації, маємо наступну картину: урок вивчення нового матеріалу, містить наступні структурні елементи:

1) перевірка вивченого та пройденого матеріалу;
2) актуалізація опорних знань;
3) повідомлення вчителем мети та завдань уроку;
4) вивчення безпосередньо нового матеріалу;
5) закріплення набутих, нових знань;
6) підсумки проведеного уроку;
7) домашнє завдання та інструктаж до його виконання.

Усі сучасні класифікації уроків по суті модифікують традиційну, якої й дотримується більшість учителів. Очевидно, перевага її в тому, що на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою.

Однак зміни в змісті мовної освіти, зміщення акцентів у змістових лініях шкільної програми викликають необхідність творчого використання різних типів уроків, моделювання навчального процесу з урахуванням вимог концепції мовної освіти 12-річної школи і Державного стандарту базової повної середньої освіти, головною метою якого є формування комунікативної компетенції на основі мовленнєвої діяльності учнів [3, с. 29] .

Одне з основних завдань вчителя на уроці – допомогти учневі знайти себе в житті; відкрити та розвинути його талант, закладений у ньому природою. Розвивати творчі здібності можна різними шляхами. Одні учні самостійно тренують свої задатки, іншим потрібний наставник, який допоможе відкрити те творче зернятко, яке є в кожному.

Розглянувши типологію уроків зв’язного мовлення та аспектних уроків, вважаємо за доцільне проаналізувати уроки формування мовленнєвої комунікативної компетенції. З огляду на реформування мовної освіти та надання їй комунікативного спрямування виникли неабиякі зрушення в традиційній системі. Безпосередньо пов’язані з мовленнєвої діяльністю учнів заняття – це прекрасна нагода практично запам’ятовувати матеріал та покращувати вимову.

До таких типів уроків відносяться:

1) аудіювання;
2) читання;
3) говоріння;

Уроки аудіювання та читання цілком можна об’єднати в одну спільну групу – це уроки сприймання усної та писемної інформації. Щодо уроку складання діалогів, то він розвиває творчу уяву учнів та має власну специфіку за формами та технологію проведення. Зважаючи на те, що процес навчання діалогів засновується на парному навчанні, все це потребує особливої організації.

Окрему увагу варто приділити урокам-опрацюванням ділових паперів, на них акцентується увага на діловому мовленні загалом.

Висновки. Таким чином, класифікація уроків української мови – це достатньо гнучка система різних типів уроків, що складається історично та здатна щоразу модифікуватись. Наведені вище типології уроків допомагають учителеві обрати найбільш сприйнятний конкретно для нього та ефективно організовувати процес навчання.

Список використаної літератури

1. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі. Київ : Радянська школа, 1987. 245 с.

2. Голуб Н. Б., Голуб Н. Б., Дяченко Л. М., Остапенко Н. М., Шляхова В. В. Технологія сучасного уроку рідної мови / за ред. Н. М. Остапенко. Черкаси : Відлуння, 1999. 128 с.

3. Ільницька Н. Л. Елементи алгоритмування під час вивчення мови в школі. *Українська мова і література в школі.* 2003. № 3. С. 28–37.

4. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. Київ. : Ленвіт, 2000. 272 с.

5. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. Київ. : Ленвіт, 2009. 400 с.

6. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2010. 134 с.

7. Пентилюк М. І. Типологія уроків у контексті сучасної лінгводидактики. *Український педагогічний журнал.* 2015. № 2. С. 66–78

8. Пентилюк М. І. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах. Київ. : Ленвіт, 2009. 400 с

9. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. Харків : Основа, 1995. 240 с.

УДК: 373.5.016:811.161.2

Федчук Софія Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 31-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Комінярська І. М

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСАХ

Анотація*. У статті досліджено розвиток усного мовлення в 9 класі. Визначено, що усне мовлення – це форма мовленнєвої діяльності, яка характеризується послідовністю мовних компонентів. Доведено, що особливу увагу необхідно вчителю зосереджувати на тематиці, вправах та використанні сучасних технологій.*

Ключові слова: *усне мовлення, українська мова, зв'язне мовлення.*

Annotation. *The development of oral 9th grade has been studied. It is considered that oral speech is a form of speech activity characterized by a sequence of language components. It is proved that the teacher should pay special attention to the topics, exercise and use of modern technologies.*

Key words**:** *oral speech, ukrainian language ,coherent speech.*

Постановка проблеми. Мовлення супроводжує всі види діяльності дітей, оскільки воно виконує комунікативну, регулятивну та пізнавальну функції у грі та навчанні. В сучасні українській мові існує два різновиди мовлення – усне та писемне. Воно має власні специфічні особливості та лексичні й граматичні норми. «Усне мовлення – це така форма реалізації мови, яка вимовляється, виражається за допомогою звуків, являє собою процес говоріння. За походженням усне мовлення – первинна форма існування мови», – стверджує М. Пентелюк [11, с. 24].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці Л. Виготський, І. Зимня, М. Жинкін, С. Рубінштейн, В. Синиця розглядають «… зв'язне мовлення як мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця» [10, с. 105].

Л. Виготський вважав, що «розвиток усного мовлення, імовірно, найкраще явище, для того щоб прослідкувати механізм формування поведінки і зіставити підхід до цих явищ, типовий для вчення про умовні рефлекси, з психологічним підходом до них» [4, с. 3]. І. Зимня говорив, що в якості головного об'єкта навчання у викладанні іноземної мови виступає усне мовлення [12, с. 2]. М. Жинкін стверджував, що в багатьох випадках план усного мовлення може бути головним, але його реалізація не відповідає задумові [3, с. 155]. С. Рубінштейн вважав, що «усне мовлення формує свідомість дитини не просто засобами мови, а за умови розуміння іншою людиною; розуміння висловлювання у спілкуванні є процесом, що здійснюється між людьми під час усного процесу спілкування» [6, с. 38].

Мета статті – дослідити розвиток усного мовлення учнів на уроках української мови в 9 класах.

Виклад основного матеріалу. Усне мовлення – це форма мовленнєвої діяльності, за допомогою якої сприймається розуміння сприйнятого на слух мовлення. Усне мовлення може бути у формі діалогу та монологу. Діалогічне мовлення досліджував Л. Щерба. Він стверджував: «Діалогічне мовлення є розмовним і складається із взаємних реакцій двох індивідів, що спілкуються, визначаються ситуацією чи висловлюванням співрозмовника» [6, с. 37].

На думку Т. Винокура, «діалог можна визначити як особливу функціонально-стилістичну форму мовленнєвого спілкування, якій притаманні двоє або декілька учасників, що обмінюються думками…. Для усного мовлення характерні: стислість і простота побудови речень, безсполучникові зв'язки, інтонаційна і образна виразність викладу, насиченість прислів'ями і приказками» [6, с. 37].

В.Сухомлинський вважав, що на уроках читання та мови, присвячених розвитку зв'язного мовлення, обов'язково мусить бути зразок письмового твору. І нехай це буде звичайний твір чи твір-мініатюра – немає значення. «Дитина лише тоді складе твір, коли почує опис природи від учителя», – зазначає науковець [9, с. 169].

Усне мовлення вербальне (словесне) повідомлення, яке за допомогою мовних засобів сприймається на слух. Воно характеризується тим, що мовні компоненти мовленнєвого повідомлення народжуються і сприймаються послідовно. Процес породження усного мовлення включає ланки орієнтування одночасного планування мовленнєвої реалізації та контролю; планування насамперед вдосконалюється за двома паралельними каналами та стосується змістового і мовно-артикуляційного боків усного мовлення [2, с. 19].

Для усного мовлення велике значення має також соціальний фактор, контакти між дитиною та дорослими, гра та діяльність у процесі якої відбувається притягнення уваги до акту спілкування. Структура усного мовлення складається з фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного компонентів та зв'язного мовлення, незалежно від напрямку, обраного науковцями у дослідженні структури та функціонуванні мовленнєвої діяльності:

— психологічного (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн);
— психолінгвістичного (О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня);
— фізіологічного (М. І. Жинкін) [7, с. 8].

Усне мовлення учнів розвивається, якщо вони розуміють лексичне і граматичне значення слова, словосполучення та речення. Оболонка відповідного мовного знака правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності. Важливість, необхідність та роль розвитку усного мовлення під час навчання грамоти обґрунтував також у своїх працях і В. Г. Горецький: «Слухання і говоріння становить формування письмових форм мовлення – читання, письма, писання». Увага до вдосконалення усного мовлення має бути не менш важливою, ніж до вироблення письмових видів. П. Я. Гальперін пише, що усне мовлення для учня постає в його комунікативній функції. Л. С. Виготський та О. Р. Лурія показують, що мовлення учнів може включати несвідоме, вільне використання багатьох елементів і явищ рідної мов.

Головним завданням усного мовлення для учнів є:

— визначення змісту і характеру мовленнєвих вправ;
— добір мовленнєвого матеріалу;
— застосування відповідних методів і прийомів [2, с. 1].

З приходом учня до школи функції усного мовлення розширюються. Усне мовлення учнів стає засобом засвоєння і передачі знань, навичок, формування особистості. У школі доводиться давати розгорнуті відповіді, зв'язно висловлюватись перед учителем, класом, чого раніше не доводилося робити. Зазначені вміння стають для учнів життєво необхідними, і їх формування є основною метою курсу рідної мови, зокрема такої його складової як розвиток усного мовлення. Терміном «усне мовлення» називають розділ методичної науки, завданням якого є навчання дітей розумінню і побудові висловлювання з огляду на мету, умови спілкування, дотримуючись норм літературної мови. Організацію роботи учнів на уроках розвитку усного мовлення слід здійснювати так, щоб якомога більше задіяти попередній досвід спілкування школярів. Уроки усного мовлення мають позитивний вплив на розвиток дитини в цілому та її комунікативних навичок зокрема. Для успішної реалізації мети уроків усного мовлення часто необхідна підготовча робота [8, с. 7].

Зауважимо, що писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності на уроках української мови реалізується в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови. Це уміння

писати означає, що необхідно графічно правильно зобразити літери алфавіту відповідно до правописних норм. Роль писемного мовлення в житті сучасної людини важко переоцінити. За допомогою його фіксуються знання, відбувається конспектування, реферування джерел, інтерпретується вихідний текст та постулюються власні висловлювання. Удосконалення писемного мовлення – важливий напрям діяльності вчителя-філолога. Для того щоб навчитися точно і грамотно висловлювати власні думки в різних жанрах, типах і стилях мовлення, необхідно оволодіти писемним мовленням. Результатом мовлення як виду мовленнєвої діяльності є писемне висловлювання. Під час шкільного навчання використовуються різні підвиди писемного мовлення: писемне мовлення – слухання, писемне мовлення – читання.

Робота над створенням тексту починається з осмислення попереднього плану висловлення, який будується на основі авторського задуму. Він визначає зміст майбутнього тексту. Цей план – схематичний, не детальний, розгорнутий. Під час письма план коригується. До нього підбираються мовленнєві конструкції та синтаксичні схеми.

Одним із традиційних для школи видів роботи з розвитку усного мовлення учнів є переказ з української мови, що має методичну історію і різнобічне методичне забезпечення. Основою формування умінь і навичок усного мовлення є сукупність понять із лінгвістики тексту і стилістики, які стали визначальними в сучасній програмі з української мови.

Мета роботи полягає у комплексному дослідженні методів опрацювання текстів на уроках усного мовлення. Досягнення цієї мети передбачає такі завдання: визначити місце тексту як окремої синтаксичної одиниці в системі методики і розвитку української мови,описати методи роботи над різними типами переказів [5, с. 2].

Серед уроків розвитку мовлення за підручником Авраменка О. виділено десять уроків із цієї кількості уроків лише два уроки розвитку усного мовлення. «Усний та стислий переказ тексту публіцистичного стилю» та «Усний твір-роздум на суспільну тему». У підручнику Авраменка О. (параграф 8) представлено три вправи. Одна вправа на повторення, де необхідно виконати тестові завдання. Представлений план роботи над стислим переказом. Автор також пропонує використання сучасних технологій «Youtube» (вправа 3). У вправі 3 потрібно переглянути фрагмент телепрограми «У Карпатах масово всихають смерекові ліси», підготувати складний план почутого тексту, переказати текст за планом (усно). Під час переказування слід уникати помилок, які допустили працівники лісового господарства.

Вчитель на уроці розвитку мовлення пропонує прочитати вірш Л. Костенко й виконати завдання, з’ясувати за тлумачним словником лексичне значення виділених слів, записати тлумачення в робочий зошит, написати коротке повідомлення (одна-дві сторінки) про екологічні проблеми в Україні в робочий зошит, вибрати один із рядків вірша «Ще назва є, а річки вже немає…» як заголовок до роботи. Для написання короткого повідомлення також надані поради (параграф 15). Усний твір-роздум на суспільну тему: спочатку повторення, потрібно завершити речення (письмово) сказати, що таке теза, аргумент. Представлено три вправи:

— у першій вправі за допомогою «Youtube» потрібно переглянути експрес-урок «Воєнний чи військовий?»;

— у другій вправі потрібно прочитати новелу «Гермес Праксителя» й виконати завдання, визначити стиль тексту й тип мовлення;

— у вправі третій потрібно скласти твір-роздум.

Дев’ятикласникам пропонується сформулювати тезу, навести два – три переконливі аргументи, проілюструвати їх прикладом із новели М. Яцківа, з історії та суспільного життя, зробити висновки [1, с. 29–31, с. 56–58].

Для реалізації усного мовлення на уроках української мови в 9 класі рекомендуємо використати конспекти уроків видавництва «Основи». У посібнику представлено всі уроки української мови для 9 класу за новою програмою 11-річної школи, які розроблено із урахуванням змін, здійснених Міністерством освіти і науки України 2015, 2016, 2017 рр. Згідно з положеннями, вчитель має право самостійно змінювати обсяг годин у межах розділу.

До тематики уроків розвитку мовлення (№ 60) належить урок розвитку комунікативних умінь і навичок № 14. Усний твір у публіцистичному стилі на суспільну тему, метою якого є формувати такі компетентності:

— предметні: навчити учнів, складати твори в публіцистичному стилі;

— комунікативні: висловлювати особисту позицію;
— загальнокультурні: виховувати патріотичні почуття;
— інформаційні: розвивати мовлення;

Тип уроку: розвиток комунікативних умінь і навичок. Перебіг уроку: організаційний момент, актуалізація опорних знань учнів, повідомлення теми, мети та завдань уроку, робота над складанням усного твору (колективне складання учнями плану й тексту усного твору на тему «Велика таємниця самоствердження»), підсумок уроку та домашнє завдання [13, с. 4].

Висновки. Отже, усне мовлення учнів на уроках української мови у 9 класі формує мовленнєву компетенцію школярів за допомогою тематики, вправ та використання сучасної технології, яку пропонує О. Авраменко («Youtube»). Усне мовлення – це діяльність, яка передбачає використання мови з метою спілкування, пізнання впливу на інших людей. Усне мовлення – це розуміння соціального характеру причин і процесу розвитку мовлення дитини. Саме тому головним завданням розвитку усного мовлення вважаємо вироблення мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і мовленнєвої практики, визначення змісту і характеру мовленнєвих вправ. Розвиток усного мовлення – це провідний принцип у роботі з читання, граматики, правопису. Саме він об'єднує всю мовленнєву діяльність учнів. Робота над правильною вимовою, над чіткістю і виразністю усного мовлення, над його культурою, над відчуттям його змісту і краси, над збагаченням словника має стати складовою кожного уроку поряд з конкретними лінгвістичними завданнями. Сприяє розвитку в дітей усного мовлення переказ змісту прочитаних творів.

Розвиток усного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Розвиток усного мовлення на уроках української мови – це робота, що проводиться вчителем для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також висловлювали свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту та умов спілкування. Цілеспрямована й систематична робота з розвитку усного мовлення на уроках української мови в школі впливає на формування загальної культури всебічно розвиненої, соціально активної особистості, готової до участі в мовленнєвому спілкуванні.

Усне мовлення та писемне – це провідний принцип навчання учнів у закладі загальної середньої освіти. За їх допомогою них можна висловити власну думку, переказати та прочитати текст вголос, переказати зміст прочитаних творів, написати власне висловлення.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. Українська мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч.закл. К : Грамота, 2017. 160 с.

2. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі грамоти. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/7_vovkotrub%20r.%20p..doc.htm.

3. Гнаткович Т. Мовленнєва діяльність учнів : психолінгвістичний аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9.

4. Голуб А. В. Психологічний підхід дослідження усного мовлення у дітей з дизартріями. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7.

5. Дида Л. В. Розвиток зв'язного мовлення на уроках української мови. URL: /search?q=дида+л.в+розвиток+звязного+мовлення+на+уроках+української+мови&rlz=1C1AVNG_enUA824UA824&oq=ди&aqs=chrome.0.69i59j69i57j69i61l2j69i59j0.2184j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

6. Зимульдінова А., Філь Г. Діалог як форма усного мовлення учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 3.

7. Коваль Л. В. Значення компонентів усного мовлення у системі передумов писемних навичок у дітей з ДЦП. *Освіта дітей з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2010. Вип.1.

8. Козар О. О. Комунікативна спрямованість уроків розвитку мовлення в початкових класах. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1.

9. Компаній О. В. Погляди В. Сухомлинського на розвиток зв'язного мовлення як важливу складову пізнавальних потреб молодших школярів на уроках мови та читання. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 26.

10. Наконечна А. Зв'язне мовлення. URL : https://lib.iitta.gov.ua/715670/1/Nakonechna_19_DTiP_Konf.pdf.
11. Пентелюк М. І., Марунич І. І, Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2010.
12. Родіонова З. Прийоми формування та розвитку творчого ініціативного мовлення учнів. URL : /rodionova_z_o_prijomi_formuvannja_ta_rozvitku_tvorchogo_iniciativnogo_movlennjauchniv/2014-01-05-14.
13. Українська мова. 9 клас. Нова програма / Л. П. Марецька, К. Ю. Голобородько, Т. Г. Окуневич, О. П. Данилова, М. В. Чаловська / за ред. Є. П. Голобородько. Х. : Вид. група «Основа», 2017.

УДК 821.161.2'367.3

Швайко Марія Віталіївна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ПОЕТИКА ТВОРІВ ІРИНИ ЖИЛЕНКО

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню особливостей поетичного стилю видатної української поетеси Ірини Володимирівни Жиленко. Зокрема проаналізовано лексичні художні засоби, виявлені у творах письменниці; схарактеризовано ліричні образи, створені авторкою.*
Ключові слова: *поетика, образ, метафора, порівняння, епітет.*

Annotation. *The article is devoted to the study of the peculiarities of the poetic style of the outstanding Ukrainian poetess Iryna Volodymyrivna Zhilenko. In particular, the lexical artistic means found in the works of the writer are analyzed; lyrical images created by the author are characterized.*
Key words: *poetics, image, metaphor, comparison, epithet.*

Постановка проблеми. Поетика – це один із найдавніших термінів літературознавства. За часів античності поетикою вважали науку про художню літературу. В епоху Середньовіччя, Відродження та Класицизму за цим терміном було закріплене значення особливостей форми художніх творів. У XIX–XX ст. поетикою називають, на відміну від теорії літератури, ту частину літературознавства, яка вивчає її конкретні сегменти (композиція, поетичне мовлення, версифікація тощо). Простежуються також спроби ототожнювати поетику зі стилістикою, присвяченою висвітленню поетичного мовлення.

У сучасному літературознавстві є багато визначень поетики [1, с. 166–167]. Проаналізувавши деякі з них, Г. Клочек називає такі значення цього терміна:

1) художність;
2) система творчих принципів;
3) художня форма;
4) системність, цілісність;
5) майстерність письменника.

Інколи поняття поетики використовується для обслуговування певних локальних потреб розкриття жанру, цілісної системи творчих засобів письменника, стильових тенденцій або літературних напрямів, зокрема історичних закономірностей їхнього розвитку. Поетику не можна ототожнювати з теорією літератури, вона лише один із розділів літературознавства.

Беручи до уваги вказані вище визначення, при аналізі поетичних творів І. Жиленко спираємося не лише на літературознавчі положення, а й на лінгвістичну природу лексичних засобів, за допомогою яких і формується поетичний стиль авторки. Нашу статтю присвячено дослідженню лексичних засобів, за допомогою яких поетка створює індивідуальний художньо-образний світ. Окреслена проблема ще не була об'єктом наукових розвідок учених. З огляду на це тему нашої роботи вважаємо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість однієї з найкращих письменниць другої половини ХХ–ХХІ століття Ірини Жиленко відіграла значну роль у розвитку літератури. Доробок письменниці є унікальним явищем в історії української літератури, оскільки містить істотно різні твори, як за жанром, так і за стильовими особливостями.

Окремі аспекти творчості авторки постали в центрі уваги літературознавців, дослідження яких з'являлися здебільшого у вигляді статей та частин наукових розвідок літературознавчого характеру. Розглядали доробок Ірини Жиленко такі науковці, як М. Жулинський, Г. Штонь, М. Коцюбинська, Д. Кишинівський, М. Штолько та ін. Втім, творчість І. Жиленко не знайшла належного висвітлення як у вітчизняному літературознавстві, так і загалом у студіях літературознавців радянського періоду. Свідченням цього є вкрай обмежена кількість відповідних праць.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей поетичного стилю Ірини Жиленко, аналізі лексичних художніх засобів її творів. Поставлена мета передбачає розв'язання таких дослідницьких завдань:

1) розглянути феномен поетичних творів Ірини Жиленко;
2) визначити лексичні художні засоби у творах поетеси;
3) проаналізувати поетичні образи.

Виклад основного матеріалу. Ірина Володимирівна Жиленко (28 квітня 1941, Київ – 3 серпня 2013) – українська поетеса, дитяча письменниця, журналістка та мемуаристка. Учасниця руху шістдесятництва, хоча її творчість залишилася «явищем не дисидентського, а суто літературного шістдесятництва». Авторка близько двадцяти книг та низки дитячих творів: повістей для дітей «Двічі по два дорівнює кульбабці» (1983) і «Новорічна історія про двері, яких нема, і про те, як корисно іноді помилитися номером» (1986), збірників дитячих віршів «Достигають колосочки» (1964), «Вуличка мого дитинства» (1979), «Казки буфетного гнома» (1985). Творчий шлях письменниці був нелегким, але труднощі не злякали її і не змусили зрадити свої ідеали.

«Поетичний світ Ірини Жиленко твориться за принципом інакшості, іншості, несхожості зі світом реальним, але уявний світ спровокований дійсністю, яку поетеса змінює завдяки образному виповіданню себе, точніше, завдяки вивільненню себе уявою, мрією, фантазією з реального буття-існування і «поселенню» в художнє буття», – так зазначає у передмові до збірки Ірини Жиленко «Євангеліє від ластівки» М. Жулинський [5, с.10].

Її поетична мова, як зауважує Д. Дроздовський, «вирізняється домінуванням естетики краси й камерністю внутрішнього світу, пастелями ідилії та півтонами лагідності, дитинності, первинності, далекої від голосів технізованої цивілізації. Її мова – це мазки на полотні, стихійні й ніжні водночас, наділені високовольтним струмом маєстатичної естетики» [2, с. 75].

На думку більшості літературознавців, творчість Ірини Жиленко вирізняється вишуканістю строфіки, витонченістю вибору образних засобів у поєднанні з музичною виразністю. Поетеса створює особливий художній світ, у якому дивовижно переплітається реальність та ірреальність. Ця поезія надзвичайно душевна і щира, у ній відчувається прагнення до естетичної гармонії, любові, сповідування доброти як найвищої цінності у житті.

Особлива роль у ліриці поетеси належить образу світла, яке пронизує усю її творчість. Так, царство світла створено у вірші «І світла алея…»:

Гроза відкотилась...
І змиті дощем на зорі,
в мені засвітились
акацій стрункі ліхтарі.
І світла алея...
І пляж, і старенький причал… [4].

Дитинство і юність поетеси пройшли у ботанічному саду, звідки до неї приходило натхнення. У першій своїй збірці «Соло на Сольфі» (1965) поетеса писала про себе: «пахучу садом, айстрами вологими». Саме у саду вона почувала себе бажаною. Так у вірші «І світла алея…» з'явився образ вікна, відкритого у сад:

Розкрити вікно в пломеніючий сад.
І в чистому зшитку
найперший свій вірш написать [4].

Поетеса створила низку неймовірних, «сонячних» епітетів («світла алея», «засипаний квітом будиночка сонячний дах», «сонячний радісний звір», «засвітились акацій стрункі ліхтарі», «пломеніючий сад»), від яких сама поезія набуває світлого й доброго звучання.

У цьому нелегкому житті Ірина Жиленко зуміла зберегти щирість, доброту, віру у краще та уміння бачити незвичайне у звичайних речах. Це дуже помітно у її дитячих поезіях. Наприклад, вірш «Гном у буфеті» переносить нас у дитинство, коли немає ніяких дорослих проблем і турбот, де так і віє сімейним затишком. У творі розповідається про гнома, який живе в уяві дитини. Авторка застосовує прийом персоніфікації, за допомогою якого можна «олюднити» персонажа і зробити його членом родини. Адже:

Він знав ще дідуся хлоп'ям,
а маму — малим дівчатком,
гукав пустунам: «Ай-яй!»,
Слухняним давав шоколадки.
Замкнувши буфет на гачок,
золотить на свята сервізи.
Багріє його ковпачок
за склом серед вазочок різних.
Він любить какао пить,
смоктати м'ятні гостинці.
Так довго і солодко спить
в старій музикальній скриньці [4].

Метафори («золотить сервізи», «багріє його ковпачок», «старий буфет», «старенький буфетний гном», «стара скринька», «солодко спить», «цвіркуном-музикантом») та епітети («буфетний гном», «м'ятні гостинці», «добрий знайомий», «чемні манери», «засніжені ночі») увиразнюють ідейний задум твору.

Композиція вірша «Жар-птиця» побудова на контрастах: з одного боку добро, світло, радість, щастя (жар-птиця), а з іншого – зло, заздрість, лютість (ґава). Ці дві сторони протиставляються, але все ж таки добро перемагає. Для зображення такого контрастного світу авторкою створено низку метафор («яснішали лиця», «освітилась казково столиця», «лиця посмутніли», «новорічну радість»), епітети («золота чудесна Жар-птиця», «освітилась казково», «летіла...гарно,...вільно», «в найзолотішім мультфільмі», «непристойно яскравою», «люту стрекотняву», «чужу нескромну птицю», «птаха екзотична», «лежить терпляче», «лихим, кульгавим ґавам») та порівняння («сусідка моя – чарівниця, з очима-намистинками»).

Тема добра і зла також простежується у вірші «Підкова». Героїня поезії знаходить підкову «та не просту, а золоту», яка приносить щастя і каже: «Світи тут, на вікні. Щоб все мені збулося!». Безкорисливість ліричної героїні, яка вирішила повернути втрачену підкову Дідусеві Морозу, не може збагнути натовп роззяв, які є втіленням міщанського світогляду. Образ підкови – це традиційний символ щастя та успіху, який поетеса застосовує у творі. Казковість світу створюється ще й за допомогою символіки кольорів.

Ірину Жиленко взагалі вважають неперевершеною майстринею словесного акварельного малюнка. Різнобарвний сніг (зелений, рожевий, фіалковий, голубий), який бачить героїня, є свідченням не дивацтва, а її незвичайної душі, здатної сприйняти земну красу. У вірші наявні такі художні засоби, як порівняння («на місяць схожим серпиком підкова лежала»), метафори («ішов сніг», «Дід Мороз протрюхикав», «розгубились в небі літаки», «літали, кричали, крильцями дрижали», «сніг світився», «кінь протрюхикав», «зійшлися і роззявили роти сімсот роззяв», «підкова лежала серпиком», «літаки крильцями дрижали») та епітети («сніг зелений, фіалковий, рожевий», «золота підкова»).

Поетичний твір авторки «Зимовий мотив з візитом пічника» сповнений по-філософськи цікавими роздумами про духовне зростання. Цей шлях тривалий і складний, але прагнення до досконалості здавна оспівувалося в усіх народів. У людській душі завжди борються два начала: земне й небесне. Залежно від того, що переможе, складається і життєвий шлях особистості:

Душа земне переросла,
небесного ще не сягнула,
краєчок неба одгорнула
на рівні серця і чола –

заплакала і геть пішла...
Бо ше була душа мала.
Рости ж так боляче і страшно! [3].

У поезії Ірина Жиленко піднімає важливі теми і стверджує, що добро – це не слова, а вчинки, інколи навіть найбуденніші. Так у поезії виникає образ пічника-інваліда, якому героїня зібрала скромний обід. Дія відбувається напередодні Різдва, з яким у твір входять біблійні мотиви. У ці незвичайні святкові дні разом зі світлом Вифлеємської зірки оселяється у душах людей надія на краще. Зло, яке є багатогранним і підступним, намагається не допустити цього. Невипадково у вірші тріснув старенький глечик і «злякав звізду». Лише міцна віра у можливість зміни світу здатна витримати навіть найпотужніший натиск темних сил. І тоді морок згине назавжди:

Замерзла в глечику вода.
І, луснувши, старенький глечик
злякав звізду.
Втекла звізда...
То був салют земному дому,
Зимі земній, вогню земному,
душі, яка за ніч спочине,
і вранці вийде до воріт,
і знов дитячими очима
різдвяно осіяє світ...[3].

Усю творчість Ірини Жиленко пронизує оптимістичний настрій. Вона любить і вміє цінувати життя, захоплюється його багатогранністю. Саме це допомагає її ліричним героїням (та й їй самій) переживати різні негаразди.

«Поезії Ірини Жиленко не просто оповідають про фантастичний світ дитячих мрій, пригод, спогадів. Дивні образи, відтворені з любов'ю на папері, несуть важливі життєві істини. Так, жар-птиця є символом щастя, в яке необхідно вірити, що б не сталося, хто б не перешкоджав. Буфетний гном ніби оберігає наше дитинство від втручання в нього проблем, життєвих негараздів, буденщини й сірості, що часто переповнює доросле життя. Він завжди чекає на нас у буфеті, готовий у будь-який момент нагадати, що дива нікуди не поділися, що казка завжди поряд – варто тільки про неї пам'ятати й іноді зазирати в закутки своєї душі, аби віднайти й пробудити її. Підкова обов'язково коли-небудь зробить свою справу й подарує щастя, адже ті, хто вірять у нього, завжди багато докладають для цього зусиль – завжди отримують результат» [7].

Висновок. Ірина Жиленко належить до поетів, які пишуть про сучасне життя, тому провідними темами її творчості стали життя сучасного міста і міської родини, зображені на широкому соціальному тлі; пошуки доброти, щастя та естетичної гармонії в роботі, любові, материнстві. Поетесі властива щирість, довіра до читача, розкутість у поєднанні з музичною виразністю, роздумами щодо своєї поетичної місії. Тим не менш, є одна риса, яка виділяє її серед багатьох інших, – це сповідування людської доброти як найбільшої цінності, збереження свого «я» від будь-яких зазіхань. І ця тема наскрізна в її творах.

Лексичні художні засоби (метафори, епітети, порівняння) є основою кожного твору Ірини Жиленко. Вони допомагають зрозуміти внутрішній світ ліричних героїв, передають настрій поетичних творів і підкреслюють своєрідність бачення поетесою навколишньої дійсності. Художньо-образний світ поетичних творів письменниці – взірець для наступних поколінь.

Список використаної літератури

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. Київ : Академія, 2011. 334 с.
2. Дроздовський Д. Поетична суб'єктність у віршах Ірини Жиленко. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. № 5 (192), 2010. С.72–76.
3. Жиленко І. Зимовий мотив з візитом пічника. URL: http://tvori.com.ua/zimovij-motiv-z-vizitom-pichnika-i-zhilenko/ (дата звернення: 24.03.2021).
4. Жиленко І. Повні тексти творів. URL : https://www.ukrlib.com.ua/books/author.php?id=136 (дата звернення: 23.03.2021).
5. Жулинський М. Та, що молиться Богові віршами / Жиленко І. *Євангеліє від ластівки* : вибр. твори 2-ге вид. Київ : Пульсари, 2006. С. 4–30.

6. Поетика художнього твору. URL : https://pidru4niki.com/10611207/literatura/poetika_hudozhnogo_tvoru (дата звернення: 22.03.2021).
7. 75 від дня народження Ірини Володимирівни Жиленко… URL : http://slavutichlib.com.ua/component/jevents/eventdetail/240/-/75-vid-dnia-narodzhennia-iryny-volodymyrivny-zhylenko (дата звернення: 25.03.2021).

УДК 811.161.2'367

Шикута Анна Василівна,
здобувачка вищої освіти 21-У групи.
Науковий керівник:
к. філол. н., доц. Волянюк І. О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗВЕРТАНЬ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

Анотація. *У статті досліджено функції звертань у поетичних творах Олександра Олеся. Розглянуто типи звертань за будовою та стилістично-функційною ознакою. Виявлено, що звертання в аналізованих творах найчастіше виконують апелятивну та оцінно-характеризувальну функції, є одним із потужних засобів виразності. Встановлено, що більшості звертань властива підкреслена емоційність, образність, оскільки їх основне призначення – дати оцінку предмету.*

Ключові слова: *звертання, поширене / непоширене звертання, риторичні звертання, апелятивна функція, номінативна функція.*

Annotation. *In the article the research of the function of appeals in the poetic works of Oleksandr Oles. The types of appeals by structure and stylistic and functional feature are considered. It is revealed that appeals in the analyzed works perform appellation and evaluation-characterizing functions, are one of the powerful means of expression. Most appeals are characterized by emphasized emotionality, imagery, as their main purpose - to assess the subject.*

Key words: *appeal, common / uncommon appeal, rhetorical appeals, appellate function, nominative function.*

Постановка проблеми. Олександр Олесь (справжнє ім’я – Олександр Іванович Кандиба) назавжди увійшов в історію українського письменства як видатний поет-символіст і талановитий драматург. Його творча спадщина надзвичайно багата – тут і поезія, і драматичні твори, і проза, і публіцистика, і літературно-критичні статті. Саме тому аналіз творчого доробку автора буде здійснюватися ще не одним поколінням учених, дослідників, педагогів. Варто відзначити поетичну творчість Олександра Олеся, що представлена цілою низкою поетичних збірок, серед яких: «З журбою радість обнялась», «Чужиною», «Все навколо зеленіє», «Айстри», адже тут відображено все багатство та красу рідного слова, його виражальні можливості. Поетичні твори автора та й сама його особистість вже не одноразово ставали об´єктом дослідження мовознавців та істориків.

Так, В. Петров у своїй праці наголошував: «…Поява Олеся в Українській поезії прийшла як одкровення, як розкриття!» [8, с. 773], що засвідчувало унікальність особистості автора та його ролі в українській літературі.

Ігор Цуркан, який досліджував формування художньо-естетичної концепції світобачення поета, у статті «Олександр Олесь як медіум між європейським та українським модернізмом» пише: «Творча спадщина Олександра Олеся розмаїта жанрово та тематично. Він зумів синтезувати українську фольклорно-літературну традицію з модерними здобутками тогочасної літератури, увів українську літературу в загальноєвропейський контекст…»; «…Олександру Олесю вдалося органічно вписатися в європейський літературний контекст та віднайти себе в новій поетиці й світоглядно-естетичних орієнтирах доби без втрати свого творчого й національного обличчя, інакше кажучи, не стати безоглядним апологетом зразків, іноді неприйнятних для української ментальності й рівня розвитку суспільної, національної й культурно-естетичної свідомості народу» [11].

Різні аспекти творчості митця досліджували М. Зеров, Л. Завалій, В. Гончарук, В. Коряк, Ю. Горбач, Г. Костюк.

Михайло Грушевський у публікації «Поезія Олеся» писав: «Україна дістала поета-лірика, котрого виглядала від часів Шевченка…. Він справді став поетом його і того нового молодого покоління, котре з ним вступало в життя – з тими бадьорими, повними надій настроями, які звучали в поезії Олеся. Але заразом приносив він дещо й таке, що ставало вічним і невмирущим національним здобутком на всі часи…» [1, с. 228].

Мета статті – визначити різновиди звертань та їхні функції у поетичних творах Олександра Олеся.

Реалізацію мети вбачаємо у виконанні таких завдань:

1) простежити особливості поетичної творчості Олександра Олеся;

2) виокремити звертання у поезіях автора;

3) визначити різновиди звертань та їхні функції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У кращих своїх творах Олександр Олесь виступив як обдарований поет-лірик із яскравим індивідуальним стилем. Його поезія захоплює нас яскравістю пейзажного малюнка, у якому все сповнене чарівності, краси природи, гармонії, повноцінного життя. Не випадково деякі вірші автора стали народними піснями. Їхні зміст і форма відзначаються простотою, щирістю, ліризмом; виражають доброзичливе, сповнене ніжності й турботи ставлення народу до природи.

Аналіз мови поетичних текстів автора, зокрема їх синтаксичних особливостей, засвідчує, що поет використовує велику кількість звертань, функціональні особливості яких і стали об´єктом нашого дослідження.

У мовознавстві під звертанням розуміють «слово (або сполучення слів), що називає особу чи предмет, до яких спрямоване мовлення» [10]. Основним морфологічним засобом вираження звертання є іменник у кличному відмінку або наділена його властивостями інша частина мови. Іменник, як відомо, найчастіше виступає також у ролі підмета, за відсутності якого функцію суб'єкта дії виконує звертання. Це дало підстави О. Потебні дійти висновку, що звертання, «маючи певну діяльність у реченні, стоїть не поза ним, а в ньому» [9, с. 94]. Звертання, таким чином, можна вважати членом речення, своєрідність якого полягає в його граматичній незалежності.

У сучасній лінгвістичній думці усталеним є дещо інший погляд на звертання. Так, у посібнику «Сучасна українська літературна мова» (автори – Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я.) зазначається: «Серед засобів, що ускладнюють просте речення, особлива роль належить звертанню, яке в українській мові має спеціалізовану форму вираження – кличний відмінок. … це слово або сполучення слів, яке називає особу чи предмет, до яких звертається мовець, або звертання – інтонаційно виділений компонент речення, що називає істоти чи персоніфіковані предмети, яким адресоване мовлення. Звертання не залежить від будь-якого члена речення, не входить ні в яке словосполучення. Синтаксична функція звертання: привернути увагу особи, до якої безпосередньо звернена мова того, хто говорить або пише» [2, с. 435].

Розрізняють власне звертання і риторичні звертання. Власне звертання позначає конкретну особу, до якої спрямоване мовлення, і яке розраховане на реакцію цієї особи. Риторичні звертання формально нічим не відрізняються від власне звертань. Однак щодо змісту й призначення вони не являють собою засіб спонукати співрозмовника до відповіді, а використовуються як стилістичний прийом, як спосіб відтворити стан мовця, його вподобання, думки, почуття. Крім загальних і власних назв людей, у ролі риторичних звертань можуть виступати найменування речей, рослин і тварин, абстрактних понять, імена міфічних персонажів та історичних осіб.

Аналіз мовних особливостей поетичних творів письменника, представлених у збірці «Поезії» засвідчив, що автор досить часто використовує звертання обох типів, хоча, за нашими спостереженнями, переважають риторичні звертання. Наприклад: «…Ой нащо ти, *пісне*, ллєшся / В звуках чарівних, / Нащо мрії викликаєш/ Із могил сумних?..» [6, с. 77], «…Про що тобі, *мій краю*, заспіваю, / Про що тобі заграю серед трун?..» [6, с. 173].

У поезіях автор часто звертається до свого народу, людей, України, називаючи її матір'ю: «…О *Україно-мати*! Зглянься, захисти, / Прости свою дочку безтямну і зрадливу…» [6, с. 126]; «*Народе мій*! і ти орел, вночі підтятий, / І чом не лицар ти, захоплений в полон?! /

О орле мій, мій велетню крилатий, / О лицар мій, покараний за сон!...» [6, с. 119]; «Про що тобі, *мій краю*, заспіваю, / Про що тобі заграю серед трун?..» [6, с. 173].

Як відомо, за структурними особливостями звертання можуть бути поширеними (якщо складаються з двох або більше повнозначних слів) чи непоширеними (складаються лише з одного повнозначного слова чи з поєднання службового і повнозначного слів).

У поетичних творах Олександра Олеся досить широко представлені непоширені звертання, виражені іменником у формі кличного відмінка: «Ой ті хмари-кари... / Смерть вам, *яничари*..» [6, с. 37]; «…*Квітко!* прокинувсь і я у пустелі!...» [6, с. 38]; «Славою я свої рани загою.../ Дайте, *борці*, мені кращую зброю…» [6, с. 83]; «І важко зітхають, і тихо шепочуть: / «Ах, *сонце*! чому ти раніш не зійшло?!» [6, с. 149]; «О *друже*, не розпитуй. / Вони вже не твої!...» [6, с. 340]; «Де ти, *о сестро*, блукала, спитають, / Де твоя, *сестро*, змарніла краса…» [6, с. 349]; «А в нас, в нас сльози на очах... / *О сонце*!.» [6, с. 385]; «Нащо, *вітре,* ти голубиш / В серці мрію золоту…» [7, с. 40]; «…Ми, *паничу*, луки косим – / І вже вас ласкаво просим: / Потурбуйтеся за нас…» [6, с. 26].

Велику групу складають також поширені звертання, часто виражені сполуками: іменник + прикметник або іменник + іменник. Наприклад: «Візьме на груди вас мила зігріть... / Вітряно, *квітоньки милі*!..» [6, с. 156]; «Прощайте, *чайки легкокрилі*, / Літайте і плачте без слів…» [6, с. 153]; «*Сестроньки-подруги*, / Гей, прокидайтесь, / Вістку я вам принесла…» [6, с. 222]; «*Народе-страднику*, навчи і нас в вигнанні / Любити свій Єрусалим...» [6, с. 383]; «*О любі сестри,* полетім / В краї щасливі і веселі...» [5].

В аналізованих нами творах значна кількість звертань представлена демінутивними формами, що надає їм особливої емоційності та експресивності: «…Ой чого ти, *тополенько*, / Не цвітеш,/ Чом пожовклу головоньку / Хилиш-гнеш?...» [6, с. 125];«Ой *хмаронько*, ой *чаронько*,/ Не лети…» [6, с. 125]; «*Квітоньки білі*, зірвіться з гілок, / Вітряно!...» [6, с. 156]; «*Сестроньки-подруги*, / Гей, прокидайтесь, / Вістку я вам принесла.» [6, с. 222]; «*Весноньки, Весно*, до нас, у наш гай! / Всі ми стомились і змучились вкрай!...» [6, с. 225]; «Роси, роси, *дощику*, ярину, / Рости, рости*, житечко*, на лану…» [6, с. 388]; «…*Весноньки, матінко, /* Снігом прибиті ми, / Кригою скуті ми…» [7, с. 10].

Часто зустрічаються звертання, поширені найрізноманітнішими за структурою та семантикою означеннями: «…О *бідна ластівко*! З залізом скутих крил…» [6, с. 121]; «…Шуміть, шуміть, *морські безодні*…» [6, с. 134]; «Дай руку, *мій вітре крилатий*, І вірного друга забудь…», «Прощай, *моє море бентежне*, Що помсту збудило в мені…», «… Прощайте, *чайки легкокрилі*, Літайте і плачте без слів…» [6, с. 153]; «*Чорні ворони*, не крячте... Ми оглухли, ми глухі…» [6, с. 174].

У поезіях Олександра Олеся функціонує чимало поширених звертань із звичним для української мови прямим порядком слів, коли означуване слово стоїть у постпозиції щодо означень: «…Не злякать вам нікого, *холодні сніги*, / Бо розтопче вас сонце блискуче…» [6, с. 34]; «Море! о море, *море розкішне*, Втіш моє серце, серце невтішне…» [6, с. 82]; «*О любі сестри*, полетім / В краї щасливі і веселі...» [6, с. 78]; «*О бідна ластівко*! з залізом скутих крил. / Я знаю, ти впадеш без віри і без сил…» [6, с. 121]; «Шуміть, шуміть, *морські безодні*, / Сміліше, море, в бій лети…» [6, с. 134]; «*Чорні ворони*, не крячте... / Ми оглухли, ми глухі...» [6, с. 174].

Однак нерідко автор відступає від загальноприйнятих норм і правил розміщення компонентів поширеного звертання. Атрибутивний компонент, займаючи постпозицію, сприяє досягненню особливої образності та урочистості мовлення. Наприклад: «О орле мій, *мій велетню крилатий*, / О лицар мій, покараний за сон!.» [6, с. 119]; «Дай руку, *мій вітре крилатий*, / І вірного друга забудь…» [6, с. 153].

Непоодинокими є випадки, коли автор у ролі найменувань адресата використовує субстантивовані прикметникові й дієприкметникові форми: «…Ти заснула, *мила*? встань! / Ніч навколо срібне море! / *Мила*, вийди, виплинь в море... / Ти заснула, *мила*? встань…» [6, с. 86]; «Глянь, *мій милий*, скільки вроди, / Скільки сонця навкруги!...» [6, с. 90]; «Не лякайсь, *моя кохана*, / Не почують нас…» [6, с. 91]; «…Вір, *моя мила*, жди і радій…» [6, с. 182]; «*Мила!* ми підемо в поле, в гаї? / Тісно, і важко, і душно мені. / «Підемо, *любий*... Розтануть сніги, Все оживе, заспіва навкруги…» [6, с. 197].

Значна частина звертань має у своєму складі присвійний займенник *мій*, що сприяє створенню атмосфери близькості, спорідненості: «…Танцюй, танцюй, *мій коню сивий*! / Весь в піні гриву розпускай…» [6, с. 135]; «…Прощай, *моя мати-природо*, Навіки прощай і

прости…» [6, с. 153]; «…І ти, *моя квітко*, тим квітам подібна...» [6, с. 159]; «…Спи, *мій малесенький*, спи, *мій синок*...», «Спи, *моя ластівко*, солодко спи…», «…Спи ж, *мій малесенький,* годі гулять…» [6, с. 188].

Для поетичних творів Олександра Олеся характерне повторення звертань: «*Море! о море, море* розкішне, / Втіш моє серце, серце невтішне…» [6, с. 82]; «…*Хвилі, хвилі*! люту муку / Ви з грудей моїх візьміть...» [6, с. 149]; «…*Надіє, надіє*! Облудна мара... / Ти розпачу мати і зради сестра!...», «…«*Весно, Весно,* раю мій! Вся краса в тобі одній…» [6, с. 234]; «…*Чайки,чайки*! Тоді не треба плачу, / Коли іде борня за волю, за життя…» [3, с. 15]; «*Місяцю, місяцю*, / Князеньку ночи, / Зглянься на мене!...» [7, с. 15]; «*Сонце, сонце*! *Весно, весно*! / Як на світі жить чудесно!...» [4, с. 72].

Проаналізувавши зміст збірки «Поезії», бачимо, що автор часто використовує звертання і в заголовках віршів: «Ой не сійтесь, *сніги*, ой не сійтесь, *рясні*», «Ой не квітни, *весно*, – мій народ в кайданах», «*Мати, мати*! Не журися», «*О слово рідне! Орле скутий!*», «*О сарнонько*, приходь», «Ти смієшся!... Годі, *брате*», «*Народе-страднику*, навчи і нас в вигнанні».

Висновки. Звертання – яскраво індивідуалізоване явище синтаксичної будови будь-якої мови. У художньому тексті воно є одним із потужних засобів виразності, що засвідчено у поетичних творах Олександра Олеся.

Як бачимо, використання різних типів звертань у мові поетичних творів є своєрідним засобом привертання уваги до висловлюваного, адже звертання, виконуючи апелятивну, номінативну, спонукальну, емоційно-оцінну функції допомагають увиразнити думку, надають висловлюванню більшої емоційності та експресивності, а інколи й динамічності.

Аналіз звертань, використаних Олександром Олесем у поетичних збірках «Поезії», «Айстри», «З журбою радість обнялась» засвідчив, що автор повною мірою використовує звертання різних типів як один із виражальних засобів української мови, майстерно відображаючи багатство граматичних і лексичних засобів мови задля досягнення комунікативної, експресивної та естетичної функцій. Усе це ще раз підтверджує думку про те, що Олександр Іванович, як справжній митець, досконало володіє виражальними можливостями слова й майстерно використовує в поезіях різноманітні мовні засоби, вивчення яких, на нашу думку, стане предметом наступних наших лінгвістичних досліджень.

Список використаної літератури

1. Грушевський М. С. Поезія Олеся. Твори: у 50 т. Львів : Видавництво «Світ», 2008. Т. 11. С. 225–232.

2. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник. Київ, 2011. С. 30–38.

3. Олесь О. Айстри. Вибрані поезії. Чікаго : Накладом Об´єднання Американсько-Українських Ветеринарних Лікарів, 1954. 68 с.

4. Олесь О. Вибрані поезії. Київ : Державне видавництво України, 1929. 100 с.

5. Олесь О. З журбою радість обнялась (збірка). URL: https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=10415.

6. Олесь О. Поезії. Київ : Радянський письменник,1964. 642 с.

7. Олесь О. Твори: у 3 т. Київ : Видавниче товариство «Криниця», 1918. Т. 2. 148 с.

8. Петров В. П. Розвідки: [в 3 т.]. Київ : Темпора, 2013. Т. 2 / сост. В. С. Брюховецький. 2013. С. 597–1166.

9. Потебня А. А. Из записок по русской граматике. Т. 1–2. Харків, 1888. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html

10. Синтаксис. Звертання URL: https://filologukraine.ucoz.ua/publ/mova/sulm/zvertannja/3-1-0-134.

11. Цуркан І. Олександр Олесь як медіум між європейським та українським символізмом. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки*. 2016. № 8. С. 107–113.

УДК 373.3.016:811.161.2

Юхимчук Іванна Юріївна,
здобувачка вищої освіти 31-ПО групи.
Науковий керівник:
доц. к. філ. н. Комінярська І. М.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАМИ «ВЕЛИКА БУКВА» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 2-3 КЛАСАХ

Анотація. *У статті досліджено методику вивчення орфограми «Велика буква» на уроках української мови в 2-3 класах. З'ясовано основні вимоги щодо засвоєння учнями цієї орфограми. Доведено, що для усвідомлення її та ґрунтовного вивчення вчителю необхідно застосувати певну систему роботи на уроці української мови.*

Ключові слова:*. методика, орфограма, українська мова, початкова школа.*

Annotation. *The method of studying the spelling «Capital Letter» in Ukrainian language lessons in 2-3 grades has been studied. The basic requirements for students to master this spelling have been clarified. It is proved that in order to understand it and thoroughly study it, the teacher needs to apply a certain system of work in the Ukrainian language lesson.*

Key words. *Methodology, spelling, Ukrainian language, primary school.*

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань початкового курсу української мови є формування у дітей умінь грамотно писати, ознайомлення їх з основами орфографії, вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова належними буквами без їх пропусків, замін, вставлянь і переставлянь, а також формування умінь знаходити в реченні й тексті слова з орфограмами, перевіряти їх, коментувати застосування правил правопису під час написання слів, які містять орфограми. Учні початкової школи повинні оволодіти цими уміннями і безпомилково писати слова за фонетичним принципом. Насамперед це актуально в умовах реалізації компетентісного підходу, який передбачає спрямування на формування орфографічної грамотності, комунікативних вмінь та навичок. Орфографічна грамотність як частина мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок. Орфографічні уміння формуються у процесі одержання знань, а механізм формування орфографічної навички є утворенням у свідомості учня ланцюжка тимчасових асоціацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення орфографії на уроках української мови є одним із важливих завдань сучасної початкової школи. Цією проблемою займалися багато дослідників, серед яких М. Вашуленко, К. Пономарьова та інші.

Вашуленко наголошує, що орфограмами вимагають опрацювання відповідних орфографічних правил, з якими учні ознайомляться тільки в 2 класі, а також що учні мають оволодіти знаннями досить широкого кола правописних правил і навчитися орієнтуватись у різних орфограмах [3, с. 281].

Проблема методики вивчення орфограми «Велика буква» в початковій школі детально окреслена у працях Катерини Понамарьової [4, с. 23]. Дослідниця стверджує, що на засадах компетентнісного підходу формування уявлення про орфограму необхідно здійснювати в процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, тобто залучати учнів до спостереження, аналізу, формулювання висновку і правила.

На думку дослідниці, для забезпечення грамотного письма необхідно сформувати в учнів здатність застосовувати визначені навчальною програмою правила правопису під час виконання письмових вправ, мовленнєво-творчих завдань, а також у різних навчальних і життєвих ситуаціях, що передбачають виконання певних записів [4, с. 44].

Мета статті – висвітлити методику вивчення орфограми «Велика буква» на уроках української мови в початковій школі в 2 і 3 класах.

Виклад основного матеріалу. Орфографія має особливе значення в грамотності учнів початкових класів.

Вона є предметом нескінченної уваги мовознавців, які вивчають проблеми культури мовлення. Однією із актуальних методичних проблем є формування в учнів початкової

школи орфографічної грамотності, що є одним із найважливіших завдань вивчення мови. Важливо те, що ця проблема є необхідною складовою мовних знань школярів та засобом піднесення культури їхнього писемного спілкування.

М. С. Вашуленко вважає, що «повноцінній реалізації комунікативної функції мови сприяє унормованість її правопису. Будь-які порушення правил написання ускладнюють спілкування між людьми, негативно впливають на культуру писемного мовлення. Звідси – важлива роль вивчення орфографії в школі, вироблення в учнів орфографічних навичок, починаючи з 1 класу. Для розуміння сучасної методики навчання молодших школярів правопису необхідно знати її лінгвістичні засади, а саме – теоретичні узагальнення в галузі орфографії української літературної мови.

Під орфографією розуміють:

а) систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні;

б) розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання» [3, с. 280].

У центр навчання орфографії поставлені правила і їх застосування, тобто рішення орфографічною завдання. Такий метод вимагає точного знання самих правил і умов їх застосування. Методика навчання правопису в початковій школі спирається на:

— засвоєння звукового ладу української мови і його графіки;
— процес оволодіння читанням і письмом;
— на розвиток мови дітей;
— розвиток дикції, орфоепічних навичок;
— знання граматичних законів мови.

За доведеннями Катерини Понамарьової [4, с. 23], вивчення правил правопису розгортається в 2 класі. На думку дослідниці, система роботи над правилами правопису охоплює такі етапи:

1) усвідомлене засвоєння правил та алгоритмів їх застосування;

2) застосування правил на репродуктивному рівні (у процесі виконання тренувальних вправ);

3) дотримання правил правопису під час виконання компетентісно орієнтованих завдань;

4) застосування правил правопису під час написання творчих робіт (переказів, творів).

Зауважимо, що на етапі усвідомлення інформації дуже важливим є засвоєння правил правопису молодшими школярами в процесі активної начально-пізнавальної діяльності. Корисно ставити перед школярами проблемні запитання та завдання, спонукати дітей до аналізу, порівняння, узагальнення, висновків та самостійного формулювання правил. Засвоєння правописних норм у такий спосіб сприяє усвідомленості та міцності знань, а також мотивації вивчення української мови в початковій школі.

За типовою освітньою програмою (авт. Савченко О. Я) [6] визначено правила правопису на уроках української мови в 2 класі з теми «Велика буква»:

— велика буква в іменах, по батькові, прізвищах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл, вулиць, річок;
— велика буква на початку речень.

Слід зазначити, що необхідно систематично пропонувати школярам різноманітні завдання, які передбачають використання засвоєних правил у різних життєвих та навчальних ситуаціях. На думку Вашуленка М.С. [3, с. 336-337], у початкових класах залежно від рівня самостійності й пізнавальної активності учнів вправи з реченнями поділяються на три групи: за зразком, конструктивні і творчі.

Вправи за зразком використовуються з метою засвоєння учнями правильно побудованих конструкцій, усвідомлення їх внутрішніх зв'язків і семантики, а також для формування в школярів умінь будувати такі чи подібні власні речення.

Конструктивні вправи передбачають побудову речень на основі засвоєних закономірностей, тобто теоретичних знань.

Творчі вправи не передбачають ні зразка, ні конструктивних завдань щодо структури речення. Вони спонукають учнів будувати речення довільно, без конкретних завдань, спираючись на мовне чуття та засвоєні раніше закономірності.

Пропонуємо зразки різних видів вправ для методики вивчення орфограми «Велика буква» в початковій школі, що вивчаються на уроках української мови в 2 класі.

За зразком	***Конструктивні***	***Творчі***
Орфограма. ***Велика буква в іменах, по батькові, прізвищах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл, вулиць, річок.***		
Спиши текст, вставляючи пропущені слова. *Зразок* Мене звати *Андрій.* Я навчаюся в ….. класі. Я дружу з ….. та ….. . Влітку я відпочиваю у бабусі ….. . Вона живе в селі ….. . З дідусем ….. я ходжу на річку ….. вудити рибу. Мій старший брат ….. відремонтував мені велосипед. Тепер разом з ….. ми катаємося по сільських вулицях. **Допиши речення.** Я живу в селі ….. . Мене звати….. . Мого улюбленця звати ….. . **Прочитай речення.** *Тата Матвія звуть Андрійом, а Артемового – Богданом.* – Запиши імена та по батькові цих дітей.	***Поділи текст на речення, спиши, виправивши помилки.*** Володимир ващук живе в селі броди у ньому є 3 озера: мшане, чисте, кісобул також протікає річка прип'ять там дуже чисті береги.	***Придумай клички тваринам і запиши.*** папуга ….. хом'ячок ….. бурундучок ….. кролик ….. **Розв'яжи мовну задачу.** Діда звати Андрій Сергійович. Його внука Пилип Матвійович. Як звати онукового татка?
Орфограма. ***Велика буква на початку речень***		
Закресли зайву букву і правильно запиши текст. (В, в) (С, с)елі Простоквашино живуть друзі. (Н, н)ас зустрічають дядько (Ф, ф)едор. (Й, й)ого друг (К, к)іт (М, м)атроскін п'є молоко. (Д, д)обрий (П, п)ес (Ш, ш)арик готує пиріг. (Л, л)юбопитливий (Л, л)истоноша розносить листи та посилки. ***Напиши розповідь (3–4 речення) про те, як ти відпочиваєш влітку.***	***Спиши текст, поділивши його на речення.*** *Літо діти пішли на екскурсію Андрійко та Володя ставлять палатку вони поставили її в тіні вчитель розповідає про ліс школярам цікаво слухати.*	***Робота в парах. Гра «Вибери слово».*** Запиши слова в алфавітному порядку. Ваня, пенал, годинник, пес, Петров, стілець, Джек, учень, сорока, Україна, Оля.

Відповідно до типової освітньої програми (авт. Савченко О.Я) [7] з української мови в 3 класі передбачено ознайомлення учнів вз терміном орфограма, формування умінь знаходити в реченні й тексті слова з орфограмами, перевіряти їх, також коментувати застосування правил правопису під час написання слів, які містять у собі орфограми.

У програмі з української мови для 3 класу в змістовій лінії «Досліджуємо мовні явища» до теми «Велика буква» для здобувачів освіти визначено такий обов'язковий результат навчання – (динина) учень записує власні іменники з великої букви.

На основі цих понять пропонуємо зразки вправ для методики вивчення орфограми «Велика буква» в початковій школі, що вивчаються на уроках української мови в 3 класі.

За зразком	***Конструктивні***	***Творчі***
Орфограма. ***Велика буква у власних іменах***		
Спиши речення вставляючи, вставляючи пропущені слова. *Зразок* Україна, Англія – це країни. 1.Чорне, Азовське – це ….. 2. Леся Українка, Іван Франко – це ….. . 3. Андрій Шевченко, Андрій Ярмоленко – це ….. . ***2.Спиши іменники, вставляючи з дужок потрібні букви. Підкресли загальні назви.*** *Зразок* (М,м)істо (Л,л)ьвів – місто Львів (Р,р)іка (І,і)нгулець, (Г,г)ори (Т,т)ібет, (М,м)оре (Б,б)алтійське, (П,п)ес (Ч,ч)орниш, (Х,х)ом'ячок (Х,х)омка, (В,в)чителька (А,а)лла (В,в)алентинівна, (К,к)раїна (Ф,ф)ранція.	***Спиши словосполучення.*** Боксер Віталій Кличко, співак Павло Зібров, журнал «Малятко», ведучий Володимир Сітчук. Підкресли власні назви. Придумай і запиши два словосполучення із загальної і власної назв.	***Прочитай. Випиши власні назви.*** В нашім класі – два (І,і)вани, Дві (Т,т)етяни, два (С,с)тепани, Три (К,к)атюші, три (Г,г)алини, П'ять (А,а)ндріїв, Вісім (Л,л)евів, чотири (С,с)аші, Шість (І,і)ринок, дві (Н,н)аташі. І всього один (В,в)італій. От ми всіх й порахували.

Висновки. Таким чином, методика вивчення орфограми «Велика буква» на уроках української мови в 2-3 класах ґрунтується на певній системі роботи:

— теоретичній та практичній частині орфографічного завдання;

— опанування правопису у процесі навчальної діяльності;

— вивчення орфографічного матеріалу за допомогою конструктивних, творчих та вправ за зразком.

Орфографія має величезне значення в розвитку мови. В ній яскравіше проявляються багатство, сила і краса мови. Вже з наймолодшої ланки сучасної школи необхідно підвищувати інтерес до формування орфографічного досвіду учнів. Вони помічають нюанси мовних можливостей, швидко знаходять помилкові слова, вловлюють естетичний вплив краси слів. Цей інтерес до слова у молодших школярів пояснюється активним характером оволодіння рідною мовою. Тому з першого дня навчання вправи з розвитку орфографічних умінь учнів сприяють розвитку так званого подальшого свідомого оволодіння літературною мовою.

Список використаної літератури

1. Мачнева О. М. Робота над помилками на уроках української мови у 1- 4-х класах. Методична система опрацювання всіх орфограм курсу за алгоритмами (у 2-х ч.). Ч. 1. Харків : Основа, 2019. 207 с.

2. Мачнева О. М. Робота над помилками на уроках української мови у 1- 4-х класах. Методична система опрацювання всіх орфограм курсу за алгоритмами (у 2-х ч.). Ч. 2. Харків : Основа, 2018. 223 с.

3. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

4. Пономарьова К. Завдання на засвоєння і застосування правил правопису в 2 класі. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 23–26.

5. Пономарьова К. Засвоєння орфограм на уроках української мови в 3 класі. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 44–47.

6. Про затвердження Типової освітньої програми, розроблену під керівництвом Савченко О. Я : наказ Міністерства освіти і науки України від 8 жовт. 2019 року № 1272. URL : тhttps://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf (дата звернення: 15.03.2021.

7. Про затвердження Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Савченко О. Я : наказ Міністерства освіти і науки України від 8 жовт. 2019 року № 1273. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

РОЗДІЛ V. ІСТОРІОЗНАВЧІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ КУЛЬТУРИ

УДК 37(091)

Багнюк Назар Анатолійович,
здобувач вищої освіти 31-І групи.
Науковий керівник:
д. і. н, професор Скакальська І. Б.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ КРЕМЕНЦЯ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Анотація: *У статті здійснено характеристику особливостей методики навчання суспільних дисциплін в освітніх закладах Кременця у першій третині XIX століття. Зосереджено увагу на ролі підручників у викладанні історії. Розкрито педагогічну діяльність викладачів Міровського, Лелевеля, Улдинського, які навчали історії гімназистів / ліцеїстів.*

Ключові слова: *реформа, методика, освітня програма, навчальна дисципліна, суспільні науки, предмет.*

Annotation: *This article describes characteristics of methodology teaching of social sciences in educational institutions of Kremenets in the first third of XIX century. Told about the importance of textbooks in teaching history. Described pedagogical activity of lectures: Mirovskyi, Lelewel, Uldynskyi who taught history in lyceum.*

Key words: *reform, methodology, educational program, academic discipline, social science, subject.*

Постановка проблеми. З давніх часів освіта посідала вагоме місце у житті цивілізованого суспільства, адже вона могла гарантувати передачу молодшим поколінням цінного досвіду, знань, культури та традицій того чи іншого народу. З еволюцією суспільних відносин модернізувався й процес навчання, який набував нових рис та шляхів, що, безумовно, тільки покращували освітню сферу та робили її загальнодоступною. У цьому плані освіта на теренах Волині розвивалася, а на початку XIX століття за своїм рівнем перебувала чи не в найкращому становищі у всій Російській імперії. Навіть із плином 200 років методи й прийоми навчання, що застосовували у навчальних закладах Кременця першої третини XIX століття залишаються прогресивними та зацікавлюють чимало дослідників цієї сфери. Також окремі методи чи їх елементи можуть використовуватися сучасними вчителями історії. Тому варто звернути увагу на методику навчання провідних педагогів того часу на прикладі висвітлення фактів викладання суспільних дисциплін у стінах «Волинських Афін».

Організація навчального процесу в освітніх закладах Кременця XIX століття була предметом дослідження багатьох учених – представників історичної та педагогічної науки. Поміж них варто згадати: С. Коляденко, А. Шмита, С. Маковський та інших.

Метою дослідження є вивчення особливостей організації навчального процесу та специфіки методики викладання суспільних дисциплін в освітніх закладах Кременця першої третини XIX століття. Спроби використання їх досвіду у сучасній методиці навчання.

Виклад основного матеріалу. У 1801 році в ході палацового перевороту на російський престол зійшов імператор Олександр І. Перед молодим монархом постало чимало проблем загальноімперського масштабу. Однією з них була система освіти, що перебувала в занедбаному стані. Олександр І. і його оточення були натхненниками просвітництва, тому розпочали проєктування плану реформи освіти у Росії. Розпочався етап перетворень, вже 5 листопада 1804 року з виходом «Уставу навчальних закладів підпорядкованих університетам». Згідно з документом у кожному губернському місті повинні бути створені гімназії. У містах засновувалися міські та церковно-парафіяльні училища [1, с. 3]. На підтвердження наведемо відомості з Уставу: «в губернських містах і в інших поселеннях кожна одна, а то й дві церковні парафії, виходячи з кількості прихожан та дальності їх проживання повинні мати як мінімум одне церковно-парафіяльне училище».

Перед міськими училищами та церковно-парафіяльними школами ставилося завдання підготувати дітей до подальшого здобування освіти в гімназіях чи семінаріях. Навчальні заклади такого типу почали засновувати по всій імперії, проте на Волині їх було найбільше. У 1805 році за безпосередньої допомоги князя Адама Чарторийського та провідних громадських діячів Тадеуша Чацького та Гуго Колонтая було відкрито гімназію у місті Кременці, що вплинуло на перетворення міста на культурно-освітній центр Правобережної України [3, с. 25].

Кременецька гімназія та ліцей стали одними із перших навчальних закладів України, що реалізували на практиці ідею залучення іноземного вчительства до освітньо-просвітницької діяльності на Волині [5, с. 4].

До викладання в Кременецької гімназії, а згодом ліцею, допускалися лише професіонали педагогічної праці, які знали усю проблематику викладання курсів для учнів та використовували прогресивні методи та прийоми навчання. Педагогічний колектив Кременецького ліцею поділявся на чотири категорії: природничо-математична група (викладачі математики, фізики, астрономії, природничих наук); мовно-літературна (викладачі мов і літератури); історико-філософська (викладачі філософії, історії, права, теології тощо); мистецька (викладачі малювання, співу, хореографії, музики).

Навчальні програми створювалися на рівні європейських, вони повинні були мати загальноосвітній характер і передбачати паралельне вивчення різних предметів у всіх класах, причому програми гімназій мали включати елементи підготовки гімназиста до навчання в університеті, а програми повітових шкіл – підготовки учня до навчання в гімназії. Така система якнайкраще вимальовувала структуру навчання і робила її взаємопов'язаною. Навчальні програми гімназії, а згодом і ліцею були на рівень вищі від затверджених норм Російської імперії. Програми передбачали можливість здобувати знання з основних галузей тогочасної науки і набувати необхідних навиків практичного життя. Пріоритетне значення мав розвиток інтелектуальних якостей учнів за рахунок вивчення іноземних мов, математичних дисциплін та найголовніше – суспільних дисциплін [4, с. 157].

Як відомо, гуманітарні науки були елементом насамперед класичного університетського навчання. Усі інші навчальні заклади нижчі рангом мало приділяли їм уваги, а якщо вони знаходили своє місце серед дисциплін, то надавали перевагу викладанню лише незначного загального курсу історії чи географії. Проте з розвитком імперської реформи суспільні дисципліни повільними, але впевненими кроками закріплюються в програмах навчання учнів. Волинська гімназія та ліцей у цьому плані випереджали подібні освітні заклади в інших куточках імперії. Суспільні науки становили своєрідний кістяк для навчання гімназистів та ліцеїстів і доповнювали іноземні мови та математичні дисципліни.

Однією з найбільших проблем вивчення суспільних дисциплін у першій третині XIX століття стала мала кількість підручників та посібників. Передусім це стосувалося таких дисциплін, як загальна та світова історія, філософія, соціологія. І проблема не в їх відсутності, а саме в повноті викладення в них матеріалу й фактів.

Сучасна педагогічна доктрина ставить перед підручниками низку обов'язкових вимог: висока науковість, доступність, ясність і яскравість викладення змісту, практична спрямованість. Зрозуміло, що станом на початок XIX століття цих всіх методичних норм не існувало як таких. Проте підручники були цікавими та доступними і здебільшого писалися самими викладачами перед початком викладання курсу. Сучасні науково-педагогічні працівники для кращого розуміння здобувачами вищої освіти предмету також укладають навчальні посібники і практикуми.

Іншим способом забезпечення літературою учнів стало завезення навчальних книг з Європи, які були на набагато вищому рівні, ніж вітчизняні аналоги. Проте виникали труднощі з розумінням іншомовного матеріалу. Тому більшість викладачів історії чи соціології обирали упорядкування власних підручників чи посібників.

Завдяки цілеспрямованій діяльності адміністрації гімназії в 1824 році майже кожен із професорів ліцею мав свій підручник, складений за індивідуальною методикою, що спиралася на практичну реалізацію знань, набутих під час лекцій [2, с. 34]. Цьому сприяла діяльність друкарні, заснованої за ініціативи Тадеуша Чацького у 1811 році. Друкарня була обладнана найсучаснішою на той час технікою й випускала продукцію двома мовами.

Окрім цього, навчальні заклади, такі як ліцей чи гімназія, постійно закуповлювали та надавали викладачам професійну наукову літературу задля підвищення рівня їх знань і

компетентностей. При вивченні історії мало місце читання підручників та джерел. Тексти використовувалися лише такі, які дійсно передавали історичні події.

Вивчення суспільних дисциплін було тісно пов'язано з практикою, тому нерідко гімназисти чи ліцеїсти працювали з різними речовими чи писемними джерелами. Такий підхід зумовлював повне поглиблення учня в новий матеріал та давав змогу опанувати, засвоїти, закріпити й насамперед уміти оперувати знаннями.

Серед усіх суспільних дисциплін, що викладалися в гімназії-ліцеї важливе місце посідали історія й суспільна географія. Якщо у Віленському університеті ці дисципліни було цілком занедбані, то в Кременецькому ліцеї одним із найважливіших предметів була загальна історія, для викладання якої був запрошений випускник Краківської академії Карол Міровський [2, с. 56].

Спеціально для нього Гуго Коллонтай розробив інструкцію – «Rada dla Pana Mirowskiego jakim sposobem najpozytecrniej dawac mozna historie i geografie w szkolach publicznych» («Поради для пана Міровського, яким корисним способом можна викладати історію і географію в публічних школах»). Назва говорить сама за себе: цей документ містив низку теоретичних та практичних рекомендацій, за допомогою яких було доцільно викладання наведених дисциплін. Коллонтай рекомендував насамперед приділяти увагу вивченню вітчизняної історії, зрозуміло, що польської, згодом розповісти історію європейських держав, а стародавню історію викладати лише наприкінці усього курсу. З таким підходом можна посперечатися, тому що, на нашу думку, має бути почерговість вивчення історії, її періодизація від найдавніших часів до сьогодення. Окрім цього, Коллонтай наголосив, щоб під час викладання дисципліни уникати «заучування», основною ціллю викладача повинно стати формування навичок учнів критично мислити й сприймати належно матеріал. Учень має оперувати знаннями, а не відтворювати їх механічно. Звідси сучасний підхід до формування критичного мислення в учнів і здобувачів вищої освіти.

Сам Міровський дотримувався власного порядку викладання історії – для початку сучасна історія, а тоді стародавня. Однак Міровський приділяв увагу вивченню політичних подій, що, безумовно, заважало висвітленню інших важливих сторін розвитку суспільства. Передусім професор вимагав від учнів знання історичних фактів, що давало свої плоди. Здобувачі вищої освіти володіли тими знаннями, які їм надавали, проте це заважало виробленню у них історичного мислення. Міровський у своєму баченні навчання був консерватором і не наважувався вносити якісь прогресивні зміни у викладання своєї дисципліни.

Згодом методику викладання історії значно осучаснив Йоахим Лелевель – польський історик та громадський діяч, професор Віленського університету. Він доповнив вивчення історії причинно-наслідковими зв'язками в історичних подіях, визнанням важливості економічного та соціально-культурного життя.

Історія, на думку Лелевеля, включає все те, що колись відбувалося з людьми, і саме тому при її викладанні учителеві треба звертати увагу не лише на політичні події, суперечки династій чи війни за нові землі, але й на господарське життя, правознавство, звичаї, традиції, науку та освіту народів, які вивчаються.

Лелевель доводив, що пізнати історію можливо лише тоді, коли ти розумієш причини народження, піднесення, ослаблення, занепаду і відродження. Саме така концепція Лелевеля знайшла підтримку серед молодого покоління викладачів історії XIX століття. Послідовником та людиною, яка підтримувала думки Лелевеля був Юзеф Улдинський, який певний період свого життя працював у Кременці. У своїй викладацькій діяльності Улдинський опирався на найновітнішу літературу, намагався дотримуватися історичної правди, приділяв достатньо уваги виховному аспекту історії. Улдинський під час роботи у Кременці заклав нову методику навчання історії: спочатку вивчалася історія стародавнього Сходу, тоді Греції та Риму і лише згодом Середньовіччя й нова історія. Система викладання Улдинського була оригінальною, спочатку учні ознайомлювались із тезами лекцій, а на умовних семінарських заняттях матеріал розглядався набагато ґрунтовніше; окрім цього, студенти самі доповнювали фактами свої нотатки, таким чином ще більше поглиблюючи свої знання [2, с. 57].

Варто зазначити, що учні самостійно складали так звані «загальні риси», мається на увазі, нотатки з хронологією подій, фактів тощо.

З 1825 року з певних політичних причин у Російській імперії (Повстання декабристів), викладання історії по всій території повинно було вестися лише російською мовою. Також було випущено низку проросійських підручників з історії, у яких основне місце належало саме Росії. За новими критеріями курс із вітчизняної історії ділився на 3 періоди: до часів князя Володимира; феодальна розчленованість та монголо-татарська навала; до початку царювання Івана Грозного.

Окрім цього, вітчизняна історія стала обов'язковою дисципліною у всіх повітових школах [2, с. 58].

Таблиця 1

Кількість слухачів курсів суспільних дисциплін у Волинському ліцеї у 1830 році

Назва кафедри / курсу	Кількість слухачів
Сучасна історії та географія	79
Російська історія	33
Державне право	19
Політична економія	9

У Волинській гімназії-ліцеї, окрім історії, запровадили практику викладання права. Будь-які інші школи в Російській імперії не мали подібної дисципліни. Вивчали право за підручником Я. Стройновського, тобто викладання курсу було на університетському рівні. У доступній формі викладалося польсько-литовське, римське, російське право, також повноцінно вивчалася його історія та міжнародне право. Викладачі ознайомлювали учнів з їхніми обов'язками, як членів суспільства, обов'язками перед Богом, собою та насамперед вітчизною.

Окрім історії та права, у закладах Кременця першої третини XIX століття вивчали й географію. Незважаючи на те що ця дисципліна більше природнього спрямування, у гімназії та ліцеї увагу приділяли саме історичній та економічній її складовим. Викладав географію Ю. Лелевель. Курс розпочинався із вступу, де йшлося про еволюцію людських поглядів від Античності й до Середньовіччя. Після цього географія вивчалася регіонально – спочатку Європа, тоді Азія, Африка й насамкінець Америка. Докладно вивчалося суспільно-економічне життя Російської імперії, Королівства Польського, Скандинавських країн.

Курси історії та географії складалися таким чином, щоб надати учням загальні уявлення про навколишній світ та суспільні відносини загалом. Власне такий підхід до викладання сприяв повноті засвоєння нових знань та стимулював учнів до поглибленого вивчення цих дисциплін.

Окрім цього, керівництво гімназії та ліцею ввело окремим предметом політичну економію. Дисципліна складалася з чотирьох частин: виробництво та розподіл товару; гроші; вартість товару; прибутки.

Варто наголосити, що значне місце в навчанні учнів суспільних дисциплін у Волинській гімназії-ліцеї відігравала матеріальна база. Передусім варто назвати бібліотеку, яка вміщувала на той час 34.378 томів різної, перш за все наукової та художньої, літератури. Підручники знаходились у кабінетах. Бібліотека була зібрана завдяки пожертвуванням та придбанню книг адміністрацією і мала у своєму складі низку окремих зібрань [2, с. 66]. У бібліотеці знаходилось тисячі примірників книг, енциклопедій, словників, не рахуючи карт, схем, таблиць. Таким чином, як учні, так і викладачі, мали можливість отримувати додаткові знання в будь-який час.

Висновки. Отже, викладання предметів суспільного циклу в освітніх закладах Кременця першої третини XIX століття було чи не в найкращому становищі у всій імперії. Керівництво освітніх закладів, особливо гімназії та ліцею, не шкодувало ресурсів задля здійснення повноцінного вивчення суспільних наук у стінах «Волинських Афін». Завдяки уміло підібраним методам та компетентному педагогічному складу суспільні курси зуміли якнайкраще розвинутись та послужили підростаючим поколінням як елемент їх пізнання навколишнього світу та природи людських взаємин. Задля успішного вивчення історії та суспільних дисциплін варто звертатися й до напрацювань минулих поколінь, щоб почерпнути їх досвід, або ж, навпаки, не повторювати їх помилок. Адже, як сказав Нельсон Мандела, «Освіта – це наймогутніша зброя, за допомогою якої можна змінити світ».

Список використаної літератури

1. Поздняков А. Н. Образовательная реформа Александра I: некоторые суждения и оценки в русской историографии XIX – начала XX века: стаття. Саратов. Саратовский гос. университет, 2015. 6 с.
2. Коляденко С. М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX – 30-і рр. XX ст.) : Монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-тет, 2003. 136 с.
3. Волинські Афіни. 1805 – 1833: Збірник наукових праць / під ред. С. Маковського і В. Собчука. Тернопіль : Богдан, 2006. 304 с.
4. «Ateny Wolynskie» – miedzy historia a uspolczesnoscia» («Волинські Афіни» – між історією і сучасністю») / pod redakcija Andrseja Szmyta i Henryka Stronskiego. Olsztyn. Кременець, 2015. 484 с.
5. Павленко В. В. Кременецький ліцей як чинник освітнього розвитку Волинського регіону: історичний аналіз. *Професійно-педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 405–429.

УДК 37(091):37.015.31:392

Васильків Дмитро Сергійович,
здобувач вищої освіти 21-І групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Кравець Л. М.

КРЕМЕНЕЦЬКА УКРАЇНСЬКА ГІМНАЗІЯ ІМЕНІ ІВАНА СТЕШЕНКА ЇЇ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ ВОЛИНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ

Анотація. *У статті висвітлена освітня діяльність Кременецької української гімназії ім. Івана Стешенка, яка працювала із 1918 по 1938 роки. Показана її роль у навчанні, вихованні підростаючого покоління та формуванні національно свідомої особистості в нелегких умовах перебування українських земель під владою чужоземних держав. Розкрито значення Кременця як культурного та освітнього центру Волині першої половини XX століття.*

Ключові слова: *українізація освіти, Кременецька українська гімназія ім. Івана Стешенка, демократизація, патріотичне виховання, національно свідома особистість, культурно-освітній осередок.*

Abstract. *The article covers the educational activities of Kremenets Ukrainian Gymnasium. Ivan Steshenko, who worked from 1918 to 1938. Its role in teaching, educating the younger generation and the formation of a nationally conscious personality in the difficult conditions of Ukrainian lands under the rule of foreign states is shown. The significance of Kremenets as a cultural and educational center of Volyn of the first half of the XX century is revealed.*

Key words: *Ukrainianization of education, Kremenets Ukrainian gymnasium named after Ivan Steshenko, democratization, patriotic upbringing, nationally conscious personality, cultural and educational center.*

Постановка проблеми. Молодь – це майбутнє кожної держави, один із стратегічних факторів, який може створювати та стимулювати розвиток інновацій, відтворювати матеріальні та інтелектуальні ресурси. Саме освіта здатна спрямувати підростаюче покоління у те русло, яке формує особистість, спроможну приносити користь власному народу, бути патріотом своєї країни, мати гідність та національну свідомість. Освітній процес відбувається в закладах освіти, які відіграють значну роль у житті кожної дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічна історіографія розкриває діяльність та історичну значущість багатьох закладів освіти України. Сьогодні діяльність освітніх закладів Кременеччини періоду української революції та перебування цих земель під владою Польщі недостатньо висвітлена. У різних аспектах цю проблему досліджували історики, краєзнавці Кременеччини: І. Скакальська, Г. Чернихівський, Н. Оболончик, Г. Сеньківська. Діяльність окремих відомих діячів, які навчалися в гімназії Кременця, частково висвітлена у творчості

письменників, наприклад, У. Самчука, О. Лятуринської. Місцевий краєзнавець Г. Чернихівський свого часу також підготував низку матеріалів про випускників гімназії [7; 8; 9].

Мета статті полягає в дослідженні діяльності Кременецької української гімназії імені Івана Стешенка як освітнього центру Волині першої половини ХХ століття.

Завдання: розкрити суть освітньої діяльності гімназії імені Івана Стешенка; охарактеризувати співпрацю закладу із іншими культурно-освітніми організаціями краю; визначити роль гімназії у формуванні національної свідомості та її значення в житті видатних особистостей краю.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. Кременець належав Волинській губернії, яка була в складі Російської імперії. Освіта Кременеччини у той час базувалася на стандартах освіти імперії, яка невпинно проводила політику русифікації, шовінізму та певних соціальних обмежень. Проте під час української революції 1917–1921 рр. ситуація змінилася і стало можливим відкриття українських шкіл та гімназій. Процес українізації освіти зародився в Києві і швидкими темпами поширювалася на більш віддалені губернії. У цей період і була створена українська гімназія у Кременці. Історик І. Скакальська, спираючись на матеріали Державного архіву в Тернопільській області у своїй статті «Навчально-освітня діяльність гімназій на Волині першої половини ХХ ст.» пише про те, що в травні 1918 р. у місті Кременець на зборах жителів міста прийнято рішення про відкриття гімназії нового типу. На зібранні були присутні Голова повітової земської управи Б. Козубський, член земської управи по відділу народної освіти С. Коваль. Міністерство народної освіти УНР погодилося на відкриття в Кременці 1 жовтня 1918 р. державної української гімназії. На підставі прохання Кременецької «Просвіти» Міністерство дозволило присвоїти їй ім’я одного з активних діячів УНР, міністра освіти Івана Стешенка [5, с. 168].

Іван Стешенко 15 червня 1917 був призначений генеральним секретарем освіти, на цій посаді він проводив активну політику українізації освітньої галузі. Він добивався, щоб в усіх школах було впроваджено викладання української мови та літератури, географії, історії України; лише за осінь 1917 року було відкрито 53 українські школи на кошти громадських та приватних організацій [1, с. 98.]. Щодо виховання підростаючого покоління генеральний секретар освіти вважав, що треба правильно визначити цілеспрямованість, вчити дітей, як треба поводитись, поєднуючи особисті інтереси із суспільними, інтегрувати кращі загальнолюдські якості з національними. У розбудові української національної школи Іван Матвійович відводив основну роль українському вчительству, адже мав глибоке переконання, що лише високопрофесійний, національно свідомий педагог зможе виховати високоморальну, патріотичну особистість, яка буде мати шанобливе ставлення як до власного народу, так і до представників інших національностей. Тому присвоєння імені людини із такою життєвою та професійною позицією було доречним і співзвучним освітній політиці Кременецької гімназії. Треба відзначити, що відкриття гімназії стало неординарною подією в житті краю, адже у місті не було жодного середнього навчального закладу із рідною мовою навчання.

Першим її директором став педагог Сергій Міляшкевич, про якого інформації є досить мало, хоча він понад 10 років був на чолі закладу. Відомо, що він мав значний вплив на формування особистості письменника Уласа Самчука, який у своєму творі пригадує слова директора: «Треба учитись... Наш народ потребує вчених людей, потребує інтеліґенції...» [4, с. 30]. Слід зауважити, що, приймаючи на роботу вчителів, директор звертав увагу на знання української мови. У 1930-х рр. директорами були І. Рей та Л. Концевич.

У 1918-1920 рр. територія Волині переходила від одного завойовника до іншого. 18 березня 1921 р. у Ризі між Польщею з одного боку і РСФРР та УСРР з другого, був підписаний мирний договір, згідно з яким сторони зобов’язувались припинити будь-які військові дії, було анульовано Варшавський договір між Польщею та урядом УНР від 1920 року, встановлено новий кордон, за яким західноукраїнські і західнобілоруські землі відійшли до відновленої Речі Посполитої. Кременець опинився під владою Польщі, яка також не планувала впроваджувати українську, національно спрямовану освіту. Запроваджувалися польські органи влади та система освіти, навчальні заклади підпорядковувалися Міністерству релігійних визнань і публічної освіти. Гімназія, як і інші українські школи, перебувала у скрутному становищі. Матеріальне забезпечення українських шкіл теж було вкрай поганим. Школа вважалася багатою, якщо мала карту Польщі та Європи, глобус, кілька

таблиць, геометричних фігур і рахівницю, але й таке «багатство» могли собі дозволити лише міські школи. У переважній більшості сільських шкіл, крім розп'яття Христа і портрета Президента Польщі, на стінах класних кімнат не було нічого. В таких умовах навчалась майбутня еліта [6, с. 33].

У 1921 році гімназію було позбавлено статусу державної та імені Івана Стешенка, тоді їй стало ще скрутніше здійснювати свою діяльність Кременецька приватна гімназія імені Івана Стешенка винаймала дім єврея Бакімера, місцевого торговця (сьогодні – це вулиця Бориса Харчука). Будинок був старий, одноповерховий, зовсім невеличкий: власного приміщення гімназія не мала. «Ми в той час мали небагато місця у цьому просторі... єдина наша гімназія якось трималася, але дуже вбого, без права, без засобів, без належного приміщення, під постійним наглядом і терором державної адміністрації», – зазначає Улас Самчук у творі «На білому коні: спомини і враження» [3, с. 139].

Важко було працювати і педагогічному корпусу закладу, хоча вони щосили старалися навчати та виховувати українську молодь. Учителі відзначалися інтелігентністю, терпимістю й толерантністю до своїх вихованців, а також високим рівнем знань. Вони прагнули впроваджувати у навчання європейські ідеї гуманізму та демократизму. До закладу приймали дітей різного соціального походження та національності. Навчання було платним, але для талановитих дітей із бідних родин робилися винятки. У гімназії навчалося багато учнів із сіл, яким важко було освоювати науку, але наставники відповідально і з терпінням ділилися із ними своїми знаннями.

Працівниками закладу була розроблена і впроваджена відповідна форма для своїх вихованців. Учениці носили матроски і сині берети, зліва пришита парча з голубого оксамиту, на краях у колі золотий герб УКГ (українська Кременецька гімназія). У хлопців елементом форми були шапки з темно-синього оксамиту й синьо-жовтий тризуб у віночку. Була також у гімназистів військова форма, яка складалася із військових сорочок, штанів-галіфе гнило-зеленого кольору.

Щодо форм організації навчального процесу, то тут діяла класно-урочна система занять. Кількість учнів у класах становила 20-27 осіб, були й паралельні класи. Після уроків вони могли відвідувати різноманітні гуртки. Учнівське навантаження становило 30 год на тиждень. В гімназії у 1-2 класах викладали такі предмети, як українська мова, зарубіжна література, історія, алгебра, геометрія, фізика, хімія, латинська, французька і польська мови, релігія, співи, у старших класах – українська, російська, німецька, французька, латинська мови, математика, фізика, хімія, природознавство, географія, історія, політична економія, законодавство, філософія, гімнастика, співи та релігія. Щодо останньої, то її вивчали лише православні, а гімназисти іншого віросповідання звільнялися від уроку. Цей перелік свідчить, що в гімназії переважала класична гуманітарна освіта [5, с. 171].

Важливим для освітнього процесу у закладі було виховання молоді. Пріоритетним став патріотичний напрямок, любов до своєї Батьківщини, народу, до краю, де ти народився, були поштовхом для формування національно свідомої особистості, майбутнього борця за права і свободу, державність українського суспільства.

У 20-х роках тут діяв літературний гурток «Юнацтво». Гуртківці видавали рукописний гімназійний альманах із такою ж назвою. У цьому гуртку був активним учасником, редактор альманаху, майбутній письменник Улас Самчук, саме у Кременці він розпочав свою літературну кар'єру, а також перші свої твори в альманасі опублікувала поетеса і мисткиня Оксана Лятуринська. Діяла в закладі, створена вчителями та учнями старших класів, добровільна дружина для охорони громадського порядку в місті.

У гімназії 6 липня 1918 р. було створено батьківський комітет. Мета його діяльності– зближення сім'ї і школи для спільного виховання дітей. До складу комітету входили: батьки учнів, директор гімназії, делегат від педагогічної ради гімназії. До компетенції комітету належали: матеріальна підтримка гімназії через надання коштів для купівлі літератури, покращення матеріальної бази закладу, проведення концертів; пошук найкращих форм співпраці родини з гімназією з метою поширення моральної опіки над молоддю поза школою. Так було закладено основу для співпраці батьків із освітнім закладом. Співробітництво з батьками полягало теж у їхній оцінці якостей освітнього процесу та рівня освіченості їхніх дітей, а це був показник діяльності гімназії [5, с. 172].

Розуміючи провідну роль освіти у формуванні української національно свідомої інтелігенції краю, заклад підтримували місцеві громадські організації. Так, гімназія мала тісні

зв'язки з Кременецькою «Просвітою». Товариство часто купувало для школи підручники, допомагало талановитим учням видавати власні твори, організовувало театральні вистави для її вихованців. У свою чергу вчителі закладу брали участь у діяльності «Просвіти» і допомагали їй поширювати національну культуру серед молоді.

Педагоги гімназії були одними із засновників учительського союзу в місті Кременці. Цей союз на своїх з'їздах обговорював та вирішував завдання, пов'язані з навчанням і вихованням учнів. З метою пропагування національних цінностей у гімназії була створена лекційна комісія. Її члени організували курси українознавства, які відвідували учні, вчителі, а також дорослі жителі міста. У вихідні дні проводилося читання лекцій для громадськості з проблем соціального та політичного становища населення в Україні і у світі в цей час.

Діяльність гімназії принесла свої плоди, із її стін вийшло багато патріотів і справжніх особистостей, які не надіялися на «на посади, теплі місця», а шукали «шматок того, що становить справжній сенс життя...» [4, с. 28]. Серед них були той же Улас Самчук, відомий письменник і громадський діяч, видатна мисткиня-скульптор та поетеса Оксана Лятуринська, почаївчанка, письменниця Марія Цимбалюк-Кавун, активний учасник Почаївської «Просвіти» Олекса Волошин, який був талановитим режисером, поставив багато вистав для просвітянської аматорської трупи, а ще він працював в управі кооперативного Українбанку в Почаєві разом із Семеном Жуком. О. Волошин також пригадував та описував навчання у Кременецькій гімназії: «Вчитися було непросто, навіть, я б сказав, важко. Вимоги були досить високими. Треба було мати добрі знання. Поблажок ніхто не давав. Хто не міг опанувати програми – не переводився до наступного класу. Пригадую, що у п'ятому класі нас було десь до тридцяти учнів, а закінчували гімназію лише шістнадцять. Та хто закінчив гімназію, мав широкі знання, добре виховання, знав кілька мов, а не так, як тепер…» [2, с. 124].Серед вихованців були також активні учасники національно-визвольних змагань часів ІІ світової війни, наприклад, Микола Медвецький (псевдо Хрін), який боровся за свободу в українському підпіллі.

Висновки. Проаналізувавши освітню політику та діяльність Кременецької української гімназії ім. Івана Стешенка, можемо зробити висновок, що вона відіграла значну роль у формуванні національної свідомості молоді Волині. Її ідея захисту національних інтересів доторкнулася до багатьох сердець учнів і проросла корисними справами і служінням українському народу. У діяльності гімназії було багато заходів, які є актуальними і можуть використовуватися в сучасному освітньому процесі, а саме: сприяння вивченню іноземних мов, тісна співпраця із батьками та громадськими організаціями, активна суспільна позиція, пріоритет патріотичного виховання та інші. Цей заклад став центром освітнього і культурного життя краю 20х–30х років ХХ століття.

Список використаної літератури

1. Божук Л. Освітня політика Центральної Ради в контексті українського державотворення. Київ : Гілея. 2012. Вип. 66. С. 98–104.

2. Квач Р. Світочі Почаєва. Тернопіль : Навчальна книга, 2014. 576 с.

3. Самчук У. На білому коні: спомини і враження. Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1972. 250 с.

4. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Чого не гоїть вогонь. Харків : Фоліо, 2020. 560 с.

5. Скакальська І. Навчально-освітня діяльність гімназій на Волині першої половини ХХ ст. *Збірники наукових праць НДІУ.* Том ХХІІІ. 2011. 507с.

6. Скакальська І. Українська еліта Волині першої половини ХХ ст.: нариси життя та діяльності: монографія. Тернопіль : Астон, 2012. 180 с.

7. Чернихівський Г. І. Кременеччина від давнини до сучасності: монографія. Кременець : Папірус, 1999. 320 с.

8. Чернихівський Г. І. Портрети пером : статті, публікації, спогади, рецензії. Кн. 3. Кременець. Тернопіль : Папірус, 2008. 314 с.

9. Чернихівський Г. І. Портрети пером: статті, есе, рецензії. Кн. 1. Кременець. Тернопіль : Папірус, 2001. 307 с.

УДК 373.5.016:94

Гуцало Катерина Петрівна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи.
Науковий керівник:
к. і. н., доц. Собчук В. Д.

СУБРЕГІОНАЛЬНА І ЛОКАЛЬНА СКЛАДОВІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ (6 КЛАС)

Анотація. *У статті розглянуто субрегіональні та локальні складові шкільного курсу історії. Досліджено способи використання краєзнавчого матеріалу в освітньому процесі, а саме на уроках історії в 6 класі. На прикладі трьох тем з курсу «Всесвітня історія. Історія України» розроблено уроки з використанням краєзнавства. Запропоновано методи, які можна використати учням для самостійного дослідження з історії краю.*

Ключові слова: *краєзнавство, край, субрегіон, локальна місцевість, археологічні розвідки, дослідження, освітній процес.*

Annotation. *The article considers subregional and local components of the school history course. The ways of using local lore material in the educational process, namely in history lessons in the 6th grade, are investigated. On the example of three topics from the course «World History. History of Ukraine» developed lessons using local lore. The article suggests methods that can be used by students for independent research on the history of the subregion. The materials of the article will be quite useful and informative for history teachers.*

Key words. *local lore, edge, subregion, local area, archeological explorations, research, educational process.*

Постановка проблеми. Вивчення історії свого краю є важливим аспектом у житті людини. Ознайомлюючись із минулим «малої батьківщини», кожен з нас розвиває в собі любов до своєї місцевості, тобто патріотичні якості. Під час навчання в школі учні мають змогу більше дізнатися про край, тому введення краєзнавчих уроків в освітній процес є надзвичайно ефективним засобом виховання в учнів патріотизму.

Аналіз сучасних досліджень. Субрегіональну, локальну історію та краєзнавство в освітньому процесі досліджено досить детально. Серед відомих науковців можна виділити Я. В. Верменич, О. Орлюк, О. Удод, С. І. Моцак, В. С. Прокопчук, В. Є. Голубко та ін. Проте досліджень у сфері використання історії краю у шкільному курсі історії в 6 класі ще не було, що зумовлює актуальність нашого дослідження

Мета статті – з'ясувати роль вивчення учнями краєзнавства на уроках історії; показати на прикладі трьох тем із курсу «Всесвітня історія. Історія України» у 6 класі поєднання краєзнавчого матеріалу із шкільним історичним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. Накопиченням різноманітного матеріалу про певну територію займається наука краєзнавство. Краєзнавство – це вивчення історії краю, яка може бути регіональною, субрегіональною і локальною. Поняття «край» можна тлумачити як у широкому, так і у вузькому значенні. Все ж науковці зійшлись на тому, що поняття «край» означає місцевість, яка має свої історичні, географічні, етнологічні особливості. Цей термін є базовим, наступним терміном є «регіон». Його трактують теж по-різному, але, з огляду на найпоширеніше визначення, поняття «край» і «регіон» є майже ідентичними. Проте «регіон» часто має набагато більший просторовий обшир, ніж «край» [9, с. 14–16]. Частина регіону, що відрізняється від інших частин певними ознаками, є субрегіоном. Термін «субрегіон» є похідним від терміну «регіон». Субрегіональна історія – це історія певної території, що за розмірами менша за регіон, проте більша за об'єднану територіальну громаду. Тому субрегіоном вважається територія району. Краєзнавство вивчає місцеву історію, а найчастіше поняттю «місцевий» відповідає поняття «локальний», тому зміст поняття «локальна історія» відповідає поняттю «місцева історія» [5, с. 5–54]. Вважається, що ідеальне локальне співтовариство має налічувати близько 5000 жителів. Тобто це може бути село, декілька сіл, громада чи село міського типу. Мешканці локальної спільноти об'єднані певними цілями та засобами, що постають як потреби повсякдення.

Краєзнавство пройшло довгий шлях свого становлення. Розпочалось усе з описів

території України задовго до нашого часу. Розвиток краєзнавства пройшов кілька етапів, де кожен з них мав свої переваги та недоліки. У ході цього розвитку краєзнавство поступово ставало предметом дискусій щодо того, чи є воно самостійною наукою чи лише спеціальною історичною дисципліною. Нині це питання залишається відкритим. В 60-х роках XX ст. краєзнавство вступило в новий етап свого розвитку. У шкільному курсі історії з'являються окремі уроки з краєзнавства, факультативні заняття. Все більше дослідників друкують краєзнавчі публікації. Розпочинається дослідження та вивчення певних територій. Було утворено Всеукраїнську спілку краєзнавців, яку очолював П. Тронько. З початком незалежності краєзнавство розвивалося все більше. Воно було впроваджене в шкільну програму, почало вивчатися у вищих навчальних закладах, знайшло багато прихильників, які працювали в цій сфері та удосконалювали науку. На сучасному етапі розвиток краєзнавства не припинився, а є досить активним.

Краєзнавство пов'язане з музеєзнавством, культурологією, джерелознавством тощо. Його об'єктом є окрема територія з її історією, культурою, складом населення, господарством тощо. Завдання у школі – розвивати зацікавленість учнів до рідного краю, до його культури, історії, також сприяти розвитку патріотичного духу. Функції краєзнавства: освітня, науково-дослідна, патріотична, практична, світоглядна, прогностична [1, с. 6–7]. Краєзнавство поділяється на державне, громадське та педагогічне. Деякі вчені виділяють такі напрями краєзнавства, як літературне, мистецьке, етнографічне, історичне та географічне.

Існує шкільне краєзнавство, його завдання полягає в тому, щоб формувати та розвивати в учнів інтерес до рідного краю. Проводиться у різних напрямках: історичному, літературному, географічному, етнографічному, фольклорному тощо. Знання, які здобуваються в ході вивчення дисципліни в цих напрямках дають нам повну картину визначних місць і пам'яток краю. Краєзнавство пов'язане з багатьма галузями знань, такими як історія, географія, біологія, мистецтво тощо. Виділяють дві форми шкільного краєзнавства: навчальне і позакласне. Перша форма передбачена навчальною програмою і є обов'язковою для всіх учнів. Позакласне краєзнавство визначається навчально-виховним планом школи. В процесі вивчення свого краю учнів залучають до різноманітної дослідницької роботи. Кожне дослідження передбачає використання певних методів: картографічний, спостереження, моделювання, історичний тощо. Всі ці методи допомагають учням краще опанувати певну тему. Під час уроку вони отримують інформацію про «малу батьківщину» зі слів учителя, а саме дослідження учнями може проводитися як в урочний, так і в позаурочний та позашкільний час.

Вивчення краєзнавства на уроках є надзвичайно ефективним способом засвоєння знань з історії. Шкільна програма передбачає уроки, які мають проводитися після вивчених розділів з історії України. Варто зауважити, що це сприяє кращому засвоєнню уже вивченого матеріалу, допомагає узагальнити його, розширити і наповнити зміст новими подіями, назвами, особистостями з історії свого краю. Використання такого матеріалу на уроках історії України дає учням змогу вийти за межі підручників, так би мовити, безпосередньо «доторкнутися» до історії. Краєзнавчий матеріал повинен подаватися доступно і доцільно. Він має бути легким для сприймання та достовірним. Існує два види занять із краєзнавства: урок, присвячений вивченню історії краю, та урок з елементами краєзнавства, де місцевий матеріал подається у вигляді фактів чи певних фрагментів. Перший вид заняття характеризується тим, що на вивчення краєзнавства виділяють весь урок і протягом нього учитель подає інформацію учням про історію краю. Відбувається поглиблене вивчення історії. Суть наступного виду уроку полягає в тому, що під час опрацювання матеріалів на уроках історії України вчитель може використати елементи краєзнавства. Це є доволі ефективним способом, тому що історія краю вивчається в контексті історії всієї України. Вчитель може проводити свої заняття в краєзнавчих музеях, біля відповідних пам'яток культури, розкопок тощо. Він має право самостійно вибирати тематику проведення уроків. Наприклад: вивчення історії міста, села чи району, школи, певних пам'яток, біографій тощо [4, с. 130–133].

Важливо, щоб під час навчального процесу застосовувались як теоретичні, так і практичні прийоми викладання. Пошукова діяльність учнів спрямовує їх самих на відкриття нової інформації. Це зацікавлює школярів, дає змогу більше дізнатися про свій край, розвиває практичні навички. Дослідники вважають, що саме інноваційні технології є

найкращим засобом зацікавлення учнів тою чи іншою інформацією. Презентації, веб-сайти, публікації викликають інтерес. Це можна застосувати і до представлення краєзнавчих матеріалів на уроках чи в позаурочний час [3, с. 124–130]. Серед методів та форм проведення краєзнавчої роботи в школі є навчально-практичні роботи, робота з краєзнавчими текстами, зустрічі з очевидцями певних подій краю, походи в музеї, організація краєзнавчих виставок тощо. Краєзнавча робота в школі має свою мету – зібрати і дослідити матеріали, які пов'язані змістовно і стосуються історії рідного села, міста, району. Краєзнавство відкриває учням зв'язок краю з Україною. За його допомогою можна виховати національно свідоме покоління патріотів з активною громадянською позицією. Краєзнавчий матеріал робить уроки історії набагато змістовнішими і цікавішими для учнів.

Для того щоб ефективно розробити урок з використанням краєзнавчих матеріалів, потрібно чітко визначити територію. 17 липня 2020 р. Верховна Рада України прийняла Постанову «Про утворення та ліквідацію районів». Згідно з цим рішенням, в Україні впроваджено 136 районів, реорганізовано адміністративно-територіальний устрій держави. До Тернопільської області входять Кременецький, Тернопільський та Чортківський райони. У свою чергу, Кременецький район тепер має у своєму складі такі території: Борсуківська сільська, Великодедеркальська сільська, Вишнівецька селищна, Кременецька міська, Лановецька міська, Лопушненська сільська, Почаївська міська, Шумська міська територіальні громади [8]. Стосовно території, в межах якої локалізується робота, та це Борсуківська об'єднана територіальна громада та Кременецький район.

Як зазначено, уроки з використанням краєзнавства бувають двох видів: заняття, присвячене вивченню історії краю, урок з елементами краєзнавчих матеріалів. На прикладі трьох тем зі шкільного курсу «Всесвітня історія. Історія України», 6 клас, можна розробити уроки з використанням краєзнавчих матеріалів. Окремі уроки з краєзнавства, на нашу думку, не варто розробляти, тому що тем, на які можна опиратися небагато. Було вибрано підручник «Всесвітня історія. Історія України», 6 клас, авторства І. Щупака, І. Піскарьової, О. Бурлаки [13]. Проаналізувавши матеріали з локальної та субрегіональної історії та зівставивши їх із темами підручника, ми визначили, що наближеними темами є «Основні стоянки та пам'ятки первісних людей на території України», «Трипільська археологічна культура», «Склавини і анти на теренах України». Надзвичайно важливим є правильний підбір учителем краєзнавчого матеріалу. Він повинен відповідати підібраний по темі, не викликати в учнів труднощів у вивченні та бути доступним. Важливою є дослідницька робота учнів. Саме такі уроки найкраще підходять для цього. Важливо підібрати ті факти та цифри, які показують як минуле, сьогодення так і майбутнє краю. Вчитель повинен розуміти, що на такому уроці учні повинні навчитися встановлювати логічні зв'язки історії краю з історією всієї України, а то й світу.

Першою темою, доповненням до якої будуть краєзнавчі матеріали, є «Основні стоянки та пам'ятки первісних людей на території України». Зрозуміло, що в цьому параграфі описується певна кількість стоянок, які знаходяться на території України. Проте, крім основних стоянок, були й додаткові. По всій Україні їх чимало. На території краю теж були такі стоянки. Наприклад, у 1936 р. О. Цинкаловським було відкрито у селах Бодаки і Лози та в містечку Вишнівець чотири стоянки пізнього палеоліту. В селі Лози у 1948 р. було знайдено мезолітичну пам'ятку. Попри дорогу в селі Манево виявлено стоянку пізнього кам'яного віку, де знайдено знаряддя праці [2, с. 122–134].

Проте найбільш відомою стоянкою періоду палеоліту є Куличівка в Кременці. В місті на горі Куличівка знаходиться верхньопалеолітична пам'ятка, яку відкрив у 1937 р. О. Цинкаловський. Протягом кількох десятиліть на цій території проводилися дослідження, знайдено 600 тис. артефактів, більшість з яких відносяться до верхньопалеолітичної доби. На пам'ятці зафіксовано шість культурних шарів: верхньопалеолітичного, ранньоскіфського часу і залишки комарівської культури. Знайдено крем'яні артефакти, рештки кісток (мамонта, коня, оленя), крем'яні жовна, нуклеуси та фрагменти нуклеусів, знаряддя праці тощо [11, с. 16–75]. На одній із ділянок знайдено кілька жител, відщепи, скребки, різці, проколки. Цінними знахідками є ріг північного оленя завдовжки 22 см, рогова підвіска та багато іншого. На території Куличівки жили люди типу кроманьйонців. Судячи зі знахідок, можемо стверджувати, що вони займалися полюванням, рибальством та збиральництвом [14, с. 224–248].

Наступна тема – «Трипільська археологічна культура». Культура Кукутені займала

територію Тернопільщини, зокрема її знахідки виявлено в с. Бодаки Тернопільської області тепер Кременецького району. Поселення було відкрито О. Цинкаловським у 1938 р. Перші розкопки проводились у 1938-1940 рр. Відомості про археологічну експедицію збереглися, проте їх небагато. З не великою перервою у 1970-х рр. розкопки продовжила Молдавська експедиція Інституту археології АН СРСР і експедиція Львівського державного університету. З 1987 р. в Бодаках працювала енеолітична експедиція під керівництвом Н. М. Скакун. З 1999 по 2004 рр. в селі відкрито 13 трипільських поселень. Доказами щодо існування трипільського поселення на території Бодак є вироби з кременю (1500 знахідок). Було знайдено каменеобробну майстерню та гончарну піч. Не менш важливими знахідками є залишки глинобитних жител, знаряддя праці, глиняні статуетки тощо [10, с. 8–9]. Знайдено дві напівземлянки з численними фрагментами кераміки, уламками кісток, наконечником стріли, прикрасами тощо. Важливими знахідками були уламки розмальованої чаші та виріб з ікла вепра. Напівземлянки мали вісімкоподібну форму в плані. Матеріали розкопок підтверджують, що племена, які проживали на території поселення в Бодаках, займалися видобутком кременю та виготовленням з нього знарядь праці [6, с. 74–79]. Тут знайдено ніж-кинджал, наконечники стріл, заготовки для серпів тощо. З керамічних виробів переважала розписна кераміка (75%), а решта – нерозписна. Цінною знахідкою була майстерня з піччю. Піч складалася з дерев'яного каркасу, який був обмащений глиною і дві камери, що були переділені між собою. Житлові будівлі розміщувалися «гніздами». Їх поділяють на два типи: наземні глинобитні будинки з приміщення площею 10–12 кв. метрів і напівземлянки – 6–22 кв. метри. Напівземлянки мали вид вісімкоподібних ям. Поселення були розміщені на дуже крутому береговому схилі, тому дослідження викликало великі труднощі. Підсумки багаторічної праці вчених не тільки підтвердили наявність поселення трипільської культури, а й довели, що тут був один з найбільших центрів Трипілля із обробки кременю [10, с. 9–11].

На території поселення виявлено велику кількість крем'яних виробів, якість яких засвідчує високу майстерність їх виготовлення. Усе поле тут всіяне відщепами кременю – слідами виробничої активності предків, давніх мешканців с. Бодаки. Це залишки наземних глинобитних жител, уламки кераміки виготовленої ліпним способом, крем'яні та кістяні знаряддя праці, кістки свійських та диких тварин, глиняні чоловічі та жіночі статуетки. В радіусі п'яти кілометрів від поселення зареєстровано шість родовищ з пластами кременю і вапняку, які залягають не дуже глибоко. Саме це давало можливість вести його розробку відкритим способом. Два таких родовища знаходяться досить близько від трипільського поселення.

Крім трипільського поселення в Бодаках, в с. Лози теж було відкрито поселення цієї культури. В 1969 р. тут знайдено посуд та крем'яні знаряддя праці. Існує думка, що на території цих сіл розташована ціла мережа схожих поселень. На території с. Котюжини теж відкрито поселення трипільської культури.

Наступною темою є «Склавини і анти на теренах України». В ній розповідається про слов'янські племена. Цю тему можна викласти деталізовано, додавши матеріал з історії краю. Більшість дослідників вважає, що під впливом племен антів та склавинів утворилася черняхівська культура. Проте, інша частина вчених дотримуються думки, що творцями черняхівської культури є племена готів, що прийшли на територію України на початку нашої ери.

Інша назва черняхівської культури – культура полів поховань. На території України її першовідкривачем став В. Хвойка. Вона була поширена на території лісостепу, правобережного степового Причорномор'я і Придунав'я. Досліджено понад 7 тис. поховань цієї культури. Археолог дослідив могильники, серед яких були Зарубинецький та Черняхівський. Згодом культуру полів поховань поділили на Зарубинецьку та Черняхівську.

На території краю, а саме в с. Великі Вікнини, було виявлено пам'ятки черняхівської культури. У 1940 р. в цьому селі проводила свої дослідження археологічна експедиція Львівського відділу Інституту археології АН УРСР. Знайдено рештки житлових споруд та поховань. У розкопаних житлах археологи знайшли предмети побуту, прикраси та багато інших знахідок. Було виявлено уламки посуду, дослідники склали ці уламки і отримали різноманітний посуд: горщик, який зліпили не на гончарному крузі, а від руки; дві посудини на низьких підставках сірого та чорного кольорів; великий горщик; маленьку посудину сірого кольору тощо. Також цікавими є знайдені 5 глиняних прясел. З кістяних виробів виявлено наконечник стріли, фрагменти гребеня та уламки ножика. Із залізних виробів знайдено

фрагмент простого ножа та лезо серповидного ножика. Надзвичайно цікавими знахідками були глиняні чарки, кістяні сопілки, залізні серпи [12, с. 111–122].

Наприкінці 50-х років XX ст. М. О. Тиханова провела розвідку пам'яток на території Кременецького горбогір'я у верхів'ях р. Горині. Результатом цього було відкриття селища культури полів поховань в околиці села Горинка, повторно обстежено пам'ятку в селі Великі Вікнини тощо [7, с. 156–164].

Через вивчення історії краю учні краще зрозуміють та закріплять вивчений матеріал. Вся важливість цих уроків у тому, що, крім основних стоянок по всій України, учні дізнаються про пам'ятки на території краю, зможуть безпосередньо ознайомитися з археологічними знахідками в музеї, провести своє дослідження чи побувати на території розкопок. Школярі краще ознайомляться з трипільською культурою. Важливим є те, що вони не тільки зможуть побачити територію, де проводилися розкопки, ознайомитися із знахідками, але й провести свою дослідницьку роботу, яка полягатиме в опитуванні очевидців про археологічні дослідження на території певного села.

Висновок. Історичне краєзнавство є важливим засобом підвищення якості знань учнів, воно відкриває широкі можливості для їх самостійної діяльності. Ефективними є ті уроки, на яких учитель не обмежується розповіддю історичного матеріалу, але й залучає учнів до самостійної дослідницької роботи. Під час проведення екскурсій, походів, експедицій учні отримують змогу самостійно дослідити історію краю. У вивченні краєзнавства можна використати новітні дослідницькі технології, наприклад, технологію «усної історії». Є ще багато технологій та методів, за допомогою яких учні краще засвоять вивчений матеріал. Уроки історії із вкрапленням краєзнавчих матеріалів досить ефективні, охоплюють як загальну історію, так і історію краю. Краєзнавство є одним з засобів виховання майбутніх патріотів України. Використання краєзнавчих матеріалів на уроках історії чи розробка окремих уроків із краєзнавства є цілком доцільним у шкільній практиці. Це позитивно вплине на свідомість учнів, на їх громадянську позицію.

Матеріали статті будуть досить корисними та інформативними для вчителів історії.

Список використаної літератури

1. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Історичне краєзнавство : навч. посібн. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. Ч. 1. 130 с.

2. Данилейко В. Історія досліджень археологічних пам'яток Збаразького району Тернопільщини. *Історія музейництва, пам'яткоохоронної справи, краєзнавства і туризму в Острозі та на Волині.* 2011. Вип. 3. С. 122–134.

3. Задорожна Л. В. Інноваційні підходи до шкільного історичного краєзнавства. *Збірник наукових праць Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Серія : Історія та географія.* 2012. Вип. 45. С. 124–130.

4. Моцак С. І. Використання краєзнавчих матеріалів на уроках історії України. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. 2015. Вип. 51. С. 130–133.

5. Нариси з соціокультурної історії українського історіє писання : колективна монографія / О. Удод та ін.; упоряд. Н. Пазюра; за заг. ред. В. Смолія; НАН України; Ін-т історії України. Київ : Генеза, 2019. 288 с.

6. Нові дослідження на трипільському поселенні Бодаки / [Н. М. Скакун, О. В. Цвек, С. О. Гусєв, Б. І. Матєва, В. В. Терьохіна. Археологія. 2012. № 4. С. 74–79.

7. Онищук Я. І. До проблеми етнокультурної приналежності пам'яток пізньоримського часу Волино-Подільського пограниччя. *Черняхівська культура: до 120-річчя від дня народження В. П. Петрова* ІА НАН України, Ін-т істор. освіти НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. С. 156–164.

8. Про утворення та ліквідацію районів: Постанова Верховної Ради України від 19.07.2020. № 807-IX. *Відомості Верховної Ради України.* 2020. № 33. С. 235.

9. Прокопчук В. С. Шкільне краєзнавство : нав. посібн. Київ, Кам'янець-Подільський : Кондор, 2010. 240 с.

10. Село моє, для мене ти єдине, для мене ти найкраще на землі (з історії населеного пункту Збаражчини села Бодаки). *Збаразька централізована бібліотечна система, методично-бібліографічний відділ. Серія : Широкий світ малої батьківщини*. 2012. 45 с.

11. Ситник О. С., Коропецький Р. Р. Палеолітична стоянка Куличівка. *Матеріали і*

дослідження з археології Прикарпаття і Волині. 2010. Вип. 14. С. 16–75.

12. Смішко М. Селище доби полів поховань у Вікнинах Великих. *Археологія.* Київ, 1947. С. 111–122.

13. Щупак І. Я., Піскарьова І. О., Бурлака О. В. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс) : підруч. для 6 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 224 с.

14. Яцечко Т. В. Стоянка Куличівка як археологічне джерело вивчення заселеності території міста Кременця в палеолітичний період. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки.* 2007. С. 244–248.

УДК 94(477)″1939|1945″

Ониськів Ольга Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи.
Науковий керівник:
д. і. н., проф. Скакальська. І. Б.

ОПЕРАЦІЯ «ВІСЛА» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СПОГАДІВ

Анотація. *У статті розглянуто операцію «Вісла», яка була здійснена 28 квітня 1947 року. Розкрито її основні передумови, причини, перебіг подій та наслідки для українського народу. Окреслено проблеми українських переселенців із Польщі на території східних областей УРСР, з якими вони зіткнулися, та спогади переселенки із території Ярославського повіту села Задуброве Робак Ольги Петрівни як свідчення про трагедію депортації українців.*

Ключові слова*: спогади, Польща, Україна, депортація, переселення, державні кордони, Друга світова війна, операція «Вісла».*

Anntation. *The article describes Operation Vistula which was carried out on April 28, 1947. It unfolds its main preconditions, causes, course of events, and consequences for Ukrainians. The article outlines the problems faced by Ukrainian migrants from Poland in the eastern regions of Soviet Union, and the memoirs of Robak Olga Petrivna, a migrant from Zadubrovo, a village on the territory of Jarosław County, as the evidence of the deportation tragedy of Ukrainians.*

Keywords*: memoirs, Poland, Ukraine, deportation, resettlement, state borders, World War II, Operation Vistula.*

Актуальність теми. Евакуація українського населення з Польщі до УРСР в 1944–1946 рр. є малодослідженою темою. Сьогодні, коли ми прагнемо до висвітлення білих плям історії України ця проблемау незаконного виселення українців із рідних домівок не можна оминути увагою. Крім того, вона є складовою польсько-українських міждержавних відносин. Також важливим чинником дослідження правдивих фактів цих подій є те, що польські історики вважають цю операцію доброю справою для нашого народу.

Процес переселення українців із Польщі до УРСР загалом у наукових працях до 1991 р., коли Україна здобула свою незалежність, практично не висвітлювався. Це відповідало ідеології того часу. З огляду на закритість теми, цілковито проблемі не приділялася належна увага. Після 1991 р. розпочинається дослідження тематики істориками та науковцями з України. Зокрема події розглядають такі науковці, як Дмитро Байкєніч, Сергій Рябенко, Ярослав Дашкевич, Євген Місило, Роман Кабачій, Юрій Гаврилюк та інші.

Мета стаття – дослідження на основі спогадів трагедії депортації українців, які проживали на території Закерзоння.

Виклад основного матеріалу. Друга світова війна стала трагічною сторінкою у світовій історії, вона спричинила чимало жахливих подій та залишила по собі не менше важких наслідків: конфліктів, депортації, голодоморів. У повоєнний час великі групи народів опиняються за межами своїх держав проти власної волі. Така доля очікувала і багатьох українців. 26 липня 1944 р. був установлений кордон між УРСР та Польською державою. Але такі межі двох держав нікого не задовольняли, адже УРСР прагнув приєднати до своїх територій Лемківщину, Холмщину та Перемишель, а польська сторона мала намір зберегти

свої території в межах Львова й Закарпаття [1]. Це все спричинило підписання угоди між УСРС та Польщею 9 вересня 1944 року про взаємний обмін населенням, яке проживало в прикордонних зонах. У договорі зазначалося, що переселення є лише добровільним і примусовим воно не може бути ніякому разі. Переселення розпочалося 15 жовтня 1945 р.: перший ешелон із переселенцями відправився згідно із договором, але згодом бажаючих покидати свої домівки стало набагато менше. Здебільшого давали згоду на переселення лише ті, що втратили своє майно, не мали за що жити та боялися переслідувань зі сторони поляків. Але із самого початку цих подій було зрозуміло, що українці, які проживають на території Перемишльського, Ярославського, Любачівського та іншого повітів, не захочуть покидати свої маєтки та господарства, бо вважають цю територію рідною.

Для врегулювання проблеми переселення було проведено конференцію у Варшаві, яка відбулася 24 липня 1945 року та була присвячена «українському питанню» в Польщі. Переговори велися між представниками польської влади та українських громад. Українці висловили бажання все ж залишитися на території проживання, користуючись тим, що переселення відбувається за добровільною згодою і ті українці, які хотіли поїхати, уже переселилися. Після цього представники українських громад висловили деякі вимоги: відновлення українських шкіл, гарантування свободи рівноправ'я, припинення переселення. Польська сторона взяла до уваги ці вимоги, але їх виконання відкладалося. Однак уже восени 1945 року поляки опиняються перед вибором визнання українців та їх права проживання на польській території, чи порушити дану обіцянку на добровільне переселення застосовуючи силу, виселити їх із території Польщі [1].

Враховуючи вороже ставлення польської влади до українського народу, було обрано другий варіант розгортання подій. Для цього організовуються спеціальні військові полки, які нерідко до мирного українського населення застосовують методи терору, доходило до того, що знищувалися цілі поселення українців. Аби збільшити масштаби переселення, польська влада, окрім кривавих методів, позбавляє українців права власності на землю, не визнає українських шкіл, руйнує православні церкви. Все це тривало із вересня 1945 по липень 1946 року. Звичайно, у збільшенні масштабів переселення відіграло велику роль і керівництво УРСР, яке просить польську владу виділити війська для евакуації українців. Переселення та масові репресії активізують дії Української повстанської армії, яка несе для Польщі велику загрозу, а точніше, для існування її тоталітарного режиму. Надії польської сторони на остаточне переселення всіх українців були марними, все ж більша частина їх залишалася на території Закерзоння. Договір про взаємний обмін населенням УРСР відмовилась продовжувати. Це викликало занепокоєння Польщі, адже був страх перед СРСР з його постійними планами «визволення західних братів» та змінного кордону внаслідок цього.

Поляки починають шукати шляхи остаточної ліквідації українського населення із своєї території. І цей шлях вони знаходять: польські агенти служби складають списки всіх українців, які залишися. Завдяки цим спискам військовий генерал Моссор мав план подальшого очищення територій від непотрібних елементів. Він також створює план операції «Вісла», що має розпочатися весною 1947 року. Основною причиною проведення «Вісли» є потреба ліквідування загонів УПА на території Польщі. Самим приводом до проведення цієї операції стала загибель 28 березня 1947 р. в бою з УПА заступника міністра оборони Польщі генерала Свєрчевського [9]. Один із польських істориків Г. Мотика, досліджуючи цей бій написав, що вояки УПА не знали кого вбили, а мали на меті просто поповнити свої запаси провіанту. Це вбивство було, на нашу думку, лише прикриттям для проведення операції. Адже ще до цих подій у вищих колах Польщі планувалась повномасштабна евакуація залишків українського народу, і смерть Свєрчевського була тільки на руку польській владі.

Уже 28 квітня 1947 р. о 4 годині ранку розпочинається операція, яка закарбується в пам'яті багатьох українських родин. У той весняний ранок польські війська оточують всі поселення українців, зганяють всіх в центр міста, села і повідомляють їх про те, що на збори у них тільки 2-3 години.

«Ця історія не оминула мою родину, яка 1946 року була переселена із Польської Республіки. Подробиці депортації я дізналася від своєї бабусі, а вона від своїх батьків. Моя бабуся Робак Ольга Петрівна народилася 24 травня 1942 року в селі Задуброве Ярославського повіту у сім'ї Крілів. Сім'я моєї бабусі володіла 5 гектарами землі (у тому числі 4 гектарами орної землі), у них був великий будинок, стайня, стодола, погріб. Під час

переселення поляки оцінили її володіння в 2657 крб» [3]. З бабусею разом проживали її батьки Кріль Петро Федорович, 1908 р. народження, Кріль Марія Василівна, 1907 р. народження, бабця та дід Кріль Теодор Іванович, 1877 р. народження, Кріль Катерина 1876 р. народження, та сестри Кріль Ярослава Петрівна, 1940 р. народження, Кріль Ірина Петрівна, 1945 р. народження. Коли бабусі виповнилося майже 5 років їй довелося примусово разом із батьками, сестрами, бабусею та дідусем покинути рідний дім. Саме в 1946 р. їх сім'ю було переселено в Тернопільську область [6].

У цей час, коли війська починали депортувати мирне населення, вони могли спалювати, розбивати, грабувати будинки українців. «Але з моєю родиною була інша ситуація, її маєток ніхто не грабував та не палив, їм навіть дозволили забрати худобу, всі потрібні речі. Після цього їх доправили до пункту збору. Уже з пункту пропуску бабусю та її сім'ю відправили потягом на Західну Україну. Висадилися вони в селі Буцнів Тернопільської області. Саме там моя родина отримала будинок із подвір'ям. Ольга Петрівна згадує, що будинок був у хорошому стані – не такий, як зазвичай давали переселенцям, він був побудований ще поляками в часи їх перебування на цих територіях. Мій прапрадід Кріль Теодор Іванович умів ремонтувати взуття і саме це стало основним джерелом доходу на новому місці проживання» [6].

Бабуся згадує про нових односельців, вони ставилися до її сім'ї дуже добре, допомагали їм, ніяких конфліктів не виникало. На новому місці проживання вона пішла навчатися до місцевої семирічної школи, після закінчення 7-го класу перейшла вчитися у десятикласну Тернопільську школу № 8. Після закінчення старшої школи бабці довелося піти працювати до Тернопільського «Зеленстрою», адже в сім'ї було 3 дітей і не вистачало грошей. У період, коли Ольга Петрівна працювала в Тернополі, на 53-му році життя помирає від астми її батько Кріль Теодор Іванович. Після смерті батька вона ще певний період працює в «Зеленстрої», але одного дня, коли побачила в газеті оголошення про набір на навчання вчителів молодших класів у Чортківське педучилище вирішує звільнитися з роботи та втілити свою давню дитячу мрію, стати вчителем. Бабця каже, що в її сім'ї не дуже були раді тому, що вона покидає роботу, але не зважаючи на це Ольга Петрівна їде до Чорткова, де починає навчатися на вчителя молодших класів. Після закінчення педучилища її відправляють на роботу у с. Покропивна. Коли бабця приїхала на нову роботу, директор школи Чернишов Петро Прокопович прийняв її на посаду вчителя молодших класів. Саме в цьому семі Ольга зустріла свого майбутнього чоловіка Робака Миколу Дмитровича та проживає тут до сьогодні. Закінчила ж вона працювати в школі лише на 73 році життя. Про трагедію депортації українців згадує з сумом.

Методи здійснення депортації були різними. Поляки ще 28 квітня провели масу арештів так званих небезпечних елементів, зокрема тих українців, які підтримували УПА. Арешти людей здійснювалися і на пунктах збору, в яких збиралося по кілька тисяч людей, що багато днів перебували просто неба, на дощах та морозах. Тут відбувалася вступна селекція, після якої виселенці потрапляли на виділені залізничні станції, на яких формувалися транспорти у місця нового поселення. Депортованих осіб було поділено згідно з рівнями лояльності до польської влади на три категорії – «А», «В» і «С». Із цих категорій найбільш небезпечною була категорія «А», саме людей цієї категорії заарештовували на пунктах збору й направляли під слідство [9, с. 217]

Українців допитували та вибивали із них потрібні свідчення, після чого їх судили військові суди оперативної групи «Вісла». Деякі із виселених, запідозрені у приналежності до УПА, а також і ті, хто бажали повернутися на рідні землі, потрапляли до Центрального табору праці у місті Явожно, який був адаптованою до нових потреб філією нацистського Аушвіцу. За колючим дротом українського підтабору, який проіснував до січня 1949 р., було 39 тис. людей, у тому числі понад 700 жінок та дітей та майже 30 священиків [1]. Через погані умови життя та фізичне насильство щонайменше 160 людей померли та були поховані в безіменних могилах (у 1998 році президенти Польщі та України відкрили тут меморіал на честь українців, які втратили життя в таборі).

Щодо групи «В», то вона була менш небезпечною, ніж перша, їх знала військова розвідка. А ось категорію «С» польська влада віднесла осіб, яких можна було використати як інформаторів або таких, яких уважали відносно лояльними до польської влади. Більшість українців, яких примусово депортували проти їх волі на колишні німецькі землі, опиняються в дуже важкому матеріальному становищі. Здебільшого переселенців розселяли у

напівзруйновані будинки, що потребували капітального ремонту. Будівель для переселення такої кількості осіб було недостатньо, саме тому на одне господарство селили по кілька сімей. Українська сім'я з 6-10 і більше осіб могла мешкати в одній кімнаті.

У таємній інструкції для місцевої адміністрації з листопада 1947 р. писалося: «Основною метою переселення поселенців є їхня асиміляція у новому польському середовищі, треба докласти всіх зусиль, щоб цього досягнути. Не вживати у відношенні до цих поселенців окреслення «українець». У випадку, коли з поселенцями на возз'єднані території потрапить інтелігентський елемент, треба таких, безумовно, розміщувати у віддалі від сільських громад, у яких проживають поселенці із акції «Вісла».

Уже на 31 липня 1947р., за даними, переселено 140 575 осіб, ув'язнено в концтаборі Явожно 3800 осіб, убито – 655, заарештовано – 1466 членів українського руху опору. Намагаючись прискорити асиміляцію переселенців, власті допускали переїзд в одну місцевість тільки 3–4 українських родин. Вже до кінця 1947 р. у місця, звідки депортовано українське населення, переселено близько 14 тис. осіб польської національності. Офіційно сама операція «Вісла» завершена 31 липня 1947 р., але депортації українців було продовжено до пізньої осені. Переселення тривало навіть в 1948 р. Останні 32 українські родини виселено з повіту Новий Торг до Щецинського воєводства на початку 1950 р. [5].

Українсько-польські переселення є однією із найтрагічніших сторінок, навіть серед злочинів комуністичного режиму. «Велика операція проти УПА та решти українського населення Польщі (бл. 150 тис. осіб) була підготовлена ще у 1946 р. За зразок було взято сталінську практику розв'язання національних проблем. Метою акції було передовсім виселення українського населення, а лише пізніше – знищення українського партизанського руху. Виселення відбувалося із великою брутальністю, супроводжувалося численними вбивствами. Виселених скеровували на західні та північні землі, прагнучи без сумніву, свідомо до розірвання парафіяльних та сусідських, навіть родинних зв'язків. Були ліквідовані всі форми українського національного життя, які ще існували [10].

Щодо історіографії цих подій, то можна сказати, що польські та українські історики її розглядають зовсім по-іншому. Наприклад, польські науковці починають вивчати, досліджувати цю тематику в 50-х роках XX століття. То є дослідження військових істориків, спогади учасників операції. Все було так, щоб зробити операцію «Вісла» лояльною до українців. Показати, що вона є добром для наших людей.

Польські історики Т. Ольшанський, Б. Скарадзінський, Г. Мотика та інші пишуть у своїх дослідженнях про потребу переселення українців із Керзони через діяльність УПА. Польські історики українського походження, праці, яких навіть відносили до української історіографії, Р. Дрозда, Б. Гука, В. Мокрого, досліджуючи архівні документи, дійшли висновку, що під час підготовки операції «Вісла» переважали більше політичні чинники, ніж військові.

Висновки. Отже, операція «Вісла» мала на меті «остаточно вирішити» проблему Польщі з Україною шляхом виселення та розселення 150 000 українців у Карпатах на заході та півночі Польщі. Масштаби придушення опору польською владою та цивільних осіб під час вислання не мають рівних у польській повоєнній історії. Депортоване українське населення було асимільовано та позбавлено права повертатися до своїх домівок. Ця операція стала колективним покарання для українців. Українські історики розглядають її як останній акорд у конфлікті між Україною та Польщею під час та після Другої світової війни. Переселення впливає на всіх українців, незалежно від їх лояльності до польської держави чи ступеня співпраці з підпіллям. Урядова постанова від 27 серпня 1947 року позбавила українців права на володіння господарствами на території Польщі. Описані події стали горем для нашого народу, вони поламали сотні долей, змусили назавжди покидати рідний дім українців, залишивши в ньому спогади про все своє життя. Нажаль вже ніхто з них назад не повернувся, як власник будинку, поверталися вже тільки, як закордонні гості аби на кілька хвилин полинути у спогади, згадати, як жили, як росли, як зустріли долю, як ростили дітей. Цей злочин має бути визнаний польською стороною, адже українське населення тільки просто хотіло жити на своїй землі та мати автономію, а в перспективі – незалежну Україну.

Список використаної літератури

1. В'ятрович В. Друга польсько-українська війна 1942–1947. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. С. 241–242.

2. Дашкевич Я. Подзвінне операції «Вісла». URL: http://www.ji.lviv.ua/n10texts/dashkevych.htm.

3. Державний архів Львівської області, ф.р – 3229, оп. 1, спр. 6, арк. 125, спр. 26, арк. 422 зв.

4. Польсько-українські стосунки в 1942-1947 роках у документах ОУН та УПА (у двох томах) / відп. ред. та упор. В. В'ятрович. Т. 2. Війна після війни. 1945–1947. Львів : Центр досліджень визвольного руху, 2011. С. 840.

5. Польща та Україна у тридцятих-сорокових роках XX століття. Невідомі документи з архівів спеціальних служб. Том 5. Акція «Вісла». 1947. Варшава. Київ, 2006. С. 42.

6. Спогади Робак (Кріль) Ольги Петрівни, 1942 р. народження. Записані Ониськів Ольгою, березень 2021 року. с. Покропивна.

7. Стебельський С., Конопадський О. Крізь сміх заліза: хроніки / ред. П. Й. Потічний. Торонто-Львів : Літопис УПА, 2000. 549 с.

8. Стрільчук В. Операція «Вісла»: перебіг, наслідки, сучасні оцінки. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/8948/1/stril.pdf.

9. Ярош Б. Політичні аспекти акції «Вісла». Українці Холмщини і Підляшшя: історична доля, духовна і матеріальна культура впродовж віків: зб. наук. пр. / упоряд. М. М. Кучерепа, Н. Г. Сташенко; за заг. ред. М. М. Кучерепи. Луцьк, 2008. С. 215

10. Służby bezpieczeństwa Polski i Czechosłowacji wobec Ukraińców (1945–1989). Z warsztatów badawczych, pod red. Grzegorza Motyki. Warszawa, 2005. S. 119–205.

УДК 37.0(477)

Остапчук Марія Іванівна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи.
Науковий керівник
к. і. н., доцент Собчук В. Д.

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІСТОРІЇ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ МІСТА КРЕМЕНЦЯ (КІН. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

Анотація. *У статті проаналізовано дидактичну складову навчальної літератури, якою користувалися в освітніх закладах Кременця на уроках історії. Розглянуто такі структурні компоненти, як основний текст і позатекстові складові; ілюстративний матеріал і апарат орієнтації (зміст, заголовки тощо).*

Ключові слова: *навчальна література, підручник з історії, методичний апарат, структура підручника, Кременець.*

Abstract. *The article analyzes the didactic component of educational literature, which was used in educational institutions of Kremenets in history lessons. Structural components such as the main text and non-textual components are considered; illustrative material and orientation apparatus (table of contents, headings, etc.).*

Key words: *educational literature, history textbook, methodical apparatus, textbook structure, Kremenets.*

Актуальність теми. Свого часу повітове місто Кременець було важливим культурним осередком Волині, тому тут в кінці XIX – на початку XX ст. знаходилось кілька освітніх установ, як чоловічих, так і жіночих. Перш за все тут діяло Кременецьке чоловіче духовне училище, що було перенесено із Ганнополя услід за Волинською духовною семінарією, яку розмістили в спорудах колишнього єзуїтського колегіуму в Кременці. А восени 1881 року розпочало свою роботу Волинське єпархіальне жіноче училище [14, с. 782].

Відомо, що в цих навчальних закладах в основному викладалися такі базові предмети, як закон Божий, церковна історія, граматика, математика, каліграфія тощо. В цей список входила й історія. У вищому відділені духової семінарії було два уроки історії на тиждень [3, с. 915]. Щодо духовного училища, то там викладали всесвітню й російську цивільну історію. У жіночому училищі цивільну історію теж поділяли – на всесвітню та російську. Викладали її, починаючи з IV класу, два рази на тиждень, у V класі – чотири рази. В VI класі проходили

заняття з російської історії, але тільки один раз на тиждень [9, с. 106–108].

Методика викладання історії в навчальних закладах Кременця кінця XIX – початку XX ст. є маловивченою, хоча певна інформація про це зустрічається на сторінках журналу «Волынские епархиальные ведомости» [10]. Проблематикою цього питання у свій час займалися різні вчені, серед яких Н. Андріївська та В. Бернадський [2, с. 17]. У праці «Методика преподавания истории в семилетней школе» вони розглянули методичну думку та вміст історичних курсів. Зокрема, згадують праці Соловйова та Виноградова, що стали альтернативою застарілих підручників Іловайського. Сучасна дослідниця Світлана Нижнікова теж присвятила цій темі кілька сторінок своєї роботи [8, с. 85].

Мета статті полягає в тому, щоб на прикладі навчальної дисципліни «Російська історія» в духовній семінарії та чоловічому духовному й жіночому єпархіальному училищах у Кременці проаналізувати навчальну літературу, яка використовувалася під час занять у згаданих закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення історії використовували різноманітні підручники та посібники відомих авторів, зокрема Віктора Абази, Дмитра Іловайського, Костянтина Єлпатьєвського, Сергія Соловйова, історичні атласи Миколи Торнау, хронології Устима Ройтенберга та хрестоматії Якова Гуревича й того ж таки Костянтина Єлпатьєвського.

Чудовим зразком тодішньої навчальної літератури є підручник В. Абази «История России для учащихся». Він побудований за певною структурою. Складовими цього підручника, як і будь-якого іншого, є текстові та позатекстові елементи. Текст підручника написаний у науково-популярному стилі та поділений на основний і додатковий. Серед загального матеріалу у якості додаткової складової висвітлено біографії, фрагменти із документів та першоджерел. Також є різноманітні схеми, зокрема, родоводи правлячих династій. У кінці підручника додано повний родовід нащадків Рюрика 862–1598 років.

Щодо позатекстових елементів, то своєрідною особливістю цього підручника є зазначені на полях ключові події, про які ідеться в тексті, та їх хронологія. Проте відсутні будь-які ілюстрації, карти, запитання відкритого чи закритого характеру. Немає також і списку літератури для позакласного читання. Річ у тому, що із цією метою в закладах освіти активно використовували різноманітні хрестоматії, про які йтиметься згодом. Апарат орієнтування містить такі складові, як передмова та зміст. Зміст включає в себе три глави, які поділені на відповідні теми. Заголовки до тем виділені жирним чорним шрифтом. Курсивом позначено підпункти, ключові терміни, цитати, витяги із документів та першоджерел. У кінці підручника є примітки.

Матеріал викладено доступно, відповідно до навчальної програми; до основного тексту оптимально підібрані історичні факти, проте відсутнє узагальнення. Зміст підручника Абази відповідає віковим особливостям учнів. Книга формує історичні поняття, уявлення про час та простір [1].

У V класі єпархіального жіночого училища історію Росії викладали з допомогою підручників Д. Іловайського [9, с. 85]. Одним із них є «Краткие очерки русской истории: курс старшего возраста». Цей підручник широко використовувався в освітніх закладах того часу й мав чималий попит. За структурою текст, що поділений на основний та додатковий. За характером текст містить короткий виклад інформації з описом у науковому стилі. Присутня в тексті й пояснювальна складова. Посеред основного тексту пояснення взято в дужки. Крім цього, у дужках вказуються деякі уточнення, наприклад, дати, імена, прізвища тощо.

На початку підручника містяться слово від автора та зміст із відповідним поділом. Зміст включає три відділи та дванадцять глав – якщо перевести на сучасний лад, то це розділи й теми. На початку підручника автор наголошує на особливих шрифтових виділеннях, що стосуються поданого матеріалу. Курсивом позначено найважливіші дати й терміни, які учні повинні запам’ятати. Окремим шрифтом виділено й матеріали для додаткового вивчення допитливішими учнями, або на розсуд вчителя.

Методичний апарат організації засвоєння матеріалу включає в себе перелік запитань. Вони наведені в кінці підручника, для того щоб учні переглянули їх під час повторення вивченого матеріалу. Усі питання стосуються змісту підручника. Загалом їх є тридцять сім. Відсутні порівняльні таблиці та словник із термінами. Однак у кінці підручника в якості додатку розміщені дві історичні карти: «Росія у XIII ст.» та «Росія за царювання Петра I».

У підручнику враховано основні дидактичні принципи: засвоюваність, систематичність,

наступність, послідовність, наочність. Матеріал подано доступно. Він відповідає віковим та психологічним особливостям учнів, формує в них певну картину минулого. З методичного боку підручник Іловайського цілком відповідав стандартам свого часу [7].

Серед напрацювань Іловайського є й посібники. Один із них – це «Руководство к русской истории». Матеріал, що поданий у цьому посібнику, розширює межі підручника, містить додаткову, найновішу інформацію, а також сприяє зміцненню практичних умінь, прищеплює навички самостійної роботи. До компонентів цього посібника входить основний текст, пояснювальні складові та позатекстові елементи, які включають апарат орієнтування та апарат організації засвоєних знань. Текст написано в науковому стилі. Він відповідає віковим особливостям учнів. Доступний, логічний та цікавий виклад матеріалу забезпечує краще засвоєння його читачами.

Апарат орієнтування складається зі змісту, поділеного на шістнадцять глав, кожна з яких містить по кілька підпунктів. Крім того, є різноманітні шрифтові виділення, зокрема жирний шрифт та шрифт-курсив. У кінці посібника є окремо винесені зразки запитань для повторення російської історії. Більшість питань за змістом пов'язані із хронологічними та територіальними компетенціями. До того ж у кінці посібника розміщено хронологічну таблицю найважливіших подій російської історії [5].

У VII класі історію викладали по «Учебнику русской истории» К. Єлпатьєвського [9, с. 85]. Цей підручник складається із таких структурних елементів, як вступ, перелік заголовків поданих у підручнику статей. Зміст відсутній, але матеріал пропорційно поділено на теми, що містять основний, додатковий та пояснювальний тексти. Основний текст подано просто та доступно. Матеріали підручника відповідають віковим особливостям учнів. Виклад тексту в науковому стилі. Автор акцентує на різних видах історичних причинно-наслідкових зв'язків.

Списків літератури для позакласного прочитання немає. Ілюстрації, карти та словник термінів також відсутні. Щодо апарату орієнтування, то є шрифтові виділення, позначені чорним та жирним шрифтами. В кінці підручника в якості додатку є хронологічна таблиця з усіма згаданими в ньому датами, а також покажчик особистих імен, де в алфавітному порядку вказані імена із коротким описом особи та хронологією. Ще одним додатком є перелік усіх князів та царів у хронологічному порядку із Рюроковичів та Романових. Автор включив у підручник генеалогічні таблиці Рюриковичів, Гедиміновичів і Романових [4].

Підручник К. Єлпатьєвського, який витримав 11 видань, став непоганою альтернативою праці Д. І. Іловайського. Він відповідав усім тогочасним вимогам програми. Автор приділив увагу додатковому навчальному матеріалу, а саме документам, уривкам з науково-популярної, художньої та мемуарної літератури, у цьому і полягала його новизна. Але структура та зміст були такими ж, як і в попередніх авторів. Тому уже на початку XX ст. підручник визнали застарілим [9, с. 85].

Ще одним, проте менш поширеним, був підручник з російської історії С. Соловйова «Учебная книга русской истории» 1905 року. Як і в більшості навчальних книг, у ній є такі структурні складові, як основний та додатковий тексти, апарат орієнтування, методичний апарат організації засвоєння матеріалу. Текст наукового стилю. Апарат орієнтування складається зі змісту, у якому розміщено повний перелік глав, шрифтових виділень. Весь навчальний матеріал відповідає навчальній програмі. Немає списків літератури для позакласного читання. Окремо винесених для розгляду історичних джерел та документів теж немає. Відсутній ілюстративний матеріал, в тому числі схеми, порівняльні таблиці, карти. Методичний апарат матеріалу в цьому підручнику розвинений слабо. Немає запитань, додаткових завдань, винесених в кінці підручника, окремих рубрик, які стали б непоганим доповненням для самостійної роботи учнів.

Щодо реалізації основних компонентів змісту шкільної історичної освіти, то підручник частково відповідає усім поставленим до нього вимогам. Він формує історичне мислення та уявлення. Дотримано причинно-наслідкові зв'язки. Однак за повної відсутності ілюстративного матеріалу, карт та схем учням важче формувати вміння роботи з таблицями, історичними документами. А це, у свою чергу, погіршує загальну якість знань та розуміння предмета [12].

Для поглиблення знань учням та ученицям пропонували працювати з додатковою навчальною літературою – це хрестоматії та хронології. Вони є чудовим доповненням до підручника. У хрестоматіях можна з легкістю знайти біографічні дані багатьох історичних

осіб, додаткову, більш детальну інформацію про ту чи іншу подію.

Під час освітнього процесу використовували хрестоматію Гуревича. Вона має такі складові частини, як зміст, що розміщений на початку, одразу після кількох передмов до видання, та включає один суцільний розділ «Час Петра Великого». В розділ у хронологічній послідовності входить понад сто різноманітних тем. Усі вони присвячені часові правління Петра І, у значній частині тексту йдеться про діяння царя та царівни Софії.

Інформація в розділі достовірна, оскільки взята з історичних джерел, серед яких записки графа Матвеєва, книги та твори інших тогочасних авторів. ЇЇ викладено у зручній та зрозумілій формі. Зміст відповідає підручнику та віковим особливостям учнів. Відбір та виклад матеріалу переважно на основі понятійної системи, до того ж використано більш високий проблемно-теоретичний рівень. Хрестоматія використовувалася для додаткового читання та поглиблення знань учнів, однак у ній відсутні карти, схеми та ілюстрації [6].

К. Єлпатьєвський є автором низки видань. Серед його напрацювань привертає увагу хрестоматія «Рассказы и стихотворения из русской истории», що використовувалася як у чоловічих, так і в жіночих навчальних закладах. Це видання включає в себе 187 розповідей та віршів. Зміст хрестоматії відповідає віковим особливостям учнів. І хоча ілюстративний матеріал відсутній, та подана тут інформація формує в учнів образні та логічні вміння, історичні уявлення про минуле. Матеріал доступно викладено у хронологічній послідовності. У розповідях наводяться історичні події та згадуються ключові історичні постаті. Апарат орієнтування складається з заголовків та шрифтових виділень [11].

Крім згаданих вище хрестоматій, на уроках використовували «Полную хронологию русской истории…» У. Ройтенберга. Цей посібник є чудовим доповненням до навчальної літератури. Він включає більшість дат основних подій, розпочинаючи із утворення Київської держави та закінчуючи Третьою державною думою. Що не менш важливо, наведені у хронології дати відповідають змісту підручників та загальним вимогам до посібника. Оскільки його укладено за матеріалами найбільш актуальних та широко використовуваних підручників того часу. У вигляді додатку в хронологічній послідовності винесено перелік князів та царів із точними датами їх правління. Апаратом орієнтування слугують заголовки та шрифтові виділення у тексті [10].

Під час уроків у якості додаткового матеріалу для ознайомлення з історичною місцевістю та пам’ятками мистецтва активно використовували додатки до підручника, в тому числі карти й атласи.

Навчальний історичний атлас авторства Н. Торнау – це упорядковане зібрання історичних карт в одній книзі. Він включає дев’ять таблиць із картами та додаток – карту Росії у кордонах 1910 року. В атласі розміщено карту східної Європи 862 року, Київської держави 862–1054; 1054–1240; 1240–1533 років, карту середнього Подніпров’я, Володимиро-Суздальської землі, володіння Данила та Василька Романовичів, держави монголів, Московської та Литовської держав 1533–1598 р., а також карту Сибіру та план Петербурга з прилеглими територіями. Усі карти розміщено у хронологічній послідовності; систематизовані, вони відповідають змісту та матеріалу підручника.

Умовні позначення прості та виразні. Для позначення кордонів держав використано лінії різної товщини та кольорів. Усі вони позначені чітко, наведено масштаби карт. Різними кольорами позначено ті чи інші території, на певних картах стрілочками вказано військові походи. Жирним шрифтом виділені головні міста (Вільно, Київ, Петербург, Москва та інші). На карті Київської держави чітким шрифтом позначено розселення давніх слов’ян та сусідніх племен. В атласі відсутній довідково-статистичний апарат, схеми та додаткові ілюстрації (малюнки, зарисовки тощо) [13].

Висновки. У дидактичному відношенні навчальна література відповідала усім вимогам того часу. Проаналізовані підручники та посібники використовувалися як в чоловічих, так і в жіночих освітніх закладах. Вони подібні між собою за структурними компонентами. Активне використання додаткового матеріалу покращувало ефективність занять, урізноманітнювало та доповнювало вміст підручників.

Список використаної літератури

1. Абаза В. А. История России для учащихся. Санкт-Петербург : Тип. В. С. Балашева, 1885. 243 с.

2. Андреевская Н. В., Бернадский В. Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. Москва : Учпедгиз, 1947. 216 с.

3. Балковський А. Д. Кременецкое мужское духовное училище. Исторический очерк. *Волынские епархиальные ведомости.* 1900. Ч. неофиц. С. 828–840, 868–879, 912–916, 946–960, 1005–1014, 1049–1056.

4. Елпатьевский К. В. Учебник русской истории : с приложением родословной и хронологической таблиц и указателя личных имен / сост. К. Елпатьевский, инспектор С.-Петербургской Васильеостровской женской гимназии. 8-е издание, перепечатано без перемены с 7-го издания. С.-Петербург : типография М. М. Стасюлевича, 1903. 486 с.

5. Иловайский Д. И. Руководство к русской истории : средний курс (соответ-ственный плану третьего класса гимназий) / составил Д. Иловайский. Изд. 32-е. Москва : типография М. Г. Волчанинова, 1892. 180 с.

6. Историческая хрестоматия по русской истории : пособие для преп. и учеников ст. кл. сред. учеб. заведений / сост. Я. Г. Гуревичем, директором С.-Петербургской частной гимназии и реального училища Гуревича. Санкт-Петербург, 1897. 695 с.

7. Краткие очерки русской истории : курс старшего возраста / составил Д. Иловайский. Изд. 30-е. Москва : Типо-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1895. 368 с.

8. Нижнікова С. В. Єпархіальні жіночі училища в Україні (друга половина XIX початок XX ст.): дисертація. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2017. 271 с.

9. Отчет о состоянии Волынского Виталиевского епархиального женского училища за 1906–7 учебный год в учебно-воспитательном отношении. *Волынские епархиальные ведомости*. 1908. Ч. офиц. С. 106–108.

10. Полная хронология русской истории : с приложением родословных таблиц для учащихся : составлена по учебникам русской истории Елпатьевского, Рождественского, Острогорского, Полевого, Иловайского и Беллярминова. Изд. 3-е, исправленное. Житомир : издание У. Н. Ройтенберга, 1913. 20 с.

11. Рассказы и стихотворения из русской истории : ист. хрестоматия для мл. кл. сред. учеб. заведений / сост. К. Елпатьевский. 3-е вновь перераб. изд. С.-Петербург : Тип. М. М. Стасюлевича, 1909. 497 с.

12. Соловьев С. М. Учебная книга русской истории. 12-е изд. Москва : Типо-лит. И. Н. Кушнерев и К, 1905. 398 с.

13. Учебный атлас по русской истории / сост. Н. Н. Торнау. 8-е изд., переп. без перемен с 4-го. изд. Санкт-Петербург, 1910. 11 с.

14. Шафранский А. И. Волынское епархиальное женское училище в г. Кременце за первые 25 лет своего существования (1881–1906 гг.). *Волынские епархиальные ведомости*. 1906. Ч. неофиц. С. 778–785, 814–822, 861–869, 900–911, 924–936, 985–994.

УДК 37.013.42

Хомук Юлія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти 31-І групи.
Науковий керівник:
ст. викладач, к. і. н. Галішевський В. А.

КОЗАЦЬКО-СЕЛЯНСЬКІ РУХИ XVII СТОЛІТТЯ ЯК ЗАСІБ СТАЛІНСЬКОЇ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ в СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті розглянуто козацько-селянські повстання XVII століття як засіб радянської ідеологічної пропаганди в системі середньої освіти. Досліджено історіописання періоду сталінізму. Проаналізовано ідеологізацію історії УРСР в системі середньої освіти. Висвітлено основні аспекти впливу сталінського періоду на ідеологічну свідомість школяра.*

Ключові слова: *козацько-селянські рухи, сталінська ідеологічна пропаганда, система середньої освіти.*

Annotation. *The article considers the cossack-peasant uprisings of the XVII century as a means of Soviet ideological propaganda in the system of secondary education. The historical description of the period of Stalinism is studied. The ideologization of the history of the USSR in the system of secondary education is analyzed. The main aspects of the influence of the stalinist period on the ideological consciousness of the student are highlighted.*

Key words: *cossack-peasant movements, stalin's ideological propaganda, the system of secondary education.*

Постановка проблеми. Написання історії в Радянській Україні є цікавим з огляду на збереження його недостовірних традицій у сучасному, можливою схожістю окремих пластів та сфер історичної науки в УРСР із радянською українською історичною думкою. Період 1930–1950 рр. в українському історіописання вважається цілковитою паузою, адже воно підпадало під сталінську цензуру. Більшість текстів були перероблені під сталінський зразок ідеологічної пропаганди.

Процес пошуку нової форми української історичної пам'яті радянського зразка відбувався поступово і відзначався своєю прямою залежністю від змін у радянській національній політиці та ідеологічних трансформацій. Погоджуємось із тезою про ідеологічну заангажованість історіописання сталінського періоду та вважаємо недопустимими перекручування минулого на догоду політичній верхівці. Таку ситуацію ми можемо простежити не тільки у масштабних виданнях, але й у підручниках для середніх шкіл.

Аналіз сучасних досліджень. Поставлена тема є досить актуальною в наш час. Про період сталінської ідеологічної пропаганди існує багато напрацювань. Серед найбільш відомих дослідників цієї теми можна виділити Яремчука В. В., Брехуненка В. І., Гупан Н. М. Проте висвітленням проблематики козацько-селянських рухів як засобу сталінської ідеологічної пропаганди в системі середньої освіти ніхто не займався.

Мета наукової статті – висвітлення козацько-селянських рухів XVII ст. як засобу сталінської ідеологічної пропаганди в системі середніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. У роки Другої світової війни, коли потрібно було підвищувати патріотичний дух та національну гордість населення, підтримувати готовність до подвигу та самопожертви за свою країну, до підручників з історії вносились відповідні зміни. Провідними в шкільному курсі історії ставали теми, присвячені боротьбі народів СРСР з іноземними загарбниками. Однією з найближчих для українців тем було козацтво. Визвольна війна українців проти польсько-литовських феодалів у XVII ст. стала чи не основним напрямком сталінської ідеологічної пропаганди в системі середньої освіти.

У період сталінської диктатури середня освіта була не лише провідником принципів комунізму, але й провідником ідейного, організаційного, виховного впливу з метою виховання покоління, здатного остаточно встановити комунізм. Виховання радянської людини в УРСР стало одним із головних завдань тодішньої сталінської влади. І відповідно одним з основних шляхів подолання цієї проблеми була система середньої освіти. Для пристосування шкільної науки до комуністичної доктрини вимагалася заміна старих підручників новими. В результаті більшість шкільних підручників УРСР писали російською мовою, а якщо українською, то досить сильно ідеологізовані.

Така ситуація склалася при вивченні у школах УРСР історії, викладання та література в яких були просякнуті радянською ідеологічною пропагандою. Радянська влада використовувала будь-які шляхи для того, щоб утримати УРСР у своєму складі, адже вона у комуністичному таборі була найбільшою «нерадянською» республікою в СРСР і без неї Радянський Союз втратив би джерело ресурсного забезпечення. Москва пропонувала українцям роль молодшого брата росіян в утриманні радянської системи та підкріплювала цю пропозицію історичними аргументами. Завдяки цьому вони використовували один з найбільш славетних періодів української історії, історію українського козацтва, та їхню боротьбу за волю та свободу.

У Радянському Союзі історики для того, щоб показати українцям, що наші народи вже давно є братами, розповсюджували тезу про схожість українських та російських козаків, які з самого початку свого існування підтримували найтісніші зв’язки. Проте, якщо проаналізувати сказані слова, їх можна вважати парадоксальними, бо різниця між українськими та російськими козаками дуже велика. Щодо російських, то вони спочатку боролися за волю, а потім за «царя-батюшку» і держави своєї не створили. Вони існували поза системою

російського народу. Українські козаки насамперед боролися за волю свого народу та їх права, а потім створили свою державу.

Наступна ідея нашого братерства розміщена в «Тезах» 1954 року. Вона безпосередньо стосувалася початку козацько-селянських рухів XVII століття. Вважалося, що запалюючим прикладом та благотворним впливом для підняття українських козаків на повстання було селянське повстання під проводом І. Болотнікова (1606-1607 рр.), а славна перемога російського народу під проводом Мініна і Пожарського у війні проти польсько-шведських інтервентів на початку XVII ст. дала могутній поштовх визвольній боротьбі українського народу проти національного гноблення [8, с. 44].

Щодо повстань під проводом Криштофора Косинського (1591–1593 рр.) та Северина Наливайка (1594–1596 рр.), що були першими масовими селянсько-козацькими повстаннями 1591–1596 рр., то в них українці виступили проти національного, соціального, релігійного гніту, за визволення з ярма панської Польщі, за свою свободу та гідність хоч і зазнали поразки. Однак це мало досить велике історичне значення. Завдяки цим повстанням народ України набув досвіду боротьби та почав готуватися до ширших і значущих битв зі своїми загарбниками. Козаки гартували свою волю, міць та національну свідомість, ставши прикладом для наслідування наступним представникам визвольних рухів [6, с. 87].

У 1940 році у Києві вийшла з друку підготовлена в Інституті історії України «Історія України: короткий курс» за редакцією К. Гуслистого, С. Бєлоусова, М. Петровського, О. Оглобліна, М. Супруненка, Ф. Ястребова [5, с. 302]. Зазначена книга призначалася для учнів старших класів. Фактично в ній була висвітлена концепція бачення історії України часів сталінізму. Висвітлюючи історію України, автори акцентували увагу на класовій боротьбі, намагалися представити історію українського народу у взаємозв’язках з історією народів СРСР, пропагували прогресивний вплив російської культури на українську. У передмові наголошувалося на прагненні авторів довести на основі марксистсько-ленінської методології, що історичний процес закономірно веде до перемоги соціалістичної революції і будівництва безкласового суспільства. Водночас книга мала покласти край «антинауковим теоріям буржуазно-націоналістичних істориків» тут демонстрували перш за все погляди Михайла Грушевського щодо української історії [3, с. 72].

У цьому курсі згадується про те, що під час боротьби українського народу 20-30 років XVII ст. проти польсько-шляхетського гніту дедалі більше міцніли зв’язки між братніми народами російськими, українськими і білоруськими. Зростає в ті часи прагнення до об’єднання українського народу з народом російським. Так, у 1622 і 1624–1625 роках представники українського духовенства ставлять у Москві питання про приєднання України до Росії [1, с. 81]. Хоч детально не сказано, хто з представників.

Зазначається те, що під час великого повстання 1630 років, яке вибухнуло на Подніпров’ї, повсталі на чолі з Тарасом Федоровичем мали намір розпочати переговори з російським урядом про приєднання України до Росії [1 с. 83]. Дійсно, Тарас Федорович у 1635 році вів перемовини з московським урядом, але про переселення 700 козаків на Слобідську Україну. Та навесні 1636 році після повернення із Дону Федорович їздив до Москви з проханням про перехід частини українського козацтва на службу до Московської держави. Проте його пропозицію було відхилено, бо московський уряд не бажав загострювати відносини з шляхетською Польщею після невдалої московсько-польської війни 1632–1634 році [7, с. 12].

Щодо повстань 1637–1638 років, то тут згадується про надання військової допомоги донськими козаками українським повстанцям. Це твердження можна вважати не зовсім точним. Якщо брати до уваги повстання 1637 років, то Павлюк, за «Щоденником» Шимона Окольського, мав намір заручитися допомогою донських козаків, але свідчення про її надання відсутні [4, с. 40–41]. Під час повстання 1638 року Яцько Острянин надіслав на Дон листа із закликом про допомогу [2, с. 27]. У відповідь більшість запорожців чи не відразу ж вирушили в Україну. Донський отаман Осип Лосев пізніше відзначав: «А которые де запорозские черкасы были в Азове, и те все пошли в Литву на выручку своим же запорозским черкасом» [2, с. 27].

Поява в Україні багатотисячного підкріплення, безумовно, посприяла успішному розгортанню козацького руху й перемозі під Говтвою. До запорожців також мали приєднатися близько 500 донських козаків, які перебували в загоні Мурки та Ріпки, що з'явився на арені бойових дій у травні після невдалої облоги козаками Лубен. Проте Станіславу Потоцькому

вдалося оточити загін і в жорсткому бою завдати поразки [6, с. 72]. Поза тим все ж таки вперше бачимо принциповий намір війська Донського надати допомогу українським козакам у їхньому збройному конфлікті з Польщею.

У багатьох підручниках сталінського періоду, зазначається, що після Ординації війська Запорізького 1638 р. відбувалися масові переселення запорожців на Дон. Дійсно, деякі запорожці переселялися на Дон, але їх була мала кількість. Підтвердженням цього можна вважати грамоту кримського хана, якому не було сенсу применшувати кількість вихідців на Дон, в Азові перебувало всього-на-всього 100 запорожців. Вже 6 грудня астраханець Іван Суслов повідомив своєму воєводі, що у фортеці налічується до 600 українських козаків [2, с. 28].

Як бачимо, українські козаки розглядали донський фактор як важливу точку опори у змаганнях з Польщею. Про возз'єднання України з Росією жоден очільник повстань 20-30-х років XVII століття не думав.

Важливо зазначити про персоналізаційний аспект в офіційному тлумаченні історії Січі, який проявлявся в цілком позитивній репутації ватажків селянсько-козацьких повстань і провідників боротьби степових лицарів проти татарської, турецької і польської агресії – Івана Підкови, Северина Наливайка, Криштофа Косинського, Івана Підкови, Тараса Трясила, Івана Сулими, Яцка Острянина, Павла Павлюка, Дмитра Гуні; діячів Визвольної війни середини XVII ст. – Максима Залізняка, Івана Сірка. При цьому обов'язковою вимогою до них була відсутність у їхніх політичних біографіях антиросійських спонукань і демократичне соціальне походження [8, с. 287].

Брехливі факти про те, що основними мотивами для наступних повстань було бажання визволитися з-під гніту шляхетської Польщі та об'єднатися з Росією, розкритикував Іван Крип'якевич. Дослідник стверджував, що найголовнішими мотивами наступних козацько-селянських повстань були прагнення визволитися з-під магнатсько-шляхетського режиму та здобути повну владу на своїй окремій території. Далі історик писав про захист вольностей та православної віри як про найпопулярніші гасла визвольної боротьби. Жодного слова не було сказано про так зване возз'єднання [9, с. 114].

Ідея об'єднання потребує підтвердження на основі фактів. Проте жодних текстів ні з українського, ні з російського боку до другої половини XVI – початку XVII ст. не знайдено. Радянські історики сталінського періоду стверджували, що своєю боротьбою і діяльністю Запорізька Січ демонструвала прагнення українського народу визволитися від іноземних поневолювачів і возз'єднатися з братнім російським народом. Вони запевняли, що поразки козацько-селянських повстань кінця XVI – 30-х рр. XVII ст. зміцнювали в народові думки, що єдина сила, яка зможе надати їм допомогу в цій запеклій боротьбі є братній російський народ, що розгром російським народом інтервентів у 1612 р. має колосальне значення для боротьби українського народу проти загарбницької Польщі. З цього часу український народ надіявся скинути панське ярмо за допомогою російського [8, с. 198].

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, у період 1930-1950 рр. в історичній науці УРСР в умовах політичної підтримки було актуалізовано козацьку тематику. Аналіз відповідних текстів показує, що дослідження славного козацтва стало для істориків УРСР чи не найвагомішим сюжетом національного минулого. Проаналізувавши відповідні тексти ми можемо помітити, що радянське історіописання значною мірою перекручувало історію, доповнювало її неправдивими фактами. Козацько-селянські рухи XVII ст.. є яскравим прикладом сталінської ідеологічної пропаганди. До повстань додаються неправдиві факти про наміри козацьких ватажків возз'єднатися з Росією, про допомогу донських козаків українським під час боротьби проти поляків, про зв'язки ватажків повстань з Росією. Все це можна спростувати достовірними фактами, які підтверджують неправдивість історіописання сталінського періоду.

Досить важко описати та проаналізувати всі деталі цієї проблематики. Тому в подальших наукових розвідках сталінської доби доцільним є продовження досліджень у руслі висвітлення козацько-селянських рухів XVII ст. як засобу сталінської ідеологічної пропаганди в системі середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Белоусова С. М., Гушистий К. Г., Оглобліна О. П. Історія України. Короткий курс. Київ : Академія наук УРСР, 1940. 81 с.

2. Брехуненко В. І. Стосунки українського козацтва з Доном як фактор польсько-козацьких відносин. Київ, С. 27–28.

3. Гупан Н. М. Шкульні підручники з історії в 40-50-ті рр. XX ст. 2013. 72 с. URL:http://ipvid.org.ua/upload/iblock/fb0/fb0487c70c1342a5823d945fece6b669.pdf.

4. Гуслиапый К. Г. Исторические связи Украины с Россией до освободительной войны украинского народа 1648-1654 гг. Москва, 1954. С. 40–41.

5. Історія України. Короткий курс. Київ, 1940. 302 с.

6. Щербак В. О. Антифеодальні рухи на Україні напередодні визвольної війни 1648–1654 р. Кишенів,1989. С. 72–90.

7. Щербак В. О. Козацька верхівка другої половини XVI – середини XVII ст. *Український історичний журнал*. 1997. № 5. 12 с.

8. Яремчук В. В. Минуле України в історичній науці УРСР після сталінської доби. Острог : Національного університету «Острозька академія», 2009. 526 с.

9. Крип'якевич І. П. Богдан Хмельницький. Київ, 1954. 114 с.

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 373.2.016:811.112.2

Дубова Марія Андріївна,
здобувачка вищої освіти 31-Н групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Яценюк Н. І.

СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В НУШ

Анотація: *У статті розглядаються інноваційні форми, методи та прийоми навчання в НУШ. Звертається особлива увага на роль інноваційних технологій у галузі освіти та виховання, інтересу учнів до німецької мови. Теоретично обґрунтовано доцільність використання сучасних педагогічних технологій у контексті Нової української школи.*

Ключові слова: *нова українська школа, інноваційні методи навчання, форми навчання, іноземні мови, сучасний урок німецької мови.*

Abstract: *This article highlights innovative methods and techniques of teaching of the future school. Special attention is paid to the role of innovative technologies in the field of education and education of students' interest in the German language. The expediency of using modern pedagogical technologies in the context of the New Ukrainian School is theoretically substantiated.*

Key words: *New Ukrainian School, innovative teaching methods, forms of education, foreign languages, modern German lesson.*

У XXI столітті стрімкі зміни в житті людини заклали основу для формування інформаційних відносин. Інтернет, високі технології, глобалізація та багато інших раніше невідомих явищ та процесів у навколишній дійсності поставили перед системою освіти нові виклики, а система освіти є галуззю, яка найбільше та найшвидше реагує на такі виклики. Це не вперше, коли українська сучасна система освіти йде своїм фундаментальним шляхом реформування та оптимізації. Концепція Нової української школи [7] та новий «Закон про освіту» [5] визначили основні принципи реформ в освітній галузі. Знову ж таки, як і попередні освітні реформи, зміни у всій системі починаються з початкових шкіл, і вчителі-початківці першими зазнають впливу нових вимог, проблем та змін.

У широкому розумінні інновація розуміється як використання нововведень у формі нових технологій, видів продукції та послуг, промислових, фінансових, комерційних, адміністративних чи інших організацій, технічних та соціально-економічних рішень. Період часу від появи нових ідей, створення та поширення інновацій та їх використання називається інноваційним життєвим циклом. З огляду на порядок роботи, життєвий цикл інновацій розглядається як інноваційний процес [3].

Застосування нових навчальних прийомів у навчальному процесі може дати можливість учителям реалізувати свої ідеї викладання та надати учням можливість вибрати навчальний план – порядок і темп навчальних тем, систему навчальних завдань та шлях контролю цих знань [13]. Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних методів є актуальною темою. Питання застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі висвітлено в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, проблемі організації ігрової діяльності дітей присвячені дослідження Сухомлинського, Т. Байбари, Д. Ельконіна, М. Вашуленка, Л. Виготського, І. Ґудзик, О. Савченко, В. К. Ушинського. На необхідність здійснювати диференційований підхід у навчанні майбутнього покоління вказували Ю. Бабанський, Ю. Гільбух, Л. Коваль, С. Логачевська, Г. Люблинська, В. Онищук, В. Паламарчук. Шляхи організації навчальної проєктної діяльності учнів 1-4 класів висвітлено в працях Т. Башкинської, О. Оноприєнко, В. Тименко. Підходи до реалізації технології розвитку критичного мислення розкриті в дослідженнях А. Байрамова, О. Бєлкіної-Ковальчук, С. Волтер, Т. Воропай, Д. Десятова, О. Марченко, О. Пометун, В. Сміт, Д. Стіл, Л. Терлецької, С. Терно, К. Хобарт. Тому реалізація найважливішої вимоги

сучасної освіти – спосіб індивідуальної діяльності, розвиток освітнього процесу самовизначення культури є їх особистісним розвитком.

Нудьга на уроці – це один із найнеприємніших недоліків у роботі вчителя, що знижує ефективність будь-якого найрозумнішого та найкориснішого уроку. Підвищення інтересу до навчальної програми – завдання кожного вчителя. Напевно, кожен вчитель має власні поради та винаходи, щоб подолати нудьгу в класі. Для засвоєння знань недостатньо просто копіювати матеріали підручників. Розвиток творчих здібностей учнів покращує ефективність навчальної програми та створює умови для розкриття особистості учнів.

Метою статі є вивчення інтерактивних форм і технологій навчання, організації навчального процесу в НУШ шляхом постійної активації, взаємодії вчителя і учнів та всіх учнів між собою.

Аналіз наукових праць таких учених і педагогів, як О. Пометун, С. Кашлєв, В. Мельник, Ю. Ємельянов, узагальнює класифікацію ознак інноваційної технології інтерактивного навчання. На думку цих учених, інновація в освіті – це:

— творчий пошук результатів оригінальних, нестандартних рішень різних навчальних проблем;

— процес оновлення або вдосконалення теорії та практики освіти, тим самим оптимізуючи реалізацію її цілей [9, с. 192].

Зміна сучасної системи освіти – складний і тривалий процес. Педагог, який наполегливо працює над побудовою нової української школи, потребує підтримки та розуміння. Однак їм потрібні знання та поради практиків.

Нова Українська Школа – це реформа Міністерства освіти і науки, яка передбачає створення школи для навчання дітей шляхом діяльності. Основна увага в школі полягає у розвитку здібностей, а не запам'ятовуванні фактів. Державні стандарти чітко визначають мету початкової освіти – це загальний розвиток дитини: її талантів, здібностей та перехресних навичок. Учні початкових класів повинні бути самостійними, комунікабельними, з цінностями розвитку та навичками командної роботи. Над розробкою освітніх програм з німецької мови в НУШ працюють відомі українські вчені С. Сотникова, Г. Гоголєва. Тому сучасні зміни в освіті вимагають нових методів організації освітніх просторів, оцінки навчальних досягнень та форм і методів навчання [8].

Сучасні форми роботи на уроці німецької мови класифікують таким чином:

— *кооперативного навчання;*

— *колективно-групового навчання;*

— *ситуативного моделювання;*

— *опрацювання дискусійних питань.*

Форми роботи кооперативного навчання включають такі інтерактивні методи:

— робота в парах. Цей вид роботи використовується як окрема техніка та як підготовчий етап до групової роботи. За умов спільної роботи всі діти класу мають можливість висловлювати свою думку. Робота в парах дає змогу учням мислити, обмінюватися думками з партнерами, а потім висловлювати свої ідеї перед класом. Це розвиває комунікативні навички, мовлення, критичне мислення, переконання та здатність вести дискусії;

— карусель. Цей прийом є найбільш ефективним для всіх учасників, які одночасно беруть участь в активній роботі. Застосовується для обговорення будь-яких гострих питань на конкретну тему, перевірки обсягу та глибини наявних знань та розвитку здатності до обговорення власної позиції;

— акваріум. Цей метод можна використовувати, коли учні вже мають певні навички колективної роботи. Це ефективно для розвитку спілкування та поліпшення здатності до дискусії [1, с. 10–19].

До колективно-групового навчання належать такі інтерактивні методи, як:

— мікрофон. Цей метод групового обговорення дозволяє кожному учневі в певному порядку швидко говорити слова та висловлювати свою думку;

— мозковий штурм. Це спосіб вирішення проблеми, коли всі учасники думають про одну і ту ж проблему. Цей прийом можна використовувати, коли потрібно кілька рішень;

— навчаючи – вчуся. Цей прийом застосовується в повторюваному процесі досліджуваного об'єкта. Його програми дозволяють учням передавати свої знання однокласникам, тим самим підвищуючи їх інтерес до знань;

— незакінчені речення. Зазвичай цей метод використовується спільно з «мікрофоном», що дозволяє учням розвивати зв'язне мовлення, робити власні висловлювання, порівнювати їх з іншими та практикувати короткі мовленнєві навички [6].

До ситуативного моделювання належать такі інтерактивні прийоми:

— симуляції, або імітаційні ігри. Імітація відноситься до процесу виконання будь-яких простих відомих дій, наслідуючи певні явища в навколишній дійсності. Учасники моделювання реагують на конкретні ситуації в певній процедурі, чітко дотримуючись інструкцій. Учні можуть виконувати дії індивідуально або в групах. В кінці моделювання учні отримають подібні результати, але не завжди однакові. Дуже важливо обговорити ці результати. Імітаційні ігри можуть розвивати концентрацію, навички критичного мислення та сприяти практичному застосуванню навичок вирішення проблем;

— рольова гра та драматизація. Для проведення рольових ігор кожен учасник повинен чітко знати свою роль, зміст та мету гри. Метою рольових ігор є визначення ставлення до конкретних життєвих ситуацій з метою набуття досвіду за допомогою ігор. Такі ігри також використовуються для формування конкретних навичок. Вони допомагають учням сформувати ставлення до ситуації, сприяють розвитку уяви, критичного мислення та формуванню співчуття [11, с. 268].

До інтерактивних методів опрацювання дискусійних питань належать:

— метод «Прес». Варто розпочинати навчати учнів саме з цього методу. Він застосовується під час обговорення питань, у яких потрібно чітко викласти свою позицію, щоб довести власну точку зору;

— обери позицію. Цей метод також корисний при обговорені. Найчастіше використовують його на початку заняття, щоб показати учням різні погляди на проблему: плюси і мінуси, використовуючи два протилежні погляди;

— безперервна шкала думок. Цей прийом є формою дискусії. Його мета – розвивати вміння учнів самостійно вирішувати проблеми та вдосконалювати їх здатність висловлювати думки [4].

Беручи до уваги полярні точки зору на обговорювану проблему, учні:

— знайомляться з альтернативними позиціями;

— навчаються прогнозувати;

— удосконалюють уміння на практиці відстоювати свою позицію;

— вчаться вислуховувати думки інших;

— отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

— дискусія в стилі телевізійного ток-шоу. Учасниками цього методу – усі учні класу. Його мета – дати можливість учням оволодіти навичками публічних виступів, дискусій, відстоювання своїх позицій та формування громадянства. Вчитель на такому уроці є ведучим. Він має право задавати питання, а також може перебивати оратора, коли бракує часу.

Нова Українська Школа також рекомендує використовувати ІКТ-технології [8].

Активізувати пам'ять та розумовий процес учнів через презентації та відео на інтерактивних дошках, ноутбуках, смарт-телевізорах. Важливим є і те, що використання ІКТ допомагає підвищити мотивацію учнів до навчання, більш раціонально будувати процес навчання і, таким чином, досягати гарантованих результатів педагогічної діяльності. Суттєвим в технології критичного мислення та у використанні ІКТ є те, що вона сама є інструментом пізнання, розвиває в дітей навички критичного мислення.

Ігрові технології також широко використовуються в навчальному процесі 1–4 класів. Яскравими прикладами можуть бути такі ігри:

— «Словниковий тренажер». Учень тримає в руках картку зі словами з пропущеними буквами з одного боку, та літерами, які потрібно вставити з іншого боку. Учні по черзі називають пропущені букви в першому слові, другому і т. д. контролюють та виправляють один одного;

— «Відгадай!». Учні пишуть один одному моделі слів: К – приголосна, а V – голосна.

Наприклад: KVKVKVV – Familie, KVKKVK – Mutter, KVKVK – Vater, KKVKVK – Bruder;

— «Запали вогник». Учні записують на дошці слова, пропускаючи голосні, а потім відгадують їх. Наприклад: B.sk.tb.ll, F.ßb.ll, G.lf, G.mn.st.k, Schw.mm.n [10, с. 162];

— «Кольори». Усі діти стоять перед учителем, який називає цифри до п'яти, а потім якийсь колір: «Eins, zwei, drei, vier, fünf – grün». Діти повинні знайти предмет такого кольору у класі або у своєму одязі. Той, хто першим знайде, робить крок уперед і говорить, наприклад: «Meine Hose / Der Tisch / Der Bleistift ist grün»;

— «Слова у мішечку». У мішечку містяться картки, на яких німецькою мовою написані слова. Учитель об'єднує клас у 2 команди, дістає з мішечка картку і пропонує учням прочитати слово і назвати його по буквах. Команда отримує 1 бал за кожне правильно прочитане слово. Перемагає команда, яка отримала більше балів;

— «Склади фоторобот». Учень вирішує, хто із однокласників є «злодієм» і, не називаючи імені, повинен описати його зовнішність;

— «Доміно». Потрібно роздати учням колоди карток. На кожній картці є картинка і слово. Дітям потрібно знайти картинку до слова, поки не складуться усі картки;

— «Пісня у смужку». клас ділиться на 2-3 команди. Кожна команда отримує набір смужок паперу, на яких написано по рядку пісні. Учні двічі прослуховують пісню. З набору смужок вони повинні відтворити пісню і проспівати її. Виграє команда, яка швидше впоралась із завданням.

Готуючись до уроків, учитель має продумати:

— які вміння і навички вони повинні формувати у дітей;
— які виховні завдання вони мають реалізувати;
— який матеріал краще використати для уроку;
— як чітко визначити організацію проведення уроку;
— як підбити підсумки.

Таким чином, усі ці методи при оптимальному застосуванні та поєднанні можуть значно покращити ефективність процесу вивчення іноземної мови та досягти гідних результатів у вигляді низки знань, умінь та навичок.

Варто зазначити, що використання інтерактивних методів навчання відкинуло вето на позицію «я вчитель (тобто я вищий), а ти учень (тобто ти нижчий)». Ієрархічна система залишилася в минулому, а сьогодні ми керуємося взаємним навчанням: вчитель – для учня; учень – для вчителя; адже рівень кваліфікації вчителя залежить від рівня освіти його учнів. Інтерактивний метод навчання не враховує досвід і кваліфікацію вчителя, а лише оцінює учнів [2].

Отже, обов'язком Нової Української Школи є підготувати майбутнє країни, тому учням потрібно мати не лише академічні знання. Вони повинні критично мислити, бути конкурентоспроможними, уміти працювати в команді, мати навички спілкування, бути творчими і креативними та справжніми патріотами своєї країни.

Список використаної літератури

1. Брюннінг Л., Заум Т. Успішне викладання з кооперативним навчанням. *Педагогіка*. 4/2007, С.10–19.

2. Відео «Орієнтація на учня». URL: https://www.youtube.com/watch?v=HMtHgXIazyA.

3. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи. *Тема*. 2004. № 3/4. С. 15–25.

4. Даниленко Л. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2001. № 3. С.18–24.

5. Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 22 лютого 2018 р. № 87). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text.

6. Дігрітц Т. Успішне заняття в групах. Практичні поради для школи. Штуттгарт, 2001. 235 с.

7. Концепція НУШ. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.

8. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: порадник для вчителя». Київ, 2017. 325 с.

9. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

10. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2003. 162 с.

11. Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.

12. Терно С. Чому важливо розвивати критичне мислення учнів? *Історія в школах України*. 2011. № 10. 30–34 с.

13. Innovative Learning Strategies For Modern Pedagogy. URL: https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-innovative-learning-strategies-for-modern-pedagogy.

УДК 373.5.016:811.112.2

Ліщук Юлія Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 31-Н групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доц. Яценюк Н. І.

ПРОЄКТНА РОБОТА НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Анотація. *У статті розглянуто проєктну роботу на уроці німецької мови в старшій школі. Подано класифікацію проєктів та низку вимог щодо правильної організації роботи, адже модернізація освіти в Україні потребує впровадження новітніх технології.*

Ключові слова: *проєкт, метод, робота, навчання, інтерес, творчість.*

Annotation. *The article deals with project work in a German language lesson in high school. Its classification and a number of requirements for proper organization, because the modernization of education in Ukraine requires the introduction of new technologies.*

Key words: *project, method, work, training, interest, creativity.*

Найважливіше завдання школи **–** це формування повноцінних громадян своєї країни. Виконання цього завдання є дуже відповідальним кроком, адже саме від цього залежить те, чим будуть займатись школярі, які подорослішали, яку дорогу в майбутнє вони оберуть і де будуть працювати. Саме школа може дати учневі базові орієнтири основних знань.

Розглянутий метод був предметом вивчення та дослідження таких відомих дослідників: Є. Полат, В.-Г. Кілпатрик, Дж. Дьюї, А. Морган та інші.

Метою статті є опис методу проєктів як одного із засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності, адже в епоху модернізації володіння іноземною мовою є необхідною умовою для подальшого навчання. Цей процес у свою чергу може бути ефективним завдяки використанню інноваційних методичних технологій, таких як метод проєктної роботи.

Суспільству, яке стрімко розвивається, потрібні сучасні, освічені та завзяті люди, які самостійно можуть приймати відповідальні рішення, прогнозувати та аналізувати наслідки, вирізняються своєю наполегливістю, конструктивністю та володіють справжнім почуттям відповідальності за долю своєї країни.

Модернізація освіти в Україні тісно пов'язана з впровадженням інноваційних технологій у процес вивчення іноземних мов. Пріоритетом у розвитку сучасної школи є особистий потенціал. Він передбачає реалізацію різноманітного підходу до вивчення.

Сьогодні в центрі уваги є учень, його особистість та внутрішній світ. Учитель повинен вміти правильно підбирати методи і форми організації навчальної діяльності, які б дозволили кожному учневі проявити свою активність та творчість.

Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному опануванню іноземної мови. А завдання вчителя полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного учня та активізувати його пізнавальну діяльність у процесі вивчення іноземної мови.

Проєкт дозволяє формувати такі ключові компетенції, як уміння вчитися, загальнокультурну та соціальну.

Розвиток компетенції «вміння вчитися» передбачає формування в учня здатності самостійно:

– визначити мету діяльності або сприймати ту, що поставлена вчителем;

– виявляти зацікавленість до навчання, докладати вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності;

– раціонально організовувати свою навчальну працю;

– знаходити потрібну інформацію, добирати доцільні способи для розв'язання завдання;

– усвідомлювати свою діяльність і прагнути її вдосконалити;

– мати уміння і навички самоконтролю.

Розвиток цієї компетенції має комплексний характер і передбачає, зокрема, формування лексичної, граматичної, фонетичної, мовної, соціокультурної компетенцій.

Однією з технологій, що забезпечує особистісно зорієнтоване вчення, є метод проєктів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності.

Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; вивчення діалогічної і монологічної мови; вивчення писемності; відпрацювання граматичних явищ.

Можливості використання інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для здобуття будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: народознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів та інше.

Однією з основних вимог, що пред'являються до вчення іноземних мов із використанням інтернет-ресурсів, є створення взаємодії на уроці, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Інтерактивність **–** це «об'єднання, координація і взаємодоповнення зусиль комунікативної мети і результату мовними засобами». Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але й спонукає учнів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови.

Із модернізацією суспільства цей метод набирає все більшої популярності і саме тому отримав широке застування в педагогіці та продовжує залишатись предметом дослідження для багатьох учених, які висвітлюють різні аспекти цього методу.

У наш час проєктна робота є досить актуальною технологією, яка дозволяє застосовувати накопичені знання з предмету. Завдяки цьому учні розширюють свої кордони володіння мовою, вчаться слухати та чути, розуміти один одного.

Метод дозволяє формувати в учневі гарну культуру спілкування, уміння доступно та коротко формулювати власні думки та породжує правильні комунікативні навички.

Робота над проєктом – це досить творчий процес, адже для цього потрібно володіння великим обсягом наочних знань. Вона дозволяє розвивати самостійність, уяву, фантазію та багато інших особистісних якостей. Також це чудова можливість для учня виразити особисті ідеї у зручній для нього формі, тому і процес підготовки та відповідальність лягає на самого учня [1].

Метод проєктів виник у 20–ті роки XX століття у США. Спершу його називали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напряму у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж. Дьюї. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті.

Поняття проєктного навчання було запропоновано А. Морганом в статті «Теоретичні аспекти проєктно-орієнтованого навчання у вищій освіті». У сучасному розумінні термін «проєкт» **–** це задум, ідея або намір, який здійснюється для досягнення певних результатів [4].

Вільям Герд Кілпатрик – американський педагог, основоположник методу проєктів. Саме йому вдалося вдосконалити систему роботи над ними. В основі лежав інтерес дитини, тому він дав таку класифікацію проєктів:

– створюваний (продуктивний) проєкт, який був пов'язаний з трудовою діяльністю, наприклад, догляд за домашніми улюбленцями;

– споживчий, метою якого в широкому розумінні було споживання, включаючи розваги, наприклад, підготовка та планування екскурсій, життєзабезпечення табору;

– науково-дослідницький проєкт, метою якого є розв’язання проблем;

– дослідження впливу умов догляду за рослинами на врожайність, фізико-математичні проєкти, технічні проєкти, проєкти розв'язання історичних або літературних проблем (які, як правило, поєднуються з дискусійними формами роботи);

– проєкт-вправа, який має на увазі навчання та оволодіння певними навичками [3].

Також існує низка вимог, які потрібні для організації проєктної роботи:

1. Наявність проблеми або завдання, яке потребує дослідницького пошуку та розв’язання.
2. Значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна діяльність учнів (групова, парна або індивідуальна).
4. Структурування проєкту (вказання поетапних результатів).
5. Використання дослідницьких методів, їх обговорення, оформлення результатів, аналіз отриманих даних, підсумки та висновки [2].

Широке застосування методу є підтверджене великою кількістю класифікацій проєктів, але найповнішу з них запропонувала одна з найвідоміших дослідниць Є. Полат, яка виділила такі критерії при класифікації:

1. За ознакою домінуючого в проєкті методу.
2. За ознакою предметно-змістовної області проєкту.
3. За характером координації.
4. За характером контактів.
5. За кількістю учасників проєкту.
6. За тривалістю проведення.

Для вибору тематики проєкту можуть бути різні підстави, їх можна запропонованувати з урахуванням навчальної дисципліни чи інтересу учнів. Результати повинні бути матеріальними та відповідно оформленими, наприклад, презентація, альбом або відеофільм тощо. Залежно від теми, їх класифікують на такі:

- Дослідницькі проєкти – потребують досить добре обміркованої структури та визначеної мети, вони є повністю підпорядкованими логіці та доведеними;
- Творчі проєкти – не мають детально опрацьованої діяльності, вони розвиваються в процесі обговорення, а висновок є заздалегідь домовленим, адже повинен відповідати інтересам учасників.
- Ігрові проєкти – кожен учасник бере на себе відповідну роль, яка стосується змісту та комуні куючи з іншими імітують їх відносити, можуть ускладнюватись вигаданими ситуаціями. Творчість при цьому є головним аспектом, але домінує все-таки гра.
- Інформаційні проєкти – спрямовані на збирання та дослідження інформації на задану тематику, вони потребують добре продуманої структури.
- Практично-орієнтовані проєкти – результат діяльності учасників є визначеним із самого початку, він потребує складання сценарію роботи у вигляді поетапних обговорень [5].

Основною ідеєю проєктної роботи для вчителя іноземної мови є те, щоб уміти правильно переносити акцент із різноманітних вправ на активну мислячу діяльність, яка у свою чергу потребує володіння певними мовними засобами. Тільки метод проєктів дозволяє вирішувати дидактичну задачу та перетворити урок іноземної мови в дискусійну ситуацію, яка дозволяє краще опанувати матеріал.

Результати виконання проєктів повинні бути «відчутні», якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Проєктна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності. Самооцінність особистості важлива в цій технології як ні в жодній іншій. Мистецтво акторської майстерності, володіння педагогічною психологією тут мають особливе значення.

Як відомо, основною проблемою вивчення німецької мови є те, що поза класом учні практично не мають можливості спілкуватися мовою. Використання проєктної методики в процесі навчання дозволяє в більшій мірі застосовувати мовні знання та мовленнєві навички.

Ключ до успіху на проєктній роботі німецької мови в старшій школі – це гарна підготовка та організація. Завдяки цьому учні вчаться працювати самостійно і правильно планувати свій проєкт. На нашу думку, це є ідеальний спосіб навчання, адже він дозволяє

використати всі накопиченні знання та гарно проявити себе, навіть коли мовні навички є слабкими, адже тут важлива творчість та фантазія.

Багато спеціалістів радять використовувати проєкти після завершення теми навчання, тобто як підсумок роботи. За допомогою цього можна узагальнити вивчений матеріал та осмислити незрозумілі пункти.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що такий метод навчання сприяє розвитку творчої обдарованості, взаєморозуміння між учасниками, свободу спілкування. Адже в старших класах учень готується до дорослого життя та вступу до вищого навчального закладу та дуже важливо, щоб він міг та не боявся розмовляти іноземною мовою, розуміючи те, що всі роблять помилки і це не страшно.

Проєктна робота забезпечує перехід до модернізованого типу навчання, адже ми повинні рухатись уперед та вміти використовувати всі допоміжні засоби, особливо коли це стосується навчання. Це дійсно дуже полегшує роботу як учителя, так і сприйняття інформації учнем.

Такий вид навчання не тільки доцільно, але й потрібно використовувати на уроках німецької мови, адже він дає змогу поєднати теорію з практикою. Метод тісно пов'язує навчальну і виховну роботу з життям, дозволяє вміти розв’язувати проблеми, взяті з реального життя. Використання проєктної роботи підвищує інтерес учнів до вивчення німецької мови шляхом розвитку позитивної внутрішньої мотивації.

Метод проєктів можна використовувати з будь-якої теми, головне – слід сформулювати проблему, над якою потрібно працювати учням у процесі роботи. Також варто дотримуватися певних етапів роботи:

1) організаційно-підготовчий, тут відбувається визначення теми, проблем та цілей проєкту, а також розподіл обов’язків між учасниками. Варто пам'ятати про те, що розподіл груп має бути рівномірним, а завдання вчителя полягає в підвищенні мотивації учнів;

2) пошуково-дослідницький, на якому учні збирають, аналізують та здійснюють систематизацію зібраних даних, при цьому вчитель оцінює результати;

3) звітно-оформлювальний, на якому учасники оформлюють проєкт відповідно до встановлених вимог. Наприклад, це може бути постер, буклет або презентація, а функція вчителя полягає в консультуванні та допомозі, при потребі;

4) інформаційно-презентативний – це завершальний етап, на якому відбувається захист проєктів та оцінювання їх як експертною групою, так і вчителем. У ході захисту проєкту здобувачі вищої освіти набувають навички публічного виступу перед аудиторією, і саме на цьому етапі знання і вміння перетворюються в компетенції [6].

Висновки. Таким чином, метод проєктів знайшов своє застосування на уроках німецької мови у старших класах. Такі проєкти, як дослідницький, творчий, інформаційний та практично-орієнтований широко використовуються в навчальній практиці з учнями старшої школи.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003, 273 с.

2. Жовківський А. М., Кушнерик В. І. Методичні засади навчання німецької мови в середній школі. Чернівці : Книги – XXI, 2007. 167 с.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2013. 328 с.

4. Педагогічна енциклопедія. Т.1 / за ред. А. Г. Калашникова. М. : Працівник освіти, 1929. 193 с.

5. Сіденко А. С. Метод проєктів: історія і практика застосування. 2003. 101 с.

6. Кочетурова М. Метод проєктів у навчанні мови: теорія і практика. URL: http://orus.slavica.org/node/235.

УДК 373.5.016:81’243

Очеретенюк Олена Василівна,
здобувачка вищої освіти 11-АЗМ групи.
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. *У статті описано основні особливості формування граматичної компетентності в учнів на старшому етапі вивчення іноземної мови, а також подальший розвиток мовленнєвої діяльності. З’ясовано, що успішність утворення навичок іншомовного спілкування безпосередньо залежить від виконання спеціальних завдань, які допомагають у розвитку та засвоєнні знань і вмінь спілкуватись іноземною мовою, врахування вікових та психологічних особливостей учнів, а також від наявності психологічних бар’єрів. Пояснюється важливість не тільки граматичних вправ, але й систематичний контроль їх виконання.*

Ключові слова: *граматична компетентність, іноземна мова, завдання, вправи, контроль, вікові та психологічні особливості, бар’єри.*

Annotation. *The article describes the main features of the formation of grammatical competence in students at the senior stage of learning a foreign language, as well as the further development of speech activity. It was found that the success of the development of foreign language skills directly depends on the implementation of special tasks that help in the development and acquisition of knowledge and skills to communicate in a foreign language, taking into account age and psychological characteristics of students and psychological barriers. The importance of not only the presence of grammar exercises but also the systematic control of their implementation is explain.*

Key words*: grammatical competence, foreign language, tasks, exercises, control, age features, psychological features, barriers.*

Постановка проблеми. Вивчення англійської мови як засобу спілкування вимагає сконцентрованості та цілеспрямованості. Знання іноземної мови розширює кругозір, змінює світосприйняття, а також завдяки цьому можна познайомитися з культурою інших країн світу. Основне завдання, яке ставиться перед учнями при вивченні англійської мови – це оволодіння граматичною компетентністю, оскільки вона є основою успішного вивчення мови.

Мета навчання граматики іноземної мови полягає в удосконаленні мовленнєвих навичок із використанням набутих граматичних знань на уроках. Формування граматичної компетентності на старшому етапі навчання важливе не лише для формування навичок в усній та писемній діяльності, але й для розуміння та сприйняття мови носіїв при аудіюванні та читанні автентичних текстів. Сьогодні у школах часто спостерігається недостатній рівень граматичних знань в учнів, що стає причиною утворення непереборних бар’єрів на шляху вивчення та формування мовленнєвих навичок під час вивчення іноземної мови.

Проблемі формування граматичної компетентності приділяли увагу багато методистів та науковців. У працях О. Вовк, Н. К. Скляренко, Н. Яновицька та ін. було встановлено етапи та принципи формування рецептивних і репродуктивних навичок граматичної компетентності. Тим не менш, ще досі ведуться дискусії між ученими щодо розвитку граматичної компетентності в учнів старшої школи. Саме тому нині це питання залишається актуальним.

Мета статті – з’ясувати особливості формування граматичної компетентності в учнів старшого етапу навчання та практично обґрунтувати граматику як одну з найважливіших складових мовленнєвої компетентності при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [5, с. 9–14]. О. Вовк у своїй праці

зазначає, що граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань [2, с. 20–24].

Є. Плотніков вважає, що вагоме значення в процесі формування іншомовної граматичної компетентності та навчання граматики загалом має не тільки навчальний матеріал, але й те, яким чином він організований та поданий учням [4, с. 162–166].

На нашу думку, варто погодитись із вченими-методистами, що запорука успішного засвоєння граматичного матеріалу на уроках учнями залежить не тільки від знань вчителя, але й його вміннями використовувати певні ресурси.

Вивчення іноземної мови в школі стало невід'ємною складовою навчального процесу. Успішне засвоєння учнями матеріалу, який подається під час освітньої роботи безпосередньо залежить від знань і навичок учителя. Однією із найбільших перешкод у вивченні іноземної мови є несформованість граматичних навичок та вмінь, які дуже важливі в подальшому вивченні та формуванні не тільки граматичної компетентності, але й знання мови взагалі.

Ефективне вивчення матеріалу безпосередньо залежить від психологічної готовності учнів засвоювати та використовувати отримані знання не тільки на уроках, а й у життєвих ситуаціях. Безпроблемне використання набутих знань напряму зумовлюється готовністю учня долати психологічні бар'єри. Психологічний бар'єр – це перешкода, яка заважає оптимальному протіканню процесів адаптації особистості до нових факторів зовнішнього середовища [1, с. 11]. Нерідко зустрічаються проблеми у спілкуванні не тільки між самими учнями, але й з учителями. Такий бар'єр наростає тоді, коли пряме взаєморозуміння залежить від інтелектуальних здібностей співрозмовників. Варто зазначити, що учень, який володіє меншими знаннями з іноземної мови частіше відчуває невпевненість у собі і брак своїх знань під час спілкування з однолітком, який більш інтелектуально розвинений у цій сфері.

Психологічні бар'єри поділяють на:

– зовнішні;

– внутрішні.

Зовнішні психологічні бар'єри – це об'єктивні перешкоди соціального характеру, які не залежать від обставин, і перешкоди, створені неможливістю об'єктивного характеру, напругою в соціумі людини, професійними відмінностями між учнями, приналежністю їх до різних соціальних груп. Внутрішні психологічні бар'єри – це психофізіологічні і лінгвістичні перешкоди на шляху вивчення іноземної мови, які властиві особистості [1, с. 11–13]. Кожен набутий психологічний бар'єр безпосередньо залежить від віку дитини, виховання, готовності до подолання конфліктів.

Однією з умов ефективного подолання психологічних бар'єрів є емоції. Повсякденне життя безпосередньо залежить від емоційного стану людини, у тому числі й інтелектуальна діяльність. Інтенсивно навантажена навчальна програма, велика конкуренція між однокласниками, стрес на фоні хвилювань – все це призводить до нервових розладів, які перешкоджають подальшому ефективному навчанню.

Відзначають дві ключові функції емоцій: інформативну і мотивуючу [1, с. 11]. Інформативна функція емоцій відповідає за процес мислення та прийом рішень. Адже емоції відповідають за реагування на отриману інформацію. Наприклад, коли учень пригнічений, то, відповідно, реакція на низьку оцінку буде негативною. Мотиваційна функція емоцій відповідає за мотиви поведінки людини. Основним мотивом діяльності буде отримання позитивних емоцій, тобто бажання отримання цих емоцій і є основним мотивом поведінки людини.

Будь-які емоції є мотиваційним чинником до діяльності, в тому числі і навчальної. Вчинки людини можна оцінити завдяки її емоційному стану. Перебуваючи в піднесеному емоційному стані, людина не здатна проаналізувати отриману інформацію раціонально. Відповідно, отримана інформація оцінюється спотворено, що викликає нездатність до вирішування завдань. Проте, позитивні емоції, які спричинені досягнутими цілями, мотивують людину до подальших дій: учень, який отримав високу оцінку за добре виконане завдання, буде мати більшу мотивацію для подальшого навчання. Тому що це призводить до отримання позитивних емоцій. Але варто врахувати зворотній бік медалі. Надмірна мозкова

активність для досягнення цілей призводить до виснаження та пригнічення когнітивних процесів.

Пізнавальний інтерес в учнів безпосередньо залежить від емоційного стану. У навчальному процесі, зокрема під час вивчення іноземної мови, вчитель повинен розробити мотивуючі вправи, завдання, які спрямовані на ефективніше засвоєння матеріалу, особливо під час вивчення граматичного матеріалу.

Одним із найважчих етапів вивчення іноземної мови є освоєння граматичного матеріалу, адже розуміння граматичних основ на початковому етапі допоможе полегшити процес вивчення іноземної мови. Основне завдання вчителя полягає не тільки у передачі теоретичних знань матеріалу, але й у спроможності пояснити його і полегшити процес навчання.

І. Тригуб розрізняє основні види граматичних навичок, набутих під час формування граматичної компетентності – репродуктивна та рецептивна [7, с. 74]. Рецептивні граматичні навички – це набута здатність до розуміння думок та мовлення носіїв іноземної мови в усній та письмовій формах мовлення. Однією з функцій цієї навички є сприйняття та здатність до аналізу мови співрозмовника або іншомовного тексту.

Репродуктивні граматичні навички відповідають за вміння висловлювати власні думки та вступати в діалог в усній та письмовій формах. Наше мовлення за своєю природою являється ситуативне. Саме тому для вивчення граматичних структур вчитель може використовувати або створювати уявні ситуації.

У педагогіці існують різні підходи до навчання граматики учнів, але їх можна розділити на дві категорії – експліцитні та імпліцитні [9, с. 163]. Оскільки імпліцитне навчання відбувається незалежно від мети уроку, то така діяльність вимагає мінімального залучення уваги до матеріалу. Отже, використання такого підходу для подальшого вивчення граматичного матеріалу не є коректним. Тому варто розглянути експліцитний підхід більш детально.

Загалом існують два експліцитних підходи до розвитку граматичної компетентності в учнів: індуктивне навчання та дедуктивне навчання [8, с. 3]. Різниця між двома підходами полягає у різних методах підбору та засвоєнні нового навчального матеріалу та способах використання їх на практиці. Дедукція відповідає за аналіз і синтез, а індукція – за аналогію.

Дедуктивний метод відповідає за пояснення граматичних правил, знаходження доказів. Під час навчання учням презентуються певні приклади таких граматичних структур, а потім підкріплюються практичними завданнями в аудіюванні та читанні. В кінці учні виконують вправи для засвоєння граматичних правил. На відмінну від дедуктивного, індуктивний підхід використовується учнями під час аналізу конкретних прикладів, у кінцевому результаті якого вони самостійно виводять правило. Використання такого методу вчителем є чудовим способом перевірити знання граматичних правил в учнів.

Фундаментальна база вивчення іноземної мови – формування граматичних навичок і вмінь завдяки тренувальним вправам, які підібрані відповідно до вікових особливостей учнів та шкільної програми. Вправа – це спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [6, с. 75]. Завдяки вправам учні перетворюють набуті знання в навичку. При вивченні граматичних правил виконання вправ є обов’язковою частиною навчання. Такі завдання навчають розпізнавати граматичні структури, аналізувати вивчене, а також забезпечують оволодіння рецептивними та репродуктивними навичками.

Вправа як одна з необхідних складових навчання повинна мати чітку мету та послідовність її виконання. У методиці викладання іноземної мови важливо, щоб кожна вправа використовувалась у призначеному для неї місці. Це необхідно для кращого засвоєння матеріалу. Рецептивні вправи відповідають за пояснення граматичних правил, тобто вони потрібні на першому етапі для вироблення умінь та знань, а вже потім навичок. Репродуктивні вправи відповідають за практичне відтворення набутих знань в усній та письмовій формах. Структура і спрямованість вправ повинна забезпечувати системність виконання граматичних завдань. Також необхідно враховувати, що при вивченні іноземної мови весь матеріал: граматика, фонетика, лексика – вводиться комплексно [3, с. 142].

Виконання всіх завдань та правил успішно формує граматичну компетентність в учнів старшого етапу навчання. Варто вказати, що система вправ повинна мати і систематичний контроль, оскільки метою навчання граматики є засвоєння матеріалу, а контроль – це засіб. Завдання вчителя полягає не тільки в навчанні учнів формувати граматичні конструкції, а й в

умінні використовувати їх у процесі висловлювання, розпізнавати в читанні та прослуховуванні аудіоматеріалів. Систематичних контроль допомагає прослідковувати процес вивчення та формування граматичних навичок в учнів, вчасно помітити наявність проблеми та ефективно допомогти дітям у вирішенні труднощів із виконанням граматичних вправ. Обов'язковою складовою контрою є об'єктивність вчителя при оцінюванні знань учнів.

Висновок. Отже, успішне вивчення іноземної мови в старших класах безпосередньо залежить від рівня сформованості граматичної компетентності, яка відповідає за логічне формування думок і правильне конструювання речень у логічній послідовності. Граматика є фундаментом при вивченні іноземної мови. Формування граматичної компетентності на старшому етапі навчання важливе не лише для формування навичок в усній та писемній видах діяльності, але й для розуміння та сприйняття мови носіїв при аудіюванні та читанні автентичних текстів. Також основним критерієм вивчення є врахування вікових та психологічних особливостей учнів. Розуміння цих факторів збільшує успішність навчання іноземної мови. Ефективність процесу зростає завдяки систематичному контролю з боку вчителя, адекватній оцінці набутих знань та навичок учнів, а також наданню мотивації дітям для подальшого бажання вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Авдєєнко І. М., Шалух Камаль. Психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : шляхи інтеграції школи та ВНЗ.* Матеріали X Міжнародної науково-методичної конференції. 2018. С. 11–13.

2. Вовк О. І. Формування граматичної компетенції студентів-філологів у процесі оволодіння англійською мовою. *Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка*. 2007. № 20 (136). С. 20–24.

3. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков. Москва : Высшая школа, 1999. 142 с.

4. Плотніков Є. О. Індукція та дедукція як методи формування іншомовної рецептивної граматичної компетенції майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова*. 2011. № 29. С. 162–166.

5. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов*: збірник наукових праць. Київ : Київська держ. пед. інст. іноз. мов, 1992. С. 9–14.

6. Словник української мови: в 11 томах. Том 1, 1970. 754 с.

7. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. № 10. Т. 2. С. 74–76.

8. Ellis R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Bristol, UK; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters, 2009. P. 3–25.

9. Seger C. A. Implicit learning(англ.). *Psychological Bulletin*. 1994. 1 March (vol. 115, iss. 2). P. 163–196.

УДК 811.111'36

Собчук Ольга Богданівна,
здобувачка вищої освіти 11- АМ групи.
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ

Анотація. *У статті розглянуто особливості формування лексичної та граматичної компетентностей учнів за допомогою автентичного пісенного матеріалу. Розроблено систему вправ із використання пісень гурту «Бітлз» для учнів старших класів, які сприятимуть розвитку основних комунікативних умінь.*

Ключові слова: *лексика, граматика, компетентність, урок, учень.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of the formation of lexical and grammatical competences of students with the help of authentic song material. The system of exercises for the use of "Beatles`" songs for high school students, which will promote the development of basic communication skills is created.*

Key words: *vocabulary, grammar, competence, lesson, student.*

Актуальність теми. В умовах гуманізації освіти, коли особистість зростаючої людини знаходиться у центрі усієї освітньої та виховної діяльності, пошук ефективних засобів і прийомів навчання, у тому числі й навчання іноземної мови привертає пильну увагу багатьох вчених, методистів та вчителів. Один із таких ефективних прийомів навчання – використання пісень гурту «Бітлз» для формування лексичної, граматичної та фонетичної компетенцій, розширення країнознавчих знань на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі. Дослідження використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови розглядається у працях провідних методистів О. Любченко [1], О. Стом [4], проте існує ще низка невирішиних питань, які потребують детельного вивчення.

Виклад основного матеріалу. Група «Бітлз» – британський біт-рок-гурт, створений 1960 року в Ліверпулі, Англія. Найбільш знаменитий та популярний музичний гурт за всю історію людства. Також один із найуспішніших з комерційної точки зору музичних гуртів в історії популярної музики. Напевно, немає на світі людини, яка б не знала і не любила пісень ліверпульської четвірки. «Бітлз» – це не просто одна з рок-груп 60-х. Це ціла епоха в музиці – епоха «Бітлз».

Своє застосування пісні гурту «Бітлз» можуть знайти і в методиці викладання англійської мови. Використання пісень гурту на уроках англійської мови може бути одним із ефективних засобів досягнення таких основних цілей навчання предмета іноземної мови, як практична, освітня, розвиваюча та виховна.

При навчанні основних аспектів мови, а саме її граматичної і фонетичної сторонни, зауважуємо, що зовнішня оболонка слова є не тільки формою мови, а й його змістом. Взаємодія слів, що стоять поруч, визначає значення змісту смислової структури речення або словосполучення, яке в зашифрованому вигляді хотів передати автор. Наприклад, змінивши в реченні форму дієслова, певним чином впливаємо на бажаність дії, а змінивши наголос у слові, можемо повністю змінити смислове навантаження всього висловлювання. Таким чином, форма і значення слова є невід'ємними атрибутами для вивчення лексичного значення мови, що відіграє важливу роль при розборі віршованих творів на уроці англійської мови, адже кожне слово несе в собі смислову функцію, і неправильний переклад може вплинути на розуміння всього змісту твору.

Лексика – це жива матерія мови, що дозволяє предметно висловлювати думку. Дійсно, навчаючи лексики, що являє собою сукупність слів і схожих з ними за функціями лексичних об'єднань (семантичні поля, групи, синонімічні і паронімічні ланцюжки, антонімічні протиставлення, словотворчі гнізда), що утворюють певну систему, ми навчаємо мови в цілому.

Освоєння лексичного мінімуму – один із перших етапів вивчення іноземної мови, на якому важливо закріпити набутий словниковий запас і запобігти його можливому забуванню. Основна мета роботи над лексикою на старшому етапі навчання вже полягає в тому, щоб учні послідовно оволоділи лексикою в говорінні, вільно розуміли її при аудіюванні і читанні. Робота з пісенним матеріалом спонукає дітей до імітації правильної вимови, що безпосередньо показує їх рівень оволодіння мовою в усіх мовних аспектах. Адже порушення фонематичної правильності мовлення, неправильне інтонаційне оформлення її учнем призводить до комунікативних помилок, які без корекції вчителя можуть залишитися непоміченими.

Одночасно має відбуватися розвиток навичок розуміння слів на основі вже освоєних моделей створення нових лексичних одиниць. Обсяг вокабуляра, який необхідно запам'ятати в старшій школі, досить великий, і використання віршованих творів і пісень може допомогти полегшити його вивчення та зняти можливі мовні труднощі.

Вірші та музичні композиції можуть бути використані на різних етапах проведення уроку (введення нової лексики, фонетична розминка, закріплення пройденого матеріалу і т.д.) в якості методу розвитку ритміко-вимовних навичок і творчого начала особистості. Ян Амос

Коменський вважав, що, не маючи відношення до музики, людина позбавляє себе грамотного початку. В. Леві зазначав, що музика здійснює сильний психологічний вплив на підсвідомість школяра, оскільки, проникаючи у свідомість, вона здатна викликати позитивні емоції, спонукаючи до освоєння нового матеріалу [4, с. 8].

Розглядаючи зв'язок мови з іншими науками в рамках міждисциплінарного дискурсу, вважаємо за необхідне зазначити, що зв'язок мистецтва, музики й іноземної мови не тільки відображає соціокультурний аспект, а й може бути виражений у функціях мови. Г. Блелло і К. Хельвіг наділяли фізіологічну функцію можливістю запам'ятовувати слова і стійкі вирази для швидкого вивчення лексики; психогігієнічна функція спрямована на здійснення психологічного розвантаження під час навчального процесу; емоційна функція відповідає за почуття, викликані під час роботи з художнім матеріалом; соціально-психологічна функція визначає динаміку індивідуальної роботи в парі або в групі; когнітивна функція відповідає за розумові процеси під час навчального періоду; функція несвідомого навчання відповідає за принцип швидкого запам'ятовування без розбору лексичного значення семантики слова і словосполучення; комунікативна функція є провідною, бо вона дозволяє безпосередньо обмінюватися інформацією за допомогою іноземної мови [1, с. 20].

Поетичні твори завдяки своїй автентичності мають чітко виражену комунікативну і соціокультурну спрямованість, що привертає увагу учнів старшої школи. Цей матеріал можна комбінувати з візуальними засобами, що дозволить не тільки зробити урок більш цікавим та інформативним, але й підвищити мотивацію учнів. У середньому шкільному віці підліток шукає відображення свого життя і вираження власного «Я» в піснях і віршах, що ще більше підтверджує підвищений інтерес до художніх творів. Крім того, лаконічний ритм як пісень, так і віршів, сприяє полегшенню сприйняття матеріалу для запам'ятовування. Окрім цього, пісні також розвивають дітей фізично, дозволяючи їм на уроці часто пересуватися, аплодувати, танцювати, грати на музичних інструментах, чути велику кількість мовного матеріалу під час відтворення, щоб у подальшому використовувати його в різних ситуаціях. Крім того, можна скористатися ефектом пісні, що досягається за допомогою її багаторазового повторення. Відомо, що пісні знижують «афективний фільтр» або, інакше кажучи, пробуджують у дітях мотивацію до навчання [4, с. 9].

З огляду на те, що мова пісень гурту «Бітлз» не архаїчна, їх синтаксис, а також стиль в основному простий (йдеться про спеціально підібрані за цими критеріями пісні), вони містять автентичний мовний матеріал максимально наближений до сучасної розмовно-літературної мови. Крім того, при читанні тексту пісні учню демонструється усвідомлене вживання лексики для передачі думки автора, відбувається знайомство з різними функціями мови у спілкуванні.

Використання пісень «Бітлз» на уроках англійської мови в 9-11 класах сприяє розвитку основних комунікативних навичок: читання, аудіювання, говоріння, причому остання найчастіше постає у формі обговорення змісту пісенного твору, може спровокувати справжню дискусію у класі, оскільки проблеми, що звучать у піснях «Бітлз», є універсальними, мають життєво важливий характер, не завжди передбачають однозначне рішення. Таким чином, пісні сприяють розвитку основних видів мовленнєвої діяльності та дозволяють використовувати нестандартні, творчі типи вправ. Одночасно досягається мета навчання [4, с. 8].

Специфіка пісень «Бітлз» допомагає учневі оволодіти емоційно-ціннісним досвідом спілкування. Вчитель глибше пізнає свого учня, отримує його психологічний портрет. Таким чином, використання пісень «Бітлз» має розвивальне значення, крім того, це допомагає забезпечити не лише мовну атмосферу на уроці, а й психологічний контакт.

Методи роботи над текстом пісні можуть бути різними і залежати як від етапу навчання, так і від мети, яку вчитель ставить перед собою. У той же час багато завдань можуть бути реалізовані одночасно, такі як навчання граматики, фонетики, словникового запасу та перекладу. Читання текстів пісень, їх декламування та переклад роблять уроки іноземних мов більш змістовними, мотиваційно зосередженими та підвищують інтерес до вивчення предмета [2, с. 110].

Часто урок починається з фонетичних вправ, про які не слід забувати в середній школі. Замість окремих слів та фраз, що містять певний звук, учитель пропонує класу спеціально підібрані рядки пісень «Бітлз». Потім протягом 2-3 уроків радимо повторити ці рядки, виправити вимову звуків. Цей вид роботи може бути включений на урок на різних етапах; він

служить своєрідним відпочинком для дітей. Приклади пісенних текстів гурту «Бітлз», з якими може бути здійснений цей вид роботи:

Close your eyes and I'll kiss you,
Tomorrow I'll miss you;
Remember I'll always be true.
And then while I'm away,
I'll write home every day,
And I'll send all my loving to you [6].

Звук [z]

You make me dizzy, Miss Lizzie,
The way you rock'n'roll.
You make me dizzy, Miss Lizzie,
When we do the stroll.
Come on, Miss Lizzie,
love me fore I grow too old [6].

Цей вид роботи відіграє особливо важливу роль у вивченні граматики. Ми повинні прагнути до того, щоб учні загальноосвітньої школи повторювали вивчені уривки пісень «Бітлз» протягом усього навчального року, а також, щоб пісні були пов'язані з темою уроку. Час від часу можна проводити конкурси: хто знає більше уривків пісень і може пояснити, які граматичні форми в них представлені. Наприклад, можемо використовувати уривки з пісні “I'm looking through you”:

I'm looking through you, where did you go
I thought I knew you, what did I know
You don't look different, but you have changed
I'm looking through you, you're not the same
Your lips are moving, I cannot hear
Your voice is soothing, but the words aren't clear
You don't sound different, I've learned the game.
I'm looking through you, you're not the same [6]

Невеликі уривки пісень (поряд із прислів’ями та афоризмами) можуть бути хорошим ілюстративним матеріалом при формулюванні граматичних правил як на етапі викладу, так і на етапі опрацювання того чи іншого матеріалу.

Вправи на пояснення (explanation):

а) Учням пропонується прочитати шматочок пісні і пояснити вживання Past Indefinite:

In the town where I was born
Lived a man who sailed to sea
And he told us of his life
In the land of submarines
So we sailed up to the sun
Till we found a sea of green
And we lived beneath the waves
in our yellow submarine [6].

б) Учні отримують завдання вставити у текст пісні [‘] або [‘s] там, де необхідно, і пояснити чому так, а не інакше:

Everybody seems to think I m lazy
I don t mind, I think they re crazy
Running everywhere at such a speed
Till they find there s no need (There s no need)
Please, don t spoil my day, I m miles away
And after all I m only sleeping
Keeping an eye on the world going by my window
Taking my time
Lying there and staring at the ceiling
Waiting for a sleepy feeling... [6]

Вправи на логічне перегрупування (*unscrambling, grouping, matching, jumbling*):

а) На картці написано рядок пісні, наприклад, при вивченні герундія: *Keeping an eye on*

the world going by my window. Учні ставлять рядки таким чином, щоб вийшла рима – *unscrambling*. Згодом складений вірш зачитується та порівнюється з оригіналом.

У цьому випадку особові займенники можуть бути підказкою для учнів. Розташувавши їх у правильній послідовності, учням вдається швидко впоратися з поставленим завданням. Вони перекладають вірш на українську мову, формулюють правило використання герундія.

б) Виконуючи вправи на Present Indefinite та Present Continious Tense, можна запропонувати учням підібрати картинки до пісні і розкласти їх по мірі появи у тексті – *grouping*.

When I wake up early in the morning
Lift my head, I'm still yawning
When I'm in the middle of a dream
Stay in bed, float up stream (Float up stream)
Please, don't wake me, no, don't shake me
Leave me where I am, I'm only sleeping [6].

Можна попросити учнів вибрати всі неправильні дієслова у фразах (*be, know, think, eat, buy, say*) і назвати всі основні форми – the Infinitive, Past Simple, Past Participle, Present Participle.

Вправи на ідентифікацію (*identification, comparison*):

а) При вивченні герундія можна запропонувати наступну пісню:

Keeping an eye on the world going by my window
Taking my time
Lying there and staring at the ceiling
Waiting for a sleepy feeling...
Please, don't spoil my day, I'm miles away [6].

Please, don't spoil my day, I'm miles away – зайве: у всіх інших реченнях наявний герундій.

б) Відпрацьовуючи Present Simple Tense на прикладі наступного вірша, виділяємо два різних елементи: I don't mind, I think they're crazy – заперечне речення, всі інші – стверджувальні:

Everybody seems to think I'm lazy
I don't mind, I think they're crazy
Running everywhere at such a speed
Till they find there's no need [6].

Висновки. Отже, за допомогою пісень гурту «Бітлз» можна із використанням різноманітних вправ досягти підвищення ефективності сприйняття учнями лексики та граматики. Багаторазове обговорювання однотипних граматичних структур у піснях не викликає втоми в учнів, проте потрібно пам’ятати, що при відпрацюванні нової граматичної структури в пісні вся використовувана лексика має бути добре знайома учням, її потрібно вивчати з учнями заздалегідь.

Список використаної літератури

1. Любченко О. С. Автентичні матеріали на уроці. *Англійська мова і література*. 2003. № 22. С. 20–23.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе. Київ : Рідна школа, 1999. 256 с.
4. Стом О. Ю. Пісні на уроках англійської мови. *Англійська мова і література*. 2004. № 36. С. 8–13.
5. Harmer J. The practice of English language teaching. 3rd edition. 2001. 225 p.
6. The Beatles Lyrics. URL: https://www.azlyrics.com/b/beatles.html.

УДК 811.111'36

Тисяк Іван Валерійович,
здобувач вищої освіти 11-АМ групи.
Науковий керівник:
к. філол. н. Янусь Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЧИТАННЯ

Анотація. *У статті розглянуто особливості формування лексичної компетентності учнів за допомогою читання. Узагальнюється поняття «читання» в сучасній методичній науці. Досліджено, що читання є* засобом *організації процесу оволодіння різними вміннями іншомовного спілкування і перш за все лексичною компетентністю.*

Ключові слова: *читання, лексика, компетентність, урок, учень.*

Annotation. *The article considers the peculiarities of the formation of lexical competence of students through reading. The author generalizes the concept of "reading" in modern methodological science. It is investigated that reading is a means of organizing the process of mastering various skills of foreign language communication and, above all, lexical competence.*

Key words: *reading, vocabulary, competence, lesson, student.*

Актуальність теми. Навчання іноземних мов сьогодні пріоритетне як ніколи в системі освіти. Сучасне життя, позначене світовою глобалізацією економіки і культури в цілому, обумовлює необхідність володіння іноземними мовами, що породжує нові вимоги до процесу навчання, щоб зробити його більш ефективним та успішним. Тому завдання основної школи виражається у необхідності організовувати процес навчання іноземних мов таким чином, щоб вже на базовому рівні учні володіли комунікативною компетентністю, тобто здатністю розуміти і висловлюватися мовними засобами, а також метакомунікатівними здібностями у сфері міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики навчання лексики іноземних мов розглядалися багатьма дослідниками, такими як В. А. Бухбіндером, Н. І. Гез, І. О. Зимньою.

Детальний аналіз робіт і досліджень, присвячених вивченню психічних особливостей учнів середнього шкільного віку дозволяє стверджувати, що саме цей віковий період є найбільш продуктивним для засвоєння знань, навичок та умінь при вивченні іноземної мови.

Провідні методисти [1; 2] розглядають термін «читання» як взаємозв'язок читача і тексту. Вважається, що оволодіння таким комунікативним умінням, як читання вимагає великих різнобічних знань про світ, а також досконалого знання мови. Також, читання потребує великих фонових або, як їх називають, базових знань, а також певних умінь і навичок, щоб зрозуміти тексти.

Крім того, інші вчені погоджуються з тим, що хороші читачі повинні виконувати інші дії, щоб зрозуміти текст: вони повинні пов'язувати новий текст з минулим досвідом або, як його ще можна назвати, базовими знаннями, а саме – інтерпретувати, оцінювати, синтезувати і розглядати альтернативні інтерпретації. При виконанні цього завдання учні середньої школи мають також знати деякі стратегії, які можуть допомогти легко зрозуміти прочитане [1, с. 69].

Виклад основного матеріалу. Читання є одним із чотирьох основних умінь у вивченні англійської або будь-якої іншої мови, а також вважається одним із найскладніших навичок для людини, яка вивчає іноземну мову.

Як і в аудіюванні, під час навчання читання існують висхідний і спадаючий підходи. При висхідному підході читач «збирає» літери, щоб сформувати слова, речення і абзаци, для того щоб вловити сенс. Таким чином, при цьому читацька діяльність ведеться за структурою тексту, який читають вивчаючі мову школярі. За словами Каррелла, обробка тексту від низу до верху структурує зміст тексту від найменших одиниць мови до найбільших, а потім змінює існуючі базові знання того, хто навчається і його прогнози по тексту на базі тієї інформації, яка зустрічається в тексті [5, с. 57]. За визначенням А. Гвоздьової, висхідний підхід, або, як його ще називають, обробка з низу до верху, допомагає учням стати швидкими і хорошими

читачами, але, з іншого боку, без ефективного знання другої мови, ця обробка не буде успішною [6, с. 79].

З іншого боку, інші дослідники зоседжуються на концептуально-орієнтованому підході «зверху вниз» (спадаючий підхід). Цей підхід спонукає учнів використовувати свої накопичені до моменту читання знання для того, щоб зробити передбачення щодо прочитаних ними текстів. При читанні англійською або іншою іноземною мовою читач, застосовуючи підхід зверху вниз, є не тільки активним учасником процесу читання, прогнозуючи і обробляючи текстову інформацію. Накопичені читачами знання, або базові знання, відіграють значну роль при навчанні читання. Л. Панова у своєму дослідженні, присвяченому навчанню читання, представляє певні стратегії навчання читання [7, с. 31]. Вона стверджує, що читання було засновано на навичках «зверху-вниз» близько сорока років тому, головним є використання фонових знань для покращення розуміння прочитаного. Проте останнім часом відбувся перехід від навичок «знизу-вгору» до навичок «зверху-вниз»; в першу чергу усе фокусується на точному, буквальному розумінні тексту [8, с. 376]. В основі практично всіх видів лінгвістичної діяльності перевага надається тексту. Це може бути абзац, уривок, газетні статті, фрагменти з літературних творів, цілий твір, вірші, пісні та тексти для аудіювання.

Таким чином, ми використовуємо тексти, маючи на меті ті, які далекі від поняття читання самі по собі, тобто читання для задоволення, проте варто намагатися робити процес читання іноземною мовою цікавим, підходячи до проблеми з точки зору інтеграції, читання як мети і як засобу. Безумовно, читання являє собою один із провідних видів мовленнєвої діяльності учнів, що дозволяють поринути в самостійну навчально-пізнавальну роботу, діяти автономно і в процесі читання вдосконалюють уміння пошуку, зберігання, передачі і використання інформації, а також удосконалюють мовні навички в цілому і комунікативну компетентність зокрема [4, с. 23].

Так, процеси формування мовленнєвої компетентності і формування лексичних навичок і вмінь повинні відбуватися одночасно, що покращує продукт комунікації в цілому. Комунікативний акт, у свою чергу, є ефективним засобом для здійснення автоматизації досвіду усвідомленого вживання лексичних одиниць. А принцип колективної взаємодії, робота в групі або невеликих групах, є запорукою успішного навчання, оскільки мова – це засіб спілкування. Тому поряд з індивідуальними формами роботи важливо пропонувати вправи і завдання, що вимагають співпраці і контакту між учнями, учнями і вчителем, тобто колективного зусилля для досягнення поставленої мети. Такі вправи розвивають уміння слухати одне одного, розмовляти одне з одним, приймати спільне мовне рішення і оцінювати власні навички та вміння.

Ми виходили з того, що читання, передусім, повинне сприяти формуванню, розвитку і вдосконалення лексичної компетентності учнів, а інші дидактичні цілі є в нашому випадку допоміжними.

Основну мету ми сформулювали таким чином: розвивати лексичну компетентність учнів під час навчання англійської мови на основі автентичних текстів, розвиваючи і реалізуючи їх індивідуальні здібності та схильності, поглиблюючи мовні знання, не порушуючи цілісності змісту навчання.

Реалізація головної мети здійснюється шляхом вирішення низки завдань:

– вчити мови в процесі її функціонування для забезпечення повноцінної комунікативної взаємодії;

– формувати потребу висловлюватися англійською мовою;

– розвивати вміння знаходити механізми визначення лексичного значення слова шляхом тлумачення;

– розширювати словник активної лексики за рахунок граматичних конструкцій, фразеологізмів і активізації системи словотворення;

– формувати аналітичні навички при навчанні граматиці через комунікативний акт;

– формувати прогностичні вміння за допомогою ряду вправ;

– формувати навчально-організаційні вміння (наприклад, самооцінка);

– розширювати кругозір учнів та долучати до іншомовної культури за рахунок введення деякої лінгвокраїнознавчої інформації.

Читання як мета вимагає певного рівня володіння лексико-граматичними навичками і без урахування цього воно стає проблематичним і неефективним. Очевидно, що цей зв’язок має велике значення, як із точки зору обраного матеріалу, тобто тексту, так і з точки зору

пропонованих вправ і завдань для учнів. Слід пам'ятати, що не буває складних текстів, бувають складні завдання. Оригінальні тексти можна пропонувати для роботи на уроках вже на початковій стадії навчання. Важливо мати на увазі, як організовується робота з текстом і які вправи виконують учні. Читаючи, учень повинен не просто вміти «розшифрувати» лінгвістичний код, тобто зрозуміти слова, окремі фрази або абзаци, а й вміти інтерпретувати текст, що має на увазі словесне, предметне і смислове розуміння, тобто розуміння тексту ґрунтується на його мовній компетентності.

Використання літературного тексту в навчанні іноземної мови має певний теоретичний і практичний досвід як у Британії, так і в Америці. У роботах англійських авторів завжди вказується на труднощі використання літературних текстів із дидактичними цілями. Більшість літературних текстів далекі від їх використання з метою формування комунікативної компетентності, і не кожен текст може бути і метою, і засобом навчання, тому що не відповідає типу мовлення, яке використовується в повсякденному житті. Однак в останні роки нові технології дозволяють інтегрувати культуру і літературу в уроки іноземної мови у досить задовільній автентичній формі. Так, навчально-методичні комплекси з англійської мови «Spotlight» або «Starlight» пропонують у кожному модулі або розділі уривки з художньої літератури. Без сумніву, література виконує соціалізуючу функцію в навчанні, тому що художній образ чи вигадка створюють простір для вираження почуттів і емоцій.

Читання, як змістовна основа навчання, є засобом організації процесу оволодіння різними вміннями іншомовного спілкування і перш за все комунікативною компетентністю. Наприклад, на основі читання можуть бути побудовані різноманітні ситуації ігрового рольового спілкування. Проте при виборі тексту, який би відповідав дидактичним цілям, необхідно враховувати такі критерії: рівень володіння базовими мовними навичками і вміннями; відносну легкість сприйняття тексту і його розуміння; лексико-граматичне наповнення тексту і його стилістичні особливості; актуальність і вживання лексики в розмовній мові; можливості для розробки вправ і завдань. Найважливішими ж є критерій комунікативної цінності навчального матеріалу та критерій автентичності [3, с. 2].

Текст повинен відрізнятися певною лексико-граматичною та стилістичною складністю, наявністю граматичних конструкцій, фразеологічних одиниць, які дозволяють значно розширювати словниковий запас, різноманітністю граматичних структур системи іноземної мови, що дає можливість формувати стійкі навички вживання і узгодження часів у контекстуальному оточенні. Таким чином, відзначимо основні параметри для тексту, що обирається для читання на уроках іноземної мови:

– виражена практична спрямованість, тобто можливість формувати, розвивати і вдосконалювати комунікативну компетентність;

– можливість формувати вміння читання в контексті комунікативного акту;

– зв'язок із реальністю, яка забезпечується за рахунок організації матеріалу та створення цілої низки вправ і завдань на основі ситуацій та проблем спілкування, що дозволяють висловитися іноземною мовою; можливість усвідомлення того, що результат – це плід активної участі в процесі оволодіння мовою через колективну взаємодію або індивідуальну роботу. Таким чином, необхідний досконалий автентичний матеріал для формування лексичної компетентності, яка стимулює комунікативну компетентність учнів. Це нормативний зразок різного застосування системи мови.

Відбір лексики, слів, словосполучень і фразеологічних висловів здійснюється, виходячи з принципу частотності вживання їх в розмовній мові. Перед текстом учень знаходить правила вживання в мові деяких граматичних явищ англійською мовою, які далі опрацьовуються у вправах. Система вправ і завдань розроблена на основі тексту і представлена як підтекстовими вправами, які є «містком» між тим, що знає учень і що належить йому дізнатися, так і післятекстовими завданнями. Такі завдання мають мотиваційний характер, щоб наблизити учнів до теми читання тексту. Мета післятекстового етапу роботи – це інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, а саме: говорінням і письмом, коли учні застосовують отримані в ході читання знання в різних мовних ситуаціях [2, с. 76]. Йдеться про вправи відкритого типу, які мають на меті висловлювання англійською мовою, при цьому учень повинен аналізувати, зіставляти, обговорювати та висловлювати власну думку. Тематика ситуацій і проблем спілкування пов'язана з реальним життям і породжується текстом. Завданнями такого роду можуть бути

не тільки вправи типу «true – false» (правда / неправда і чому), але і такі, як тест, питання, драматизації або малюнки.

Вправи представлені за 3 рівнями складності і пропонуються в порядку зростання труднощів: слово – речення – мовні завдання творчого характеру. Вправи на рівні слова або речення в більшості своїй допускають додаткові мовні завдання, наприклад, «Поясни значення слова англійською мовою»; «Знайди «зайве» слово і поясни чому»; «Знайди помилку в реченні і поясни її», тобто необхідна «негайна мовна реалізація», що допомагає засвоєнню здебільшого лексики.

Вправи на розвиток уваги і вміння аналізувати: фрагмент тексту виводиться на екран, а після формулювання завдання і прочитання тексту учнями змінюємо картинку, але в цьому тексті вже відсутні, наприклад, прийменники. Учні повинні їх відновити. Потім видаляються інші частини мови або тимчасові структури, таким чином, можливі будь-які варіанти, залежно від поставленого завдання.

Лексико-граматичні вправи носять умовно-мовний характер. Їх повторюваність сприяє формуванню стійкого досвіду, за допомогою мовних вправ і завдань якісно покращуючи продукт комунікації. Всі вправи розроблені в контекстуальному оточенні і реалізуються в мовленні, усній або письмовій формах.

Мовні завдання, такі як короткий або детальний переказ тексту, скорочення тексту до «телеграфного» стилю, передбачення подальшого розвитку подій, драматизація сцен із тексту з написанням розгорнутого сценарію, а також опис персонажів, коментування, обговорення і, нарешті, зміна кінця оповідання або написання свого власного, за бажанням учнів, носять творчий характер.

Зміст багатьох мовних завдань пов’язано з реальним життям, наприклад, «Що тобі говорили батьки, коли ти залишався один вдома?»; «Розпитай друга, що він робив, коли залишався один вдома»; «Опиши свій будинок, квартиру, кімнату»; «Опиши зовнішність...», «Чи потрібно читати казки дітям?»; «Що таке мораль?» та інші. Вправи і завдання призначені як для колективної роботи або роботи в невеликих групах, так і для автономної діяльності учнів.

Висновки. Таким чином, ми приходимо до висновку, що організація навчального матеріалу текстів для читання має комунікативну спрямованість, а також інтегративний і тематико-ситуативний характер. У результаті читання вдосконалюються найважливіші компоненти комунікативного вміння учнів, і насамперед такі приватні вміння, як здогад (контекстуальний, смисловий та ін.), передбачення змісту тексту, що читається. Читаючи і виконуючи завдання, учні розвивають і соціокультурну компетентність, оскільки дізнаються, чи були прототипи у персонажів творів і хто вони або хто такий Гаррі Поттер.

Отже, використання читання як цілі і як засобу для розвитку лексичної компетентності дозволяє вирішити ряд освітніх проблем у рамках уроку іноземної мови. Найбільш же значущими компонентами для продуктивної організації процесу читання з метою формування лексичної компетентності є: вибір тексту, ЛО, формулювання завдань і форми контролю.

Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.

2. Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранным язикам. Киев : Высш. школа, 1990. 380 с.

3. Веренинова Ж. Б. Роль песни при обучении английскому произношению. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 6. С. 65–70.

4. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 465 с.

5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : Аркти-Глосса, 2000. 165 с.

6. Гвоздева А. В., Сороковых Г. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков. *ИЯШ*. 1999. № 5. С.73–79.

7. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе. Київ : Рідна школа, 1999. 256 с.

8. Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 378 с.

РОЗДІЛ VII. ІННОВАЦІЇ В БІОЛОГІЧНІЙ ТА ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 373.5.016:33

Копитчак Ірина Іванівна,
здобувачка вищої освіти 31-Б групи.
Науковий керівник:
Гура А. М.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ БІОЛОГІЇ З ЕКОЛОГІЧНИМ ЗМІСТОМ

Анотація. *У статті «Методичні особливості уроків біології з екологічним змістом» розкриваються питання загальної середньої біологічної освіти і шляхи її реалізації за допомогою екологічного змісту й екологічного виховання. Ця тема показує та допомагає зрозуміти методичні особливості таких уроків. Наводяться приклади наскрізних змістових ліній, екологічних компетентностей, починаючи із 5-го по 11-ий класи. У статті висвітлено екологічні проблеми та методи їх запобігання, які подаються у навчальних темах для учнів загальноосвітніх шкіл.*

Ключові слова: *екологічна безпека, екологічна грамотність, методика навчання, наскрізні змістові лінії, освітні компетентності.*

Annotation. *The article "Methodological features of biology lessons with ecological content" the issue of general secondary biological education and ways of its realization with the help of ecological content and ecological education are covered. This topic shows and helps to understand the methodological features of such lessons. Examples of cross-cutting content lines, environmental competencies from 5th to 11th grades are given. The article highlights environmental problems and methods of their prevention, which are presented in educational topics for secondary school students.*

Key words: *ecological safety, ecological literacy, teaching methods, cross-cutting content lines, educational competencies.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими завданнями. На сьогоднішній день є надзвичайно актуальним питання екології. Парниковий ефект, підвищення температури повітря, забруднення океанічних вод, засмічення навколишньої території землі, зміна клімату. Чому саме так відбувається? Чому зникають рідкісні види рослин? Чому тварини не можуть вижити в таких природних умовах? Як покращити екологічний стан нашої планети? Ось на ці запитання відповідають саме вчителі, які проводять уроки біології з екологічним змістом. Саме такі питання відносяться до теми «Методичні особливості уроків біології з екологічним змістом».

Огляд останніх досліджень і публікацій. Внесок у формування та розвиток природознавчих методичних ідей розпочався із праць К. Ставровецького, І. Галятовського та Я. Коменського. Важливі заслуги в цьому напрямку є в учених Л. Севрука, Л. Никонова, І. Полянського. Велике значення мають теоретичні дослідження та посібники для вчителів Є. Бруновта, М. Верзіліна, І. Звєрєва, В. Корсунської, Б. Комісарова, Н. Рикова, І. Пономарьової, Д. Трайтака, В. Федорової, В. Шалаєва й ін.

Мета публікації – розкрити питання загальної середньої біологічної освіти та виділити шляхи її реалізації за допомогою екологічного змісту й екологічного виховання; навести приклади наскрізних змістових ліній, екологічних компетентностей у 5-11 класах; висвітлити методи запобігання екологічних проблем, які використовуються в навчальних темах загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. З початкових класів дітей навчають берегти природу, не заподіяти їй будь-якої шкоди. Це питання продовжується вивчатися протягом усього шкільного курсу біології від 5-го по 11-ий клас. Проте, в старшій школі знаннєвий матеріал уже ускладнюється, бо учні готові сприймати із кожним роком все глибшу та більш свідому інформацію щодо екологічних проблем і методів їх уникнення.

У п'ятому класі школярам під час вивчення курсу «Природознавство» для реалізації компетентності «Екологічна грамотність і здорове життя» подається відповідна інформація, щоб сформувати знання та навички:

— аналізувати причини та наслідки поведінки людини у природі, при дослідженнях;

— розкривати зміст соціальних проєктів екологічного спрямування;

— використовувати та обирати те, що не заподіє шкоди здоров'ю людини та природі;

— враховувати доцільність дій, екологічнсть, переваги для інших жителів, природних об'єктів землі, класифікацію природних об'єктів і природних явищ;

— використовувати природні знання в повсякденному житті для забезпечення безпеки життя, правильного використання речей, матеріалу, обладнання, охорони довкілля та здоров'я;

— брати до уваги правила відповідальної та безпечної поведінки в навколишньому середовищі;

— заохочувати інших до збереження довкілля та здорового способу життя;

— розуміти свою необхідність щодо охорони природи та власного здоров'я.

Вчителі біології приділяють велику увагу на уроці проблемам довкілля та спрямовують власні зусилля на те, щоб навчити учнів знанням навколишнього середовища. Саме цей навчальний процес забезпечує практичне застосування навичок для навчальної програми 6-9 класів. У процесі навчання біології формуються загальні здібності «Екологічна грамотність і здорове життя», включаючи:

1) уміння:

— ефективно співпрацювати з іншими для реалізації екологічних проєктів та вирішення екологічних проблем, залучаючи місцеві та інші громади;

— використовувати накопичений досвід для збереження здоров'я;

— 2) ставлення:

— турбота про власне здоров'я, добробут людини і спільноти, свідоме ставлення до живої природи, як до найбільшого скарбу;

3) навчальні ресурси:

— екологічні проєкти, розрахункові завдання, наприклад, розрахунок сімейного бюджетного господарства, який відповідає раціональному харчуванню.

Такі ключові навички, як здатність до вивчення, ініціативи та підприємництва, охорони навколишнього середовища та здоровий спосіб життя, соціальні та громадські навички можуть бути сформовані одночасно через всі навчальні дії.

В освітніх програмах з усіх предметів ці лінії змісту різні: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я та безпека», «Підприємництво та фінансова грамотність» [1].

Змістова лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» має на меті встановити соціальну діяльність, відповідальність та екологічну обізнаність, готовність до участі в екологічному становленні суспільства, свідомості сталого розвитку майбутніх поколінь.

Учнів 6 класів орієнтують на:

— готовність до оцінки впливу людської діяльності щодо відношення до природного середовища; використання знань у захисті природи; оцінка цінностей рослин, лишайників і грибів на планеті;

— різні форми екологічного змісту: приготування цікавої інформації про рідкісні види рослин, грибів;

Учнів 7 класів орієнтують на:

— створення розуміння взаємозв'язку компонентів екосистеми; вплив людини та її діяльність на навколишнє середовище;

— повагу до екологічної етики у сфері поведінки людини в природі;

— важливість захисту тварин, екологічних територій; значення червоної книги.

Учнів 8 класів орієнтують на:

- розуміння, що людина є частиною природи та її існування залежить від екологічного навколишнього середовища.

Учнів 9 класів орієнтують на:

— формування ідеї історичного розвитку та єдності органічного світу; навчання майстерності, щоб пояснити зв'язки між екосистемами;

— роль захищених територій у збереженні біологічного різноманіття, баланс співпраці;

— здатність застосовувати знання при прогнозуванні впливу людини на екосистеми, визначаючи правила їх поведінки в щоденному захисті навколишнього середовища;

— здатність до висновків про важливість природних груп для збереження балансу в біосфері.

Завдяки врахуванню змістових ліній і формуванню відповідних навичок випускник школи:

— усвідомлює цілісність природи та взаємовідносин між її предметами та явищами;

— піклується про своє здоров'я та здоров'я інших людей;

— пояснює вигляд дикої природи, використовуючи наукову думку;

— незалежно або в екологічній дослідницькій групі планує і впроваджує спостереження та досвід, виявляючи цікавість;

— аналізує та визначає екологічні проблеми, оцінює важливість біології, знає відповідальність за природу, приймає виважені рішення;

— отримує біологічну інформацію від перевірених джерел, оцінює їх надійність, критично аналізує та застосовує в життєвих ситуаціях, включаючи навчання;

— дотримується моральних, етичних і правових стандартів, правил поведінки в навколишньому середовищі;

— відображає емоційно своє ставлення до природи, відчуває красу і радість, задовольняється інтелектуальною діяльністю.

Змістова лінія "Екологічна безпека та сталий розвиток" спрямована на створення культури навколишнього середовища, соціальної діяльності, відповідальності та готовності до участі в покрашенні охорони навколишнього середовища та сталого розвитку (збалансованого) суспільства.

Змістова лінія «Здоров’я і безпека» дає змогу учням формувати дбайливе ставлення до свого здоров’я. В 11 класі під час вивчення теми «Екологія» учень засвоює такі компоненти:

1) знаннєвий компонент:

— працює з умовами та концепціями – екологія, фактори навколишнього середовища, обмежувальні чинники, толерантність, екологічна взаємодія, населення, екосистема, біогеохімічні цикли, біосфера;

— екологічні закони та цінність; асиміляція, передача і дисперсний шлях у екосистемах; основна земля біома; ключі для біогеохімічних циклів;

— містить приклади: фактори навколишнього середовища та їх взаємодія; види взаємодій у екосистемах; трофічні ланцюги та трофічні мережі; закони про підготовку екосистеми;

— процеси і явища в популяціях, екосистемах і біосфері; функціонування факторів навколишнього середовища; принципи застосування екологічних законів у практичній діяльності людини та їх проявів у природі; потік енергії в екосистемах; властивості і характеристики екосистем;

2) діяльнісний компонент:

— *встановлює:* елементарні причинні зв'язки між екологічними процесами та явищами;

— *аналізує*: залежність життя організацій проживання;

— *пояснює:* функціонування характеру законів оптимальної інтеграції факторів навколишнього середовища; моделі структур населення; викликає нерівність біорізноманіття екосистем; механізми біосферного екологічного балансу; механізми факторів навколишнього середовища; механізми інтеграції компонентів екосистем;

— *складає схеми:* біогеохімічні цикли; трофічні ланцюги та трофічні мережі;

— *порівнює:* характеристики організації й експлуатації природних екосистем;

3) ціннісний компонент: висловлює судження щодо важливості створення мінімального нульового населення для захисту видів; створення ролі екології в сучасному світі [3, 8].

Екологічна освіта реалізовується під час різних типи уроків біології. Щоб підняти рейтинг екологічної культури школяра, піднімається рівень екологічної культури. Стандартний екологічний кросворд, вікторини, ігор, що використовуються у процесі освіти, мотивують прагнути до екологічного культурного рівня; рівень екологічної діяльності є збільшенням найважливіших критеріїв у сфері охорони навколишнього середовища.

Формування моральних і екологічних концепцій, ефективності екологічної освіти є однієї з умов залучення здобувачів до різних заходів: освіта, дослідження, знання та охорона навколишнього середовища. Екологічні конструктивні питання показують, що будь-який із цих

заходів, жоден із цієї діяльності самостійно не може вирішити всі цілі школярів освіти. Органічний пучок різних подій дає очікувані результати.

Загальним способом створення позитивної мотивації для досліджень екологічних проблем є сприяння перетворенню існуючої загальної мотивації (аморфної, нестабільної, несвідомої) на зрілу мотивацію з твердою структурою, з переконаннями.

Групи цілей, емоцій, мотивацій щодо вивчення екологічних проблем сприяють підвищенню обізнаності учнів та вдосконаленню їх мотиваційної сфери [1, с. 2–6].

Створення позитивної мотивації щодо вивчення екологічних проблем сприяє розвитку методів діяльності вчителя:

– створення спільної атмосфери, яка приємна в класі;
– заохочення дітей до колективних форм діяльності у вивченні екологічних проблем;
– створення відносин між вчителями та учнями (допомога вчителя у формі консультацій);
– заохочення учнів щодо власного оцінювання;
– вчитель емоцій;
– реалізація принципу інтересу до навчальних матеріалів (використання цікавих фактів);
– аналізування життєвої ситуації;
– важливість вивчення екологічних проблем для суспільства в цілому світі;
– створення суперечливих ситуацій та їх обговорень;
– участь учнів у спільних дослідженнях, спрямованих на вивчення екологічних проблем;
– забезпечити автономію дітей з виконаними завданнями;
– організація форм, пов'язаних зі знаннями в нових ситуаціях.

Потрібно застосовувати різноманітні методи щодо формування позитивної мотивації для вивчення екологічних проблем. Слід пам'ятати, що навіть сприятливі умови впливають на мотивацію навчання не безпосередньо, але лише через внутрішнє ставлення щодо відношенню до самого школяра. Він сприяє цьому завдяки інформаціям, дослідженням, ситуаціям, спрямованим на формування окремих аспектів позиції дитини.

Вчитель має прагнути розвивати когнітивний інтерес до вивчення екологічних проблем і включати такі види впливу, як реалізація мотивації керівних принципів, утворених раніше для виправлення; створення умов формування позитивних моделей і розробка своїх нових функцій (стабільність, усвідомлення, ефективність).

На початку вивчення екологічних проблем у галузі біології учні повинні розуміти, де застосовувати екологічні знання, переваги яких дасть їм матеріал поглинання.

Через те, майстерність викладання кожної теми залежить і від того, що діти знають і розуміють у екологічному обладнанні, можуть оцінити екологічне становище; порівнювати та використовувати процес навчання, який сприяє груповій роботі, активній комунікації з вчителями, спеціалістами у вирішенні екологічних проблем.

На останньому етапі дослідницьких тем потрібно створити мотивацію до завершення. Школяр повинен оцінити свої знання (порівняти свої знання зі знаннями однокласників) під час обговорень, визначити, що слід покращити, планувати завдання подальшої самоосвіти.

Уроки біології зі вмістом навколишнього середовища можуть бути стандартні: урок нових знань, де вчитель формує уміння та навички; уроки застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок контролю та корекції знань, умінь і навичок (перевірки знань, умінь і навичок); комбінований урок.

Для кращого й ефективнішого подання матеріалу із біології з екологічним змістом краще застосовувати такі типи уроків: урок-виставка, урок-аукціон, урок-діалог, урок-ділова гра, урок КВН; урок-суд, урок-мандрівка, конференція, урок-змагання, ток-шоу, урок-турнір, урок-телепередача, урок-композиція, інтегрований урок; дебати; вистави; урок-дослідження.

Висновки. Отже, формування позитивної мотивації щодо вивчення екологічних проблем, а також послідовне засвоєння учнями морально-екологічних понять під час різних видів діяльності сприяють удосконаленню екологічних знань і умінь школярів. Важливо правильно підібрати види та типи уроків, які краще застосовувати для ефективного навчання дітей. Учитель є центральною фігурою у шкільній освітній системі, де закладаються основи запобігання та подолання екологічних проблем. «Ми живемо серед природи... Ми постійно діємо на неї, проте не владні над нею» – правдиво писав Й. Гете.

Перспективи подальших розвідок. Важливо та цікаво продовжувати досліджувати методологічні особливості уроків біології з екологічним змістом на прикладі власних розробок занять і аналізі передового досвіду вчителів.

Список використаної літератури

1. Балан П. Г. Біологія. 8 клас. Підручник для загальної середньої освіти. Київ : Генеза, 2008. 304 с.
2. Бондар О. І., Барановська В. Є., Єресько О. В. Екологічна освіта сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науково-методичний посібник для вчителів. Херсон : Грінь Д. С., 2015. 228 с.
3. Вербицький В. В. Соціально-педагогічна модель екологічної освіти в міських школах. *Еколого-натуралістична творчість : наук.-метод. вісник*, 2000. № 1. С. 6–10.
4. Методологічна основа викладання екології та біології в школі. URL : https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14793/.
5. Набочук О. Ю. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників засобами інформаційних технологій : дис…канд. псих. наук : 19.00.07. Рівне, 2015. 359 с.
6. Салтовський О. І. Основи соціальної екології : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 384 с.

УДК 373.5.016:57

Мазур Анастасія Андріївна,
здобувачка вищої освіти 31-Б групи.
Науковий керівник:
Гура А. М.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ БІОЛОГІЇ

Анотація. *Теперішня система освіти вимагає навчити учнів самостійно й творчо розв'язувати проблеми, шукати нову інформацію й робити висновки, а не подавати дітям готові знання. Вчителі біології використовують у навчальному процесі особистісно орієнтований підхід до кожного учня. Основною ідеєю освіти є залучення школярів до активної самостійної діяльності, а також формування навичок самостійного здобування знань. Особистісно орієнтовані технології сприяють розвитку творчого потенціалу учня, розкривають здібності дитини, бажання отримувати нові знання на уроках біології. Таке навчання дає змогу без зниження складності сприймати новий матеріал.*

Ключові слова: *диференційований підхід, індивідуальний підхід, методи навчання, особистісно орієнтоване навчання, принципи навчання, технології навчання, урок біології.*

Annotation. *The current education system requires teaching students to solve problems independently and creatively, to seek new information and draw conclusions, and not to provide children with ready-made knowledge. Biology teachers use a person-centered approach to each student in the learning process. The main idea of education is to involve students in active independent activities, as well as the formation of skills for independent acquisition of knowledge. Personality-oriented technologies promote the development of creative potential of the student, reveal the child's abilities, the desire to acquire new knowledge in biology lessons. Such training allows you to absorb new material without reducing the difficulty.*

Key words: *differentiated approach, individual approach, teaching methods, personality-oriented learning, learning principles, learning technologies, biology lesson.*

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Особистісно орієнтований підхід в освіті передбачає співпрацю та співтворчість учня й учителя. Головним у навчального процесу є школяр. Основне завдання вчителя біології – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги в роботі з навчальним матеріалом, пізнати дитину як особистість, розкрити і розвинути її індивідуальні здібності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблемами. Особистісно орієнтоване навчання досліджували такі вчені, як Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Подмазін, В. Сєриков, І. Бех, Л. Виготський та інші.

Мета публікації – донести значення особистісно орієнтованого навчання під час уроків біології, де простежується перехід від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учня, з урахуванням його особистісних характеристик. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. В XX столітті у США й Європі набуло поширення особистісно орієнтоване навчання. Американський вчений Дж. Дьюї стверджував, що головним у навчально-виховному процесі повинен бути той, кого навчають, а не той хто навчає, чи предмет, який вивчають. Згодом у середині XX століття видатний вчений А. Маслоу вважав, що особистість є складною, індивідуальною, неповторною й найвищою цінністю суспільства, яка потребує самореалізації. Пізніше відомий вчений К. Роджерс твердив, що індивід здатний розвивати свою допитливість, природні ресурси, робити вибір й приймати рішення, а також відповідати за них, виробляти власні цінності в різних видах діяльності, в тому числі й навчальній [8].

Методика особистісно орієнтованого навчання протягом багатьох століть розроблялася різними вченими. Одним із них є С. Подмазін, який наголошував, що «змістом освітнього процесу є взаємодія якості й суб'єктів пізнання» [6, с. 51].

На думку В. Сєрикова, головною функцією особистісно орієнтованого навчання є створення особистісного розвитку кожного учасника навчального процесу, а також визначеність за учнем права на самореалізацію у розвитку пізнання за рахунок навчальної діяльності [3].

Згодом видатний вчений І. Бех зазначив, що центром особистісно орієнтованого навчання є особистість людини, її самобутність й самоцінність, її досвід спочатку розвивається, а уже потім узгоджується зі змістом освіти [1].

Відомий вчений О. Пєхота у своїх працях писав про методику особистісно орієнтованого навчання. На його думку, «методика особистісно орієнтованого навчання в освітньому процесі потребує спеціального дидактичного матеріалу, у тому ж числі методичних рекомендацій для його реалізації із використанням різних форм контролю за індивідуальним розвитком учня підчас навчально-пізнавальної діяльності. Окрім цього він зазначав, що лише під час реалізації принципу суб'єктивності можна реалізовувати методику особистісно орієнтованого навчання» [5, с. 36].

Сьогодні ж, вчителі різних дисциплін, у тому числі й біології, активно застосовують особистісно орієнтований підхід до кожного учня. Така система освіти вимагає від вчителів навчити кожного учня самостійно й творчо розв'язувати поставлені проблеми, а також шукати нову і цікаву інформацію й робити висновки. Не потрібно давати учням готові знання.

Голова мета особистісно орієнтованого навчання полягає в тому, щоб:

— встановити життєвий досвід кожного учня, розкрити здібності, рівень інтелекту й інтереси дитини, які потрібно розвинути під час навчального процесу;

— створити мотивацію до пізнавальної діяльності, самопізнання, самореалізації й самовдосконалення кожного учня.

Також особистісно орієнтоване навчання виступає головним у створенні освітнього середовища в кожному навчальному закладі. Це середовище виступає як соціальний простір, у якому здійснюється основна діяльність учнів. Для реалізації особистісно орієнтованого навчання на уроках біології необхідно:

— зацікавити кожного учня в роботі за допомогою мотиваційної діяльності;

— застосовувати різноманітні форми й методи організації навчальної діяльності, спрямовані на конкретного учнів;

— заохочувати дітей до використання різних способів розв'язання цікавих ситуативних завдань;

— організовувати на уроках ситуації, завдяки яким кожний учень проявлятиме ініціативу й самостійність, виявить свій спосіб виконання роботи.

Завдяки цьому учні на уроках біології виконують поставлені завдання самостійно, чітко розуміють мету та результати роботи, усвідомлюють, що виступають суб'єктом навчальної діяльності; вчитель є помічником, який зацікавлений у знаннях кожного школяра.

Особистісно орієнтоване навчання – це загально дидактична норма індивідуального підходу до кожного учня. Ось, наприклад, відомий радянський психолог Л. Виготський довів, що розум будь-якої людини має дві зони розвитку [4].

Перша зона це зона А, або так, як її ще прийнято називати, зона актуального розвитку. До неї входять завдання, які учень виконує без допомоги вчителя. Ось до прикладу, на уроці біології (6 клас), ще до вивчення теми «Органи рослин», учні на запитання вчителя «З яких частин складається рослина?» відповідають, – до таких частин належать корінь, стебло, листок. Після цього вчитель узагальнює і пояснює, що дані частини називаються органами.

Друга зона, це зона Б або ж зона найближчого розвитку (ще її прийнято називати «зоною наступного дня»). До неї відносять такі завдання, які учень не може виконати самостійно, а лише з допомогою вчителя. Наставник не дає готову інформацію, бо таке навчання загальмує мислення школяра, а за допомогою запитань направляє до правильної відповіді чи розв'язання. Ось наприклад, під час вивчення теми «Органи рослин» учитель запитує «Чи можуть однойменні органи рослин мати зовнішню будову?», але діти не можуть дати чіткої відповіді. Згодом, вивчивши дану тему з легкістю виконують поставлене завдання. Для реалізації розвитку і навчання школярів на уроці біології, завдання чи певні ситуації повинні бути лише в Б зоні або ще як прийнято її називати зоні найближчого розвитку [4].

Головною ідеєю під час особистісно орієнтованого навчання є залучення учнів до завзятої діяльності, а також навчити кожного самостійно здобувати знання. Реалізувати це можна завдяки переходу з традиційного навчання на особистісно-орієнтовне *(Табл.1)* [2, с. 11].

Таблиця 1. Порівняння традиційного та особистісно орієнтованого навчання на уроках біології

Традиційне навчання на уроках біології	Особистісно орієнтовне навчання на уроках біології
Однакові завдання для усіх учнів	Розуміння, що кожний учень засвоює інформації по-різному
Головним виступають логічні структури й описовість	Використання різноманітних підходів
Передача учням чітких висновків під час вивчення кожної теми	Творче пояснення теорій та явищ під час вивчення кожної теми, які розглядаються на уроках біології
Штучність міжпредметних зв'язків	Багатогранність використання міжпредметних зв'язків на уроці біології
Кожний висновок є важливим	Важливим є ціннісні знання та висновки

Особистісно орієнтоване навчання сприяє розквіту творчого потенціалу кожного учня, вказує на здібності кожної дитини, бажання здобути нові знання на уроках біології. Методика такого навчання дає можливість вчителю вільно використовувати найрізноманітніші засоби і методи. В результаті збільшуються вимоги до педагога, він виступає порадником для школяра, є у постійному творчому пошуку, володіє основами психології й педагогіки, використовує на уроках біології сучасні технічні засоби навчання.

На уроках біології та природознавства доцільно використовувати такі елементи фольклору, як народні перекази, легенди, розповіді, загадки, пісні, думи, прислів'я, а також прикмети про рослин й тварин. Ось, наприклад, можна використати таке завдання: назвати властивості води, які згадуються в прислів'ях: «Вода камінь точить» (тема «Властивості води»); пояснити зміст прислів'я «Без води і ні туди, і не сюди» (тема «Значення води у природі»).

Також, учням на уроках біології можна запропонувати теми проєктів, у яких потрібно показати не лише наукові досягнення, а й особисті якості чи інтереси вчених. Наприклад, запропонувати написати есе на тему «Чому можна навчитися в учених-біологів України?». Дане завдання допоможе учням зрозуміти біографію кожного вченого і висловити власні міркування щодо заслуг дослідників і моральних якостей, а ще дане завдання допоможе краще запам'ятати вчених-біологів, так як це є у матеріалах ЗНО.

Застосування особистісно орієнтованого навчання на уроках біології показує, що будь-який метод має свої переваги. Тому розглянемо деякі методи особистісно орієнтованого навчання на уроках біології *(Табл.2)* [2, с. 21–25].

Таблиця 2. Методи особистісно орієнтовного навчання на уроках біології

№	Назва методу	Визначення та цілі
1.	Проблемна лекція	Вчитель біології ставить проблемні питання до всіх учнів, відповіді на які вони знаходять самостійно.
2.	Семінар	Це колективне обговорення різних запитань, поставлених проблем, у результаті чого підбивають підсумки.
3.	Евристична бесіда	Це діалог між вчителем та учнями за допомогою запитань і відповідей.
4.	Опитування експертів	Присутність кваліфікованих фахівців .
5.	Дискусія	Висловлювання думок із поставленої проблеми з підбиттям результатів здобутих на уроці біології.
6.	«Кошик»	Обговорення конкретної ситуації, в результаті якої приймається рішення.
7.	Моделювання	Це використання наочного зображення на уроках біології
8.	Дебрифінг	Обговорення й аналізування результатів практичної роботи чи певного досліду на уроках біології.
10.	«Коло ідей»	По колу ставляться запитання щодо певної проблеми, поставленої на уроках біології
11.	«Акваріум»	Частина учнів вирішує поставлену проблему на уроці біології, а інша спостерігає. Згодом усі приймають правильне рішення у тій чи іншій ситуації.
12.	«Велике коло»	Діти розміщуються на стільцях у велике коло і записують свої ідеї щодо вирішення поставленої теми на уроці біології
Ігрові методи		
13.	«Ток-шоу»	Підчас обговорення поставленої проблеми учні здобувають навички публічного виступу.
14.	«Щасливий випадок», «Слабка ланка», «Брейн-ринг», КВК	Копіювання відомих телевізійних ігор.
15.	«Естафетна гра»	Під час естафети кожний учасник по черзі і самостійно вирішує одне з поставлених завдань.
16.	«Дерево рішень»	Учні пропонують своє вирішення даної проблеми, кожне рішення кріпиться на дошці і активно обговорюється.
17.	Рольова гра	Кожний учень має свою роль і під час поставленого завдання реалізовує її
18.	«Форум»	Обговорення поставленої теми, під час якої учасники висловлюють свою
19.	Ділова гра	Організовуються змагання між командами чи розподіл ролей між учасниками під час вирішення поставленого питання

Індивідуалізація навчання – це засіб, який сприяє розумінню учнем своїх можливостей, розвитку самостійного вибору освітніх методів. Вона слугує розвитку самостійності й відповідальності кожного школяра під час уроків біології. Педагог спільно з учнем шукає та виявляє його інтереси, цілі, можливості, тобто слабкі та сильні сторони, які сприяють або навпаки погіршують навчальну діяльність. Індивідуалізація полягає у :

— допомозі школярам усвідомити певні потреби, інтереси чи навіть цілі під час навчальної діяльності;

— створені умов для реалізації індивідуальних здібностей і можливостей;

— підтримані дитини у творчій реалізації.

Головним джерелом і двигуном освітнього процесу є розв'язання поставлених проблем. Для розвитку й процвітання навчального процесу вчителеві біології необхідно вміти пояснити вибрані проблеми та розв'язувати їх.

Деякі поставлені проблеми відкриваються під час реалізації диференційного підходу до учнів на уроках біології. Диференціація – це розчленування цілого на якісно відмінні частинки. Часто використовують методики рівневої диференціації, тобто школяр вибирає рівень навчання, а в результаті й форму теоретичної та практичної підготовки на уроках із біології.

Для організації плідної навчальної діяльності необхідно застосовувати на окремих етапах уроку диференційоване навчання. Наприклад, виконання індивідуальних самостійних робіт, які розроблені для усіх школярів, але в них враховуються різні рівні. Використовувати завдання різного ступеня складності, які передбачають знання одного і того ж матеріалу, але відрізняються тим, що вимагають різних розумових дій. Полегшений матеріал містить велику кількість індивідуальних завдань, які водночас є творчими.

Часто використовують диференційовані групові форми роботи на уроках біології. Таку форму роботи застосовують при вивченні нескладних тем, щоб підвищити інтерес до навчальної діяльності й ефективність роботи усіх учнів. Кожна група виконує завдань, відповідно до рівня їх навчальних можливостей. Особливістю є те, що диференційоване навчання може використовуватися на всіх етапах уроку: при перевірці та закріплені знань, умінь і навичок, роботі з підручником, проведенні практичних і лабораторних робіт чи вирішенні поставлених задач під час уроку біології.

Отже, особистісно орієнтоване навчання дає змогу сприймати новий матеріал кожним учнем, тому вчителю біології у своїй роботі слід намагатися показати кожній дитини, що незважаючи на те, яку професію вона обере в майбутньому, знання з біології завжди необхідні та цінні.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Крутієнко О. О. Особистісно зорієнтоване навчання : сучасні підходи. Опис досвіду. URL : http://krutienko.ucoz.ua/opis_dosvidu_roboti.pdf.
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
4. Особистісно орієнтовне навчання. URL : https://works.doklad.ru/view/TQCqQwl4wgM.html.
5. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології : навч.-метод. посібник. Київ : АСК, 2003. 255 с.
6. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. … докт. філос. Наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
7. Технологія особистісно орієнтованого навчання. URL : https://ivanushunsoroku.webnode.com.ua/navchaln%D1%96-tekhnolog%D1%96i/osobist%D1%96sno-zor%D1%96entovane-navchannya/.
8. Ткач Ю. М. Технологія особистісно-орієнтованого навчання математики в закладах вищої освіти. URL : http://dm.inf.ua/_39/22.pdf.

УДК 373.5.016:57]:37.091.32

Містерман Христина Романівна,
здобувач вищої освіти 41-Б групи.
Науковий керівник:
к. біол. н. Гурська О. В.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Анотація. *У статті висвітлено особливості тестового опитування порівняно із традиційними методами усного та письмового контролю навчання учнів. Надано психолого-педагогічне обґрунтування методики проведення технології тестування. Сформульовано умови успішного використання тестового контролю на уроках біології.*

Ключові слова: *тестовий контроль, технології тестування, перевірка знань, уроки біології.*

Annotation. *The features of the test survey in comparison with traditional methods of oral and written control of learningare considered in the article. Psychological and pedagogical substantiation of testing technology is given. The conditions for the success of the use of test control in biology lessons are formulated.*

Keywords: *test control, testing technologies, knowledge test, biology lessons.*

Постановка проблеми. Методи усного та письмового контролю та оцінювання рівня знань, вмінь і навиків учнів у контексті сучасної школи спрямовані на активізацію навчальної діяльності школярів, систематизацію отриманої інформації та формування зворотного зв’язку у системі «вчитель-учень». Особливий інтерес у зазначеному контексті викликає метод тестової перевірки знань.

Слово «тест» (англ. test – перевірка, спроба, випробування), зазвичай, вживається в наступному значенні: «тест – це короткочасне, технічно просто обставлене випробування, проведене в рівних для всіх випробовуваних умовах і має вигляд такого завдання, рішення якого піддається кількісному обліку і служить показником ступеня розвитку до даного моменту відомої функції у даного випробовуваного» [6].

Тестом вважають стандартне завдання, за результатами виконання якого оцінюють рівень знань, умінь і навичок або особистісні характеристики певної особи. В останні роки метод тестової перевірки знань набуває все більшого застосування. Це пов'язано, зокрема, з реалізацією системи зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО).

Поступово склалася система контрольно-корекційного тестування як об’єктивного механізму перевірки знань учнів і як важливий засіб вивчення нового матеріалу, що дозволяє забезпечити диференційований підхід у навчанні.

Тест як метод вивчення рівня навчальних досягнень виник не так давно, в кінці XIX – початку XX століття. Вважається, що ідея створення першого педагогічного тесту належить американському психологу Едуардові Лі Торндайку [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив виділити основні особливості психолого-педагогічної сутності тестового опитування. Це не лише встановлення факту наявності або відсутності певної якості або властивості, а перш за все аналіз особистісного приросту у рівні навчальних досягень дитини, тобто, тест можна активно використовувати для оцінки властивостей і якостей особистості, зміна яких є важливою у процесі систематичного навчання.

Така суть тестового опитування дозволяє висунути до нього певні вимоги по його змісту та структурі, що необхідно враховувати при розробці тестів: наявність чітких завдань, визначення сфери правил їх застосування, адекватні критерії оцінювання за виконання певного завдання і створення рекомендацій щодо інтерпретації тестових результатів [3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні методики використання тестового контролю на уроках біології.

Виклад основного матеріалу. Нетрадиційні форми контролю навчальної діяльності учнів, до яких відносять тести, вимагають ознайомлення учнів із прийомами їх виконання, чому сприяє систематичне використання тестових завдань для поточної чи тематичної перевірки знань, і включає знайомство школярів з різними типами тестів і освоєння навиків роботі з ними. Варто зазначити, що на початкових етапах застосування тестових завдань

необхідно приділяти певний час для ознайомлення учнів роботі з алгоритмом виконання кожного нового виду завдання. Оволодіння цією технологією створює передумови для подальшого оперативного застосування тестів для перевірки і корекції знань учнів.

Психолого-педагогічне обґрунтування технології тестування включає наступні аспекти:

1. Тестування – це один із важливих способів підвищити інтерес до навчального предмета; працюючи з тестами, учень отримує багато нової інформації, яка подається у новій цікавій формі. Це досягається за умови творчого ставлення вчителя до підготовки тестових завдань. Активність, творчість, пошук, співпраця між вчителем та учнями дають позитивні результати. Важливо, щоб тестові завдання були різноманітними, яскравими та запам'ятовувались. Саме тоді вони викликають у школярів додатковий інтерес.

2. Використання багаторівневих тестів створює передумови кожному учневі «підняти свою планку». Це реалізує ситуацію успіху, підвищуючи рівень мотивації, активізує пізнавальну діяльність школярів. Завдання вчителя – правильно і систематично керувати цим процесом, тим самим покращуючи комунікацію у взаєминах зі школярами.

3. Тестові знання виступають як результативний метод стимулювання відповідальності у навчальній діяльності. Практика показує, що зі збільшенням рівня навантаження учні, які часто допускають помилки, прагнуть виправляти їх не через небажання мати низькі оцінки, а тому, що вони розуміють наявність прогалин у своїх знаннях.

4. Застосування педагогічного тестування для оцінки рівня знань, навичок, особистої орієнтації посилює головну функцію тесту – діагностичну.

5. Сучасне тестування – це не лише інструмент контролю. Правильне використання завдання цього типу сприяє засвоєнню нової інформації, забезпечує формування інтелектуальних навичок, логічного мислення та систематизації знань учнів.

6. Використання тестів дозволяє за невеликий проміжок часу оцінити знання багатьох учнів, тим самим створюючи резерв часу вчителя для розв’язання інших завдань, сприяє накопиченню оцінок, звільняє вчителя від одноманітної роботи при перевірці письмових завдань.

7. Використання тестів різних рівнів складності активізує розумову діяльність учнів, підвищує їх активність на уроках.

8. Систематичне застосування тестового контролю сприяє повторенню раніше вивченого матеріалу, особливо в тому випадку, якщо вчитель використовує тести не тільки з поточної теми, але і з раніше вивчених.

9. Тести є ефективним завданням для реалізації самоконтролю. Вони допомагають учням встановити, що вони знають, а що не знають, відшукати прогалини.

10. Спільне використання тестів разом з іншими формами контролю формує інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу учнями. Оцінка даних про результати контролю створює можливість організувати навчання на основі отриманих результатів, приділити додаткову увагу тим питанням, які учні не засвоїли на достатньому рівні. Оскільки тестові завдання виконуються індивідуально кожним учнем, це дає можливість використовувати завдання різного рівня та складності, тобто використовувати елементи диференційованого підходу до навчання.

11. Однією з важливих переваг тестового контролю є високий ступінь об’єктивності оцінок, оскільки можна чітко підрахувати кількість правильних і неправильних відповідей. За використання інших форм контролю на оцінку учня впливає ряд об’єктивних та суб’єктивних факторів, а саме: особисте ставлення вчителя до учня, до класу в цілому, дисципліна на уроці, настрій вчителя тощо.

12. Сьогодні тести є єдиним видом контролю, який можна здійснити автоматизовано, зокрема, і в дистанційній формі.

13. Тестування є основою для проведення ЗНО. Активне впровадження тематичних тестів у навчальний процес допоможе учням набувати навичок роботи з ними та бути більш впевненим під час проходження ЗНО.

14. Важливим недоліком тестування є те, що, по своїй суті, це «німа» форма перевірки знань. У цьому випадку на допомогу приходить методика реалізації тестів «що розмовляють». Суть цієї роботи включає наступне: учень, працюючи над тестом, обґрунтовує варіант своєї відповіді. Поряд з тим, тести дозволяють організовувати роботу сильних учнів зі слабкими. Тестові завдання мають бути розроблені таким чином, що вони уже є алгоритмом відповіді для учнів.

Тест є важливою частиною сучасної методології. Зрозуміло, що активне використання тестів сприяє реалізації потрійної дидактичної мети уроку – навчати, розвивати, виховувати [1].

Систематичне та творче виконання тестів школярами передбачає освоєння ними ряду універсальних навчальних дій – своєрідний алгоритм роботи з тестовими завданнями – пошук, узагальнення даних, порівняння та конкретизація інформації, самостійний вибір відповіді, тощо.

Навчання біології, як і іншого предмету, має на меті створення цілісної системи знань про біологічні об'єкти та явища, їх ознаки, властивості, процеси, взаємозв'язки між собою тощо. Пропоновані учителем тестові завдання сприяють конкретизації навчального матеріалу, розвитку логічного мислення як інструменту пошуку правильної відповіді, активізації процесів відтворення почутої чи прочитаної інформації при виконанні тестів. Дуже важливим є розвиток уваги, щоб учні уважно читали поставлене завдання, чітко сприймали усі зазнані параметри, і на основі власного досвіду обирали правильну відповідь.

Тестування ставить школярів перед необхідністю:

— самостійно здійснювати аналіз навчального матеріалу, виділяти в ньому головне (головні факти, властивості, визначення) і абстрагуватися від другорядного;

— аналізувати, виділяти, систематизувати, порівнювати і узагальнювати суттєві ознаки і властивості;

— виробляти вміння аргументувати і відстоювати власну точку зору [2].

Таким чином, були проаналізовані та сформульовані наступні умови успішності впровадження тестового контролю на уроках біології:

1. Поетапна робота щодо використання тестового опитування;

2. Організація систематичного контролю рівня індивідуального просування учнів в освоєнні правил роботи з тестами.

Перша умова: поетапна робота щодо використання тестового опитування. Поетапна робота по застосуванню нетрадиційних форм і методів контролю знань – тестового опитування – вимагає ряду розвинених умінь по роботі з такими типами завдань, які учні накопичують поступово, від класу до класу. Саме тому в кожному класі тести вводяться поступово або поетапно. Добре освоївши один тип тестових завдань можна переходити до роботи із наступним [7].

Діяльність вчителя в 6 класі передбачає організацію роботи учнів із найпростішими тестами на впізнання, з тестами на вибір однієї правильної відповіді і тестами-малюнками за визначенням об'єктів. Доречним є також введення тестів на зміст біологічних термінів, так як в прямих завданнях даного типу надається лише один варіант правильної відповіді.

7 клас – починається робота з тестовими завданнями, що містять частку «НЕ», тестами на вибір кількох правильних відповідей, активно використовуються тести-малюнки на визначення послідовності процесів і явищ, графічні тести-диктанти для визначення біологічних об'єктів.

Складність при впровадженні завдань з часткою «НЕ» полягає в наступному: учні часто не звертають уваги на наявність заперечення в запитанні, тому для перевірки знань такі завдання можуть бути використані лише після неодноразових вправ. Щоб звернути увагу учнів до заперечення в питанні, цю частку слід підкреслити або виділити шрифтом.

Скласти адекватні завдання з запереченням «НЕ» складно, так як потрібно використати три правильних відповіді і лише оду неправильну. Такі завдання орієнтують учнів на більш високий рівень розумової діяльності і часто перевищують рівень обов'язкового засвоєння навчального матеріалу.

Особливості розумової діяльності семикласників дозволяє вводити тестові завдання, в яких наявні кілька правильних відповідей. Загальна кількість варіантів відповідей збільшується до 5-7, число правильних відповідей учням не повідомляється, тому при їх застосування максимально розвивається вміння аналізувати інформацію, що сприяє розвитку умінь по роботі з тестами.

У 8 класі розпочинається робота з тестами на вибір правильної гіпотези, оптимального методу дослідження, застосовуються різноманітні тести-диктанти, тестові таблиці.

Тести-диктанти класифікують на термінологічні, графічні і цифрові, їх використовують з метою кращого запам'ятовування і перевірки рівня засвоєння термінології, визначень, назв біологічних об'єктів.

У 9 класі активно вводяться в роботу тести-графіки, завдання, що містять алгоритми відповіді, тести-малюнки по визначенню явищ і процесів, за визначенням міжвидових відносин, пристосованість до середовища проживання. До закінчення 9 класу школярі володіють навиками роботи з усіма основними типами тестів, які можуть бути використанні при проведенні перевірок знань, ДПА та на майбутньому ЗНО.

Для перевірки знань учнів старшої школи поряд з освоєними типами тестів активно використовуються тести-нумератори. На дошці (або картці) вказуються ознаки об'єкта, а зліва і справа вони нумеруються порядковими цифрами. Учням пропонуються перелік біологічних об'єктів, явищ, процесів, поруч з якими вони повинні вказати цифри, під якими вказані ті ознаки, які відповідають вказаному об'єкту чи процесу.

Виконання описаного типу завдань максимально орієнтоване на формування вміння по роботі з тестами, так як заповнення школярами тестових таблиць дозволяє розвивати і оцінювати їх вміння аналізувати, групувати, класифікувати, приводити знання в систему, виділяти загальні, специфічні і найбільш істотні ознаки біологічного об'єкта. Можливе застосування декількох варіантів тестових завдань, що вимагають роботи з таблицями.

Для роботи з учнями старших класів частіше, ніж у школярів базової школи, використовуються тести на визначення послідовності подій, явищ, процесів.

Друга умова успішності впровадження тестового опитування на уроках біології: організація систематичного контролю рівня індивідуального просування учнів в освоєнні алгоритму роботи з тестами.

За допомогою тестового опитування можливо суттєво скоротити час контролю і швидко виявити рівень оволодіння навчальним матеріалом відразу у всіх учнів класу.

При роботі з тестовими завданнями важливо приділяти увага вмінням, включеним в вимоги стандарту основної загальної освіти, складові мінімуму обов'язкової загальноосвітньої підготовки: вміння готувати і розглядати мікропрепарати, проводити спостереження у природі, ставити досліди, визначати рослини, дізнаватися вивчених тварин, дотримуватися гігієнічних норм, правила поведінки в природі тощо.

Для перевірки вміння здійснювати спостереження за об'єктами або процесами в відповідях до завдання дається опис дій. При цьому воно включає як правильні, так і неправильні дії. Учень повинен вибрати тільки правильні і розташувати їх в потрібній послідовності. Аналогічні тести використовуються на уроках і для оцінки вміння встановлювати зв'язки між об'єктами і явищами [4; 5].

Застосування тестового контролю знань дозволяє в оптимальний термін отримати відомості про рівень засвоєння того чи іншого навчального матеріалу, не витрачаючи час на бесіду з учнями або на перевірку письмових робіт. Можливість за 10-20 хвилин перевірити і оцінити знання всього класу покращує якість зворотного зв'язок, робить його регулярним.

Вагому роль у формуванні спонукальних мотивів до вивчення біології відіграє той факт, що, працюючи з тестами, учень може отримати багато нової актуальної інформації, яка не міститься в підручнику, але яка є необхідною. Важливо тільки, щоб ця інформація була яскравою, та такою, що запам'ятовується. Це залежить від наповнення тестових завдань, від уміння автора формулювати питання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Систематична перевірка знань, вмінь та навичок учнів не тільки сприяє ґрунтовому засвоєнню навчального матеріалу, а й виховує активне ставлення до навчання, розвиває акуратність, цілеспрямованість, працьовитість, активізує увагу, здатність до аналізу. При організації тестового контролю забезпечуються максимально рівні умови перевірки для всіх учнів, тобто підвищується об'єктивність перевірки знань. Описаний метод урізноманітнює навчальну роботу, підвищує інтерес учнів до предмету.

Систематичні використання тестового контролю знань на уроках біології сприяє успішному навчанню кожного учня. Будучи цікавою та об’єктивною формою перевірки знань, тестування збуджує інтерес в учнів, розвиває прагнення проявити себе хорошим результатом.

Аксіомою є той факт, що мотивація, самостимулювання до навчання – це дуже складний процес, який потребує педагогічного управління. В епоху високого темпу життя, при такому потоці суперечливої інформації, при сучасних навчальних навантаженнях психіка дитини може не витримати, якщо не застосовувати особливого такту та якщо не створювати у класі психологічного комфорту. Застосування тестових завдань різних рівнів складності

допомагає створювати ситуації успіху, кожен учень може показати хороші результати, при цьому можна уникнути психологічного дискомфорту, який може бути присутній при усному опитуванні.

Список використаної літератури:

1. Алексейчук І. Про технологію створення системи тестування. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. К. : НМЦВД, 2000. С. 43–92.
2. Дорошенко Ю. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування. *Завуч*. 2005, № 20–21. С. 56–60.
3. Дуженков В. Деякі аспекти методики складання тестових завдань. *Організація навчально-виховного процесу*. 2006. Випуск 8. С. 104–109.
4. Загальна методика навчання біології. За ред. І. В. Мороза. К. : Либідь, 2006. С. 344–386.
5. Методика навчання біології. Практикум. За ред. І. В. Мороза. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 90 с.
6. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя / Відповід. ред. В. В. Грубінко. Тернопіль : ТНПУ, 2004. 100 с.
7. Хрестоматія з методики навчання біології. Автор-укладач О. А. Цуруль. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. С. 168–214.

УДК 821.161.2'367.3

Морозюк Іванна Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 41-Б групи.
Науковий керівник:
к. біол. н., доцент Дух О. І.

Інтерграція кліматичних знань в освітній процес шляхом упровадження навчального комплекту «Озонекшн»

Анотація. *У даній статті розглядаються особливості інтеграції знань «про зміну клімату» в освітній процес. Було використано інтерактивні способи подачі інформації кліматичних знань шляхом упровадження навчального комплекту «Озонекшн» (із використанням відеороликів, вправ та ігор).*

Ключові слова: *кліматичні знання, екологічна поведінка, інтереактивне навчання, навчальний комплект «Озонекшн».*

Annotation. *This article discusses the features of integrating knowledge about climate change into the educational process. Interactive ways of presenting climate knowledge information were used through the introduction of the Ozonection training kit (using videos, exercises and games).*

Key words: *climatic knowledge, ecological behavior, interactive learning, training kit "Ozonection".*

Постановка проблеми. Глобальна зміна клімату є однією із екологічних проблем, до вирішення якої прикута увага людства [2]. Важливим інструментом адаптації до цих змін визнано освіту, яка покликана організовувати навчання на принципах екологічності та сталого розвитку. За даними Халаїм О. О., формальна освіта в Україні не відповідає на сучасні кліматичні виклики та не в змозі сформувати знання і вміння в молоді для вирішення проблем зміни клімату [10]. Реформування освіти і впровадження Нової української школи передбачає формування екологічної грамотності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Проте, в програмах шкільних предметів у процесі навчання інформація про зміни клімату та їх наслідки представлена епізодично або відсутня повністю.

Виходячи із зазначеного, середня освіта потребує впровадження інноваційних трансформативних методів навчання, використання яких сформує в учнів здатність усвідомити, що захист клімату є найважливішим завданням для кожної людини та зможе заохочувати учнів до участі в боротьбі зі зміною клімату.

Аналіз досліджень. Діяльність громадських екологічних організацій є одним із найпотужніших чинників поліпшення екологічної ситуації в країні, підвищення рівня екологічної освіти та свідомості молоді, протидії глобальним кліматичним змінам. Наприклад, такі громадські об'єднання, як Зелена Хвиля, Екодія, Колегія екологічної освіти «Світ Освіт» активно співпрацюють із освітянами, організовуючи форуми, серії тренінгів, навчальних проєктів із метою підвищення рівня обізнаності вчителів щодо зміни клімату [1,4]. У квітні 2021р. в українських освітніх закладах відбувся найбільший урок у світі з екології та кліматичних змін «Планета — мій дім». Цей захід був зініційований Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та EdEra і мав на меті надихнути учнів своїми щоденними діями протидіяти зміні клімату [7].

Спроби інтеграції кліматичних знань в освітній процес також відбувались під час проведення акції «Дій за озон!», де пропонувався для впровадження навчально-методичний комплект «Озонекшен» для загальноосвітніх навчальних закладів.

У статті розглянуто ключові позиції інтеграції кліматичних знань в освітній процес шляхом упровадження навчального комплекту «Озонекшн».

Методи та процедура дослідження. На першому етапі нашого дослідження ми визначали рівень сформованості культури екологічної поведінки в учнів Почапівської ЗОШ І-ІІ ст. (Волинська обл.), в якому взяли участь 40 школярів 7-9 класів. Другий етап дослідження передбачав організацію позакласного заходу із використанням навчального комплекту «Озонекшн» та визначення його ефективності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів досліджень. Дослідження рівня культури екологічної поведінки учнів було проведено із використанням діагностування за методикою Н. А. Пустовіт [11]. В результаті проведених досліджень нами було встановлено (рис.1), що високий рівень культури поведінки в ситуаціях безпосередньої взаємодії з природою був наявний лише в 12 учнів (30 %), тоді як низький рівень відзначено в 9 учнів (23 %), а середній рівень − в 19 учнів (47 %).

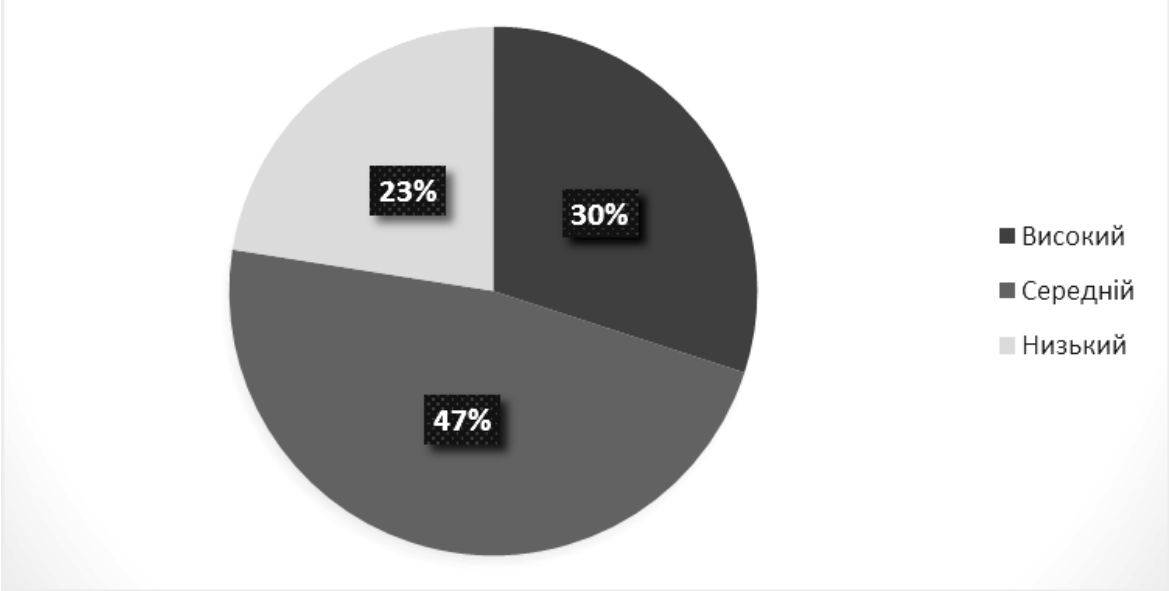


Рис. 1. Рівень культури поведінки учнів у ситуаціях безпосередньої взаємодії з природою

Дослідження рівня культури поведінки школярів у ситуаціях опосередкованої взаємодії або споживання ресурсів показав (рис.2), що високий рівень наявний лише в 7 школярів (17%), низький рівень − в 12 школярів (30 %), а середній − у 21 школяра (53 %).

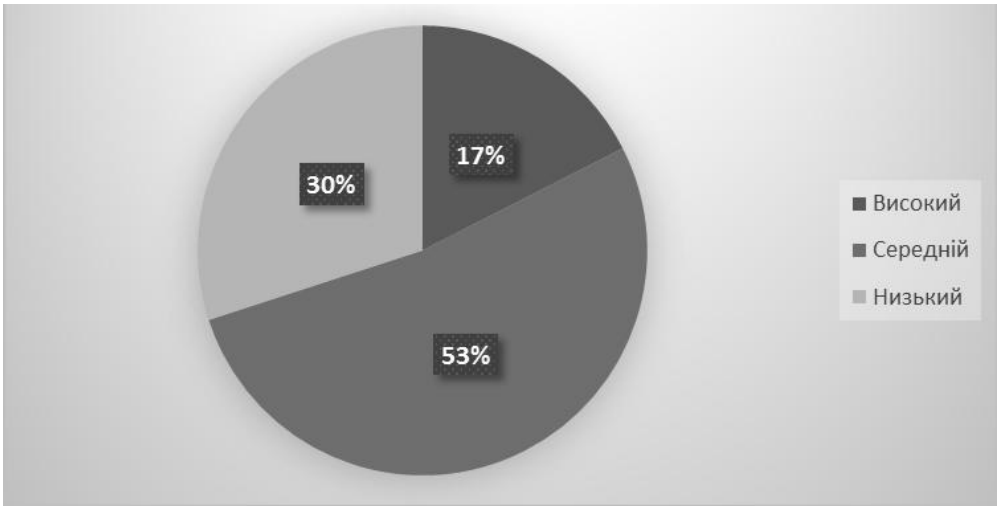


Рис.2. *Рівень культури поведінки учнів у ситуаціях опосередкованої взаємодії або споживання ресурсів*

Проаналізувавши результати дослідження рівня екологічної культури поведінки в учнів, нами було організовано позакласний захід щодо даної проблеми. З метою підвищення обізнаності учнів у сфері зміни клімату і збереження озонового шару було проведено ознайомлення з інформацією про озон за допомогою відеороликів, вправ та ігор. Однією із методичних концепцій заходу було використання інтерактивних способів подачі інформації, пояснення складних речей на повсякденних прикладах, а також мотивування учнів самим проявляти ініціативу, а не примушували їх до чогось. Було використано такі типи завдань:

1.*Перегляд відеоролику «Клімат змінюється» з подальшим його обговоренням.* Мета: акцентувати увагу учасників на проблемі зміни клімату та наслідках цих змін.

2. Гра «Вивчаємо клімат разом» [2]. Мета: акцентувати увагу на понятті «кліматичний цикл» та візуалізувати його;

3. Гра-енерджайзер "Globingo". Мета: розвантажити учасників, провести активізацію уваги. Зрозуміти власний вплив на клімат [8].

4. Робота в малих групах «Енергозбереження для мене…» [9]. Мета: в групах розробити рекомендації, запропонувати конкретні шляхи збереження енергії в побуті (світло, вода, тепло, відходи). Презентація своїх рекомендацій і колективне обговорення та доповнення їх.

6.Інсталяція «Світ, в якому я живу» [2]. Мета: продемонструвати вплив кожного на забруднення планети. Завдання: об'єднатися у групу і створити свої власні інсталяції з доступних і знайдених у власних сумках матеріалів, з якими не шкода попрощатись. Після чого учням були поставлені запитання: «Які почуття викликає у вас ця робота? Чи дійсно у вас у сумці є тільки необхідне? Що планета хотіла сказати цією інталяцією?»

7. Вправа «Відкритий мікрофон» [9]. Учасники мали змогу висловити те, що вони думають або хочуть сказати. Зокрема, учнями була проведена екологічна акція, присвячена Міжнародному дню захисту озонового шару. Під час ЕКО–акції «Збережи піднебесся: збережи себе – збережи озоновий шар!» головним завданням було закликати молодь, дорослих, учнів шкіл протидіяти руйнуванню озонового шару, бережливо відноситися до природи. Можливість привернути увагу до даної проблеми і оптимізувати зусилля для її вирішення [5,11].

Провівши рефлексію з учнями після позакласного заходу, можемо відзначити позитивний ефект даного заняття, а використанням навчального комплекту «Озонекшн» є вдалим способом інтеграції кліматичних знань в освітній процес.

Висновки. Здійснивши аналіз доступних джерел літератури з питань екологічної освіти, можемо відзначити невелику кількість навчальних програм із використанням кліматичних знань, що ставить виклики перед освітньою галуззю. Вважаємо, що окремо потрібно зосередити свої зусилля на створення подібних матеріалів, що в свою чергу допоможе учням зрозуміти причини та наслідки зміни клімату, підготує їх до життя із цими

наслідками та дасть можливість вживати відповідних дій для прийняття більш сталого способу життя.

Список використаної літератури

1. Екоклуб «Зелена Хвиля»: веб сайт. URL: https://ecoclubua.com/ekoklub-zelena-hvylya/.
2. Зміна клімату: наслідки та заходи адаптації: аналіт. доповідь / С. П. Іванюта, О. О. Коломієць, О. А. Малиновська, Л. М. Якушенко; за ред. С. П. Іванюти. К. : НІСД, 2020. 110 с.
3. Колегія екологічної освіти «Світ Освіт»: веб сайт URL : https://www.prostir.ua/?organization=kolehiya-ekolohichnoji-osvity-svit-osvit.
4. Екологічний курс з впровадження навчального комплекту для закладів загальної середньої освіти «Озонекшен»: веб сайт URL : http://ecoosvita.org.ua/novyna/ekologichnyy-kurs-z-vprovadzhennya-navchalnogo-komplektu-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi.
5. Ратинська Л. Г. Збережем нашу землю блакитною. *Інтеграція кліматичних знань в освітній процес закладів загальної середньої та позашкільної освіти (збірка конспектів уроків, занять та виховних заходів учасників Циклу тренінгів з кліматичної освіти «Клімат змінюється. Час діяти!»*). Тернопіль, 2015. С. 217−222.
6. Степанець Л. Г. «За нас ніхто планету не врятує…». *Інтеграція кліматичних знань в освітній процес закладів загальної середньої та позашкільної освіти (збірка конспектів уроків, занять та виховних заходів учасників Циклу тренінгів з кліматичної освіти «Клімат змінюється. Час діяти!»)*. Тернопіль, 2015. С. 169−175.
7. Степанюк А. В. До проблеми формування цілісних знань школярів про живу природу. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 68–77.
8. Топольницька О. А. Екологічний ерудиціон (екологічна гра). *Інтеграція кліматичних знань в освітній процес закладів загальної середньої та позашкільної освіти (збірка конспектів уроків, занять та виховних заходів учасників Циклу тренінгів з кліматичної освіти «Клімат змінюється. Час діяти!»)*. Тернопіль, 2015. С. 185−193.
9. Третье, четвертое и пятое национальные сообщения Украины по вопросам изменения климата подготовленные на выполнение статей 4 и 12 Рамочной конвенции ООН об изменении климата и статьи 7 Киотского протокола. Киев, 2009. 236 с. URL : https://unfccc.int/sites/default/files/resource/ukr_nc5rev.pdf.
10. Халаїм О. О. Освіта з питань зміни клімату в університетах України та світу. Екологічна освіта для сталого розвитку з питань зміни клімату у дошкільній, середній, позашкільній та вищій освіті України. 2020. С. 15–19.
11. Школа екологічного вчинку : методичні рекомендації / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 36 с.

УДК 373.5.016:611

Онуфрійчук Ірина Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 41-Б групи.
Науковий керівник:
к. біол. н. Гурська О. В.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕТИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ

Анотація. *Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов ефективного формування практичних навичок у школярів загальноосвітній школі на основі комплексу генетичних знань. У статті висвітлено значення знань з генетики для учнів у навчанні та повсякденному житті. Схарактеризовано принцип практичної спрямованості навчання як засіб формування зв'язку знань з їх практичним застосуванням.*

Ключові слова: *практична спрямованість, зв'язок з життям, генетика, методика навчання, методичні умови.*

Annotation. *The article is devoted to the substantiation of pedagogical conditions for the effective formation of genetic knowledge in secondary school. The article highlights the importance of knowledge of genetics for the pupils in education and everyday life. Define principle of practical orientation training as a means of communication with their knowledge of practical application.*

Key words: *the practical orientation, relationship with life, genetics, methods of teaching, methodical conditions.*

Нинішні покоління є активними учасниками інтенсивного розвитку процесів глобальної інформатизації всіх сфер людської діяльності. Від рівня інформаційно-технологічного розвитку і темпів його зростання залежить розвиток економіки, рівень життя, роль держави в світовому співтоваристві [11]. Українському суспільству нової генерації необхідні особистості з актуальними знаннями, творчою ініціативою, гнучкістю й критичністю мислення, високим адаптаційним потенціалом, здатністю до мобільності та прийняття нестандартних рішень. І першочергове завдання школи – виховати такого громадянина.

Успіх кожної дитини, учителя, школи, соціуму відбудеться при умові постійного пошуку нових ефективних підходів до розв’язання завдань сучасної освіти, бажання досягти реальних здобутків у щоденному навчанні, вивченні нового і цікавого, прагнення реалізувати власні здібності та інтереси – з боку учнів [11]. Вдосконалення та оптимізація процесу формування знань учнями виступає важливою тенденцією сучасного розвитку освіти, а також важливим етапом на шляху до апробації нових методів навчання та виховання школярів на основі нерозривного зв’язку між системою освіти та новими компонентами життя в сьогоденні.

Виховання освічених громадян України, котрі здатні до свідомої ініціативи, творчого мислення та критичного аналізу фактів, пошуку правильних рішень в складних ситуаціях та легкої адаптації в складному сучасному світі, потребує розробки та впровадження нових підходів до навчальної діяльності сучасної школи. Важливим компонентом середньої освіти є формування комплексу біологічних знань, вмінь та навичок, що складають основу формування наукової картини світу та є важливим елементом культури сучасної людини, а якість шкільної біологічної освіти засвідчує готовність молоді до активної суспільної діяльності та якісне оволодіння професійною освітою [4].

Постановка проблеми. Зміст сучасної біологічної освіти сьогодні перебуває на етапі оновлення та потребує обґрунтування педагогічних основ ефективного формування генетичних знань школярів із застосуванням сучасних інноваційних технологій навчання, спрямованих на розвиток особистості, індивідуальність учня, включення інноваційних прийомів та методів, які спонукають до старанного навчання, виступають засобами активізації пізнавальної діяльності школярів.

Створення умов для формування стійкого інтересу до предмету, активізація знань учнів, розвиток у дітей пізнавального інтересу є предметом постійного творчого пошуку багатьох учителів. Позитивна мотивація пізнавальної та навчальної діяльності є надзвичайно важливою для успішності кожного учня, активного розвитку його особистості, свідомого вибору ним життєвих пріоритетів. Зокрема, кандидат педагогічних наук Т. Г. Гуцан визначила педагогічні умови як «структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей, завдяки яким реалізуються компоненти технології». На її думку, педагогічні умови мають відображати структуру навчання і містити передбачені технологією різноманітні компоненти розробленої моделі [3].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Над питанням вдосконалення педагогічних умов ефективного формування знань з біології у школярів загальноосвітньої школи працювали ряд педагогів, зокрема, О. К. Богданова, Н. В. Лакоза, Л. А. Гвоздьова, І. М. Соколова, Л. М. Рибалко, В. І. Шулдик [2]. Теоретичні основи проблеми формування та розвитку пізнавальної діяльності розглядалися у працях відомих педагогів: Ю. К. Бабанського, П. І. Підкасистого, Н. Ф. Тализіної, І. Я. Лернера, Т. І. Сущенко та ін. [10]. Ідеям особистісно-орієнтованого та диференційованого навчання біології присвячені праці О. В. Тимчик, С. О. Костенко, та С. Є. Покровської [14], а над розробкою методики підвищення творчої активності школярів при вивченні біології працював Б. В. Всесвятський [16]. Український педагог А. С. Макаренко писав: «Жоден із засобів не може бути гарним чи поганим, якщо він вирваний із усієї системи засобів; вирішальним моментом є логіка та дія всієї системи, гармонійно організованої» [5].

Мета даної публікації – полягає в обґрунтуванні методичних умов ефективного формування генетичних задач у загальноосвітній школі з метою розвитку практичних навичок школярів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення біології, зокрема генетики, є необхідною складовою формування цілісної системи сучасних знань про закономірності функціонування живих систем різних рівнів організації, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок з компонентами неживої природи, формування стійких уявлень про природничо-наукову картину світу, оволодіння практичними навичками наукового пізнання живої природи, формування наукового мислення, вироблення навичок застосування знань у повсякденному житті дорослої людини. Саме біологічні знання виступають основою розуміння наукової картини світу, є важливим елементом наукової культури сучасної людини, а рівень шкільної біологічної освіти виступає ваговим фактором розвитку особистості школярів [1].

Важливим компонентом біологічної науки є генетика, яка є складовою частиною дисциплін біологічного циклу, за останні роки дуже стрімко та активно розвивається і слугує теоретичною основою та практичною базою для вирішення актуальних проблем сьогодення. Аналіз рівня розвитку світової науки та її інтеграцію в різноманітні сфери діяльності людини свідчить, що знання генетики необхідні кожній освіченій людині. Саме тому в зміст біологічної освіти інтегрований комплекс теоретичного матеріалу, спрямований на вивчення основних закономірностей спадковості та мінливості живих організмів.

Особливе місце у розвитку практичного застосування знань біологічної компоненти займає генетика. Людство наблизилось до вирішення питань відтворення собі подібних шляхом клонування, діагностики та попередження вроджених вад, лікування хвороб, що вважалися невиліковними. Наш сучасник, провідний генетик США Франціско Айяла лауреат премії Темплтона 2010 р., схарактеризував роль генетики в системі біологічних наук: «Будь-який факт в біології стає зрозумілим лише в світлі генетики. Генетика – це серцевина біологічної науки, лише в рамках генетики розмаїття життєвих форм і процесів може бути осмислене як єдине ціле» [8].

Школярі повинні отримати якісні знання про сучасні досягнення генетики, селекції, біотехнології, клітинної, генетичної та генної інженерії. Саме тому метою вивчення сучасної генетики у загальноосвітніх закладах є формування в школярів цілісного уявлення про живий організм як єдину структурну і функціональну систему, становлення та розвиток практичних умінь і навичок, спрямованих на розв'язування елементарних вправ з генетики. Важливим завданням практичного спрямування є розвиток навичок оцінки впливу негативних факторів довкілля і власної поведінки на особисте здоров'я та здоров'я наступних поколінь на генетичному рівні, аналізу механізмів розвитку спадкових захворювань, обґрунтування методів генетичних досліджень у сучасній медицині, котрі дають можливість діагностувати спадкові хвороби або генетично детерміновані властивості живих об'єктів. Учні засвоюють сучасні методи наукових досліджень, у них розвиваються уміння аналізувати отриману інформацію, робити припущення, розрахунки, формулювати адекватні висновки [3].

Науковиця О. В. Молчанюк відзначала, що підвищення ефективності навчально-виховного процесу, відповідно до теорії оптимізації пізнавальної діяльності учнів, необхідно здійснювати не окремими засобами, а їх комплексом [12].

Формування практичних навичок аналізу даних сучасних генетичних досліджень є необхідно для розуміння можливостей сучасної медичної, ветеринарної та біологічної наук, зокрема використання ПЛР-тесту для діагностики коронавірусної інфекції, адекватного сприйняття вакцинації на основі даних генетичної структури вірусного генома невірулентних штамів, готовності до пренатальної діагностики генотипу майбутньої дитини за наявності відповідних показів тощо. Особи, які не володіють інформацією про вказані методи, зокрема рівень їх безпечності, часто не готові до подібних маніпуляції, гостро реагують на необхідність проведення цих досліджень. Щоб уникнути негативної реакції варто ще під час навчання у загальноосвітній школі формувати в майбутніх випускників сприйняття і розуміння реальної потреби використання сучасних генетичних методів та методик у житті кожної особи. Коли людини усвідомлює результативність цих технологій, вона не відчуває страх і готова до їх реалізації. Саме тому активна інтеграція досягнень генетики, молекулярної біології, біотехнології та генної інженерії в зміст сучасної біологічної освіти дозволить молодшим поколінням не тільки розуміти світ, у якому їм необхідно існувати, а й активно використовувати отримані результати та методи у своїй практичній діяльності.

Аналізуючи сучасні підходи [4] до процесу формування біологічних знань учнів загальноосвітньої школи під час вивчення генетики можна сформулювати наступні методичні умови, що можуть покращити цей процес:

1) відбір та послідовність вивчення матеріалу під час вивчення генетики має забезпечити поступовий перехід рівня знань школярів від емпіричного до теоретичного;

2) організація активної навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення генетики, спрямованої на формування в них комплексу знань, вмінь та навичок ;

3) оптимальне використання науки і практики для формування генетичних знань (вивчити теорію, розглянути методи, навчитися розв'язувати задачі);

4) для розвитку пізнавальних інтересів учнів запровадити курси за вибором;

5) врахування особливостей рівня профілізації для формування генетичних знань школярів загальноосвітньої школи (генетику мають ґрунтовно вивчати як профільні класи хіміко-біологічного спрямування, так і ті, що орієнтуються на інші галузі науки).

Головною особливістю генетики, є те, що її не можна засвоїти без наявності навичок розв'язування задач. З одного боку, вони допомагають краще сприйняти закономірності спадковості та мінливості, застосувати отримані знання на практиці, а з другого, не всі школярі можуть достатньо глибоко осмислити теоретичний навчальний матеріал. Одним з найважливіших завдань генетичних задач є передбачення подій. Генетичні події зазвичай розглядають у вигляді генетичних задач, в яких подані фенотипи або генотипи одного покоління (батьків чи нащадків), а потрібно віднайти фенотипи або генотипи іншого покоління (відповідно, нащадків або батьків) [13].

На практичних заняттях і в профільній школі мають місце математичні підходи, а саме основне правило комбінаторики та деякі правила теорії ймовірності під час розв'язування задач на моно- та полігібридне схрещування [9]. Розв'язування задач з генетики дає змогу на конкретних прикладах схрещування організмів розібратися в тому, як успадковуються ознаки, у яких випадках вони виявляють себе у фенотипі, тим самим зрозуміти сферу використання основних генетичних законів та теорій – I, II та III законів Г. Менделя, хромосомної теорію зчепленого успадкування ознак Т. Моргана. Учні не зможуть засвоїти вказані теоретичні постулати, якщо не набудуть навичок їх практичного застосування під час розв'язування генетичних задач.

Важливим також є той факт, що учні можуть самостійно складати генетичні задачі, розраховуючи ймовірність появи нащадків із таким фенотипом і генотипом, які їх цікавить. Вони активно досліджують особливості успадкування кольору шкіри, волосся, очей, груп крові у своїй родині, генетичних захворювань у родоводах королівських династій, прогнозують зовнішність майбутніх дітей відомих пар акторів, співаків, власних знайомих. Впровадження таких нестандартних інноваційних педагогічних технік дозволяє школярам наблизитьсь до розуміння фундаментальних основ генетики, оволодіти цим складним навчальним матеріалом та набути нових практичних навичок розв'язування генетичних задач.

Таким чином можна стверджувати, що вивчення генетики у сучасній школі має відбуватись на основі методологічних положень про єдність теорії і практики та відповідати досягненням сучасної біологічної науки.

Поєднання вивченого теоретичного матеріалу, запам'ятовування цифрових даних і теорій з умінням активно застосовувати їх на практиці шляхом розв'язування розрахункових, ситуаційних, логічних задач під силу не всім учням. Формування практичних навичок передбачає розв'язання основного завдання фундаментальної підготовки учнів, зокрема, опанування знань про молекулярні основи спадковості і мінливості, генну еволюцію, структуру й функціонування прокаріотичного й еукаріотичного геному, генетичні системні механізми онтогенезу, статевого розмноження, тощо.

Генетика узагальнює знання учнів з хімії, фізики та інших біологічних дисциплін, а також тих дисциплін, які пов'язані з біохімією, біофізикою та молекулярною біологією.

Важливе завдання сучасної школи полягає у формуванні компетентної особистості, здатної до постійної самоосвіти і саморозвитку, професійного і життєвого самовизначення; особистості, яка вміє критично мислити, аналізувати різноманітну інформацію, застосовувати здобуті знання та навички в життєвих ситуаціях. Диференціація освіти необхідна задля створення оптимальних умов для раннього виявлення та розвитку нахилів, інтересів і

здібностей кожного школяра, поглиблює підготовку школярів, формує стійкі інтереси та забезпечує розвиток їх здібностей [14].

Ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від реалізації принципу зв'язку між навчанням та реальним життям. Так, під час проведення теоретичних занять учні мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в певних життєвих умовах.

Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Я. А. Коменський вважав, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо показати, яку користь має цей матеріал у повсякденному житті [16].

Зміст навчального предмета «Біологія» в 9 класі є логічним продовженням навчальних курсів попередніх років і розкривається за розділами й темами, що характеризують властивості живої природи на різних рівнях організації. У даному розділі розглядаються питання генетики, навчальний матеріал про основні закономірності успадкування ознак розкривається відповідно до історії розвитку генетики: закономірності спадковості, встановлені Г. Менделем, хромосомна теорія спадковості Т. Моргана, молекулярна теорія гена. Теми «Закономірності спадковості» та «Закономірності мінливості» подаються на основі хромосомної теорії спадковості. Учні мають оволодіти механізмами розподілу генів у ході статевого розмноження і теоретичними основами законів Г. Менделя. Особливу увагу присвячено питанню виникнення мутацій, ознайомленню учнів з їхнім різноманіттям і значенням для медицини та селекції тварин і рослин.

В 11-му класі висвітлено сучасний етап розвитку генетики матеріалом про проєкт «Геном людини», методи генної інженерії, методи молекулярної генетики, клонування. Розглядаються перспективи розвитку молекулярної біології та біотехнології, порівнюються їх можливості з методами класичної біології та селекції [6].

Необхідним аспектом вивчення генетики в шкільному курсі біології є проведення практичних робіт на теми «Розв'язування типових задач з генетики», «Хромосомна теорія», «Взаємодія генів», при проведенні яких учні закріплюють вміння розв'язувати генетичні задачі з використанням законів Г. Менделя у випадках моно- або дигібридного схрещування [1].

Практика – критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфери використання результатів навчання. Тобто, навчаючись учень має відчути, зрозуміти і переконатися, що стати освіченим і вихованим – життєво важлива потреба людини, має навчитися застосовувати здобуті знання, вміння, навички в життєвих ситуаціях. Поєднання проблемно-пошукових та дослідницьких завдань в процесі навчання найкращий засіб зв'язку теорії з практикою. Результатом засвоєння навчального матеріалу з генетики є уміння обґрунтовувати роль спадковості в еволюції, значення законів спадковості для практичної діяльності, застосовувати знання законів генетики для складання схем схрещування, розв'язування генетичних задач; для побудови родоводу, чи для оцінювання спадкових ознак родини [16].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Різноманітність педагогічних умов, методів та засобів організації навчальної діяльності дає змогу вчителеві продуктивно взаємодіяти з школярами, враховувати їх індивідуальні потреби, здібності та інтереси, акцентувати на важливому, новому, практично зорієнтованому матеріалі, а також значно підвищити рівень пізнавальної активності учнів під час засвоєння предметних знань. Доцільно поєднувати різноманітні підходи протягом уроку. Ефективність навчання в системі сучасної середньої освіти залежить від уміння вчителя визначити актуальні педагогічні умови формування стійкого інтересу до предмету, активізації учнів, розвитку пізнавального інтересу.

Важливою складовою ефективного навчального процесу з біології є індивідуалізація та диференціація навчання, що передбачає активне поєднання теорії та практики. При вивченні генетики цією практичною складовою є генетичні задачі. Варто зазначити, що у результаті вивчення основ генетики в учнів формується уявлення про біологічну картину світу, що є реалізацією практичної спрямованості навчання: де – кожен організм має свою програму розвитку й діяльності, записану у вигляді певної сукупності генів – генотип. За рахунок фенотипу – сукупності всіх ознак та властивостей, що визначаються генотипом, – організм пристосовується до зовнішнього середовища. За спадкової передачі генетичні програми під впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів середовища можуть змінюватися. Та

випадкові зміни генетичних програм, виражені у фенотипі, зазнають природного добору, інколи ці зміни можуть виявитися корисними для організму й закріпитися в спадковості. Саме вивчення даних закономірностей створює передумову не тільки для засвоєння необхідного рівня навчального матеріалу, а й забезпечує формування особистісних якостей школярів.

Список використаної літератури:

1. Біологія 7-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Перун, 2010. С. 72–83
2. Гвоздьова, Л. А. Проблемне навчання як засіб підвищення мотивації під час вивчення біології. *Науково-методичний журнал.* Харків : Видавнича група "Основа", 2012. Випуск 19/21. С. 2–15.
3. Горбулінська С. М. Педагогічні умови формування знань із генетики у старшокласників профільної загальноосвітньої школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 7. 383 с.
4. Грицай Н. М. Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 7. 383 с.
5. Загальна методики навчання біології: Навч. посібник / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін.; За ред. І. В. Мороза. К. : Либідь, 2006. 592 с.
6. Зуй В. Вивчення основних положень класичної і молекулярної генетики. *Біологія і хімія в школі.* 2000. № 5 (21) вересень-жовтень. С. 25–28.
7. Калошин В. Ф. Педагогічні засади розвитку творчості в учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти : [методичний посібник] / В. Ф. Калошин, Д. В. Гоменюк, Л. Л. Сушенцева. К., 2008. 86 с.
8. Костенко С. О., Ястребцова Н. І. Аналіз педагогічних умов, що впливають на ефективність вивчення генетики у вищій і середній школі. *Вісник НУБіП України*. 2009. Вип.132. С. 381–392.
9. Лагодюк С. В. Евристичні задачі до теми «Спадковість і мінливість організмів» / С. В. Лагодюк. *Біологія : газета для вчителів біології*. 2007. № 25/26. С. 37–38.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : [монография] / Исаак Яковлевич Лернер. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
11. Лукащук М. М. Комплексне використання комп’ютерних засобів у викладанні основ медичної генетики в коледжі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ-Вінниця : ООО «Планер», 2005. 547 с.
12. Молчанюк О. В. Сутність та засоби вирішення проблеми оптимізації навчально-виховного процесу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* Харків : ХДУ ім. Г. С. Сковороди. 2001. С. 19–22.
13. Мороз І. В., Степанюк А. В., Гончар О. Д. та ін. Загальна методика навчання біології : навч. посіб.; за ред. І. В. Мороза. К. : Либідь, 2006. 592 с.
14. Покровська С. Є. Диференціація навчання учнів у середніх загальноосвітніх школах. Мн., «Беларуская навука», 2002.
15. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. К. : А.С.К., 2003. 240 с.
16. Семенов О. О. Розв’язування генетичних задач у жанрі детектива. *Біологія*. 2008, № 27 (219) вересень. С. 2–4.

УДК 37.015.31:502/504

Романчук Олена Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 21- Е групи.
Науковий керівник:
к. біол. н., доц. Дух.О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАЦІОНАЛЬНІЙ СКАУТСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ «ПЛАСТ»

Анотація. *Стаття присвячена особливостям екологічного виховання у Національній скаутській організації України «Пласт» (НСОУ «Пласт»). Проаналізовано та розглянуто систему екологічної діяльності у різних вікових категоріях, які розподілені по уладах.*

Ключові слова: *громадська організація, НСОУ «Пласт», екологічне виховання, новак, юнак, пластун, вмілість, проба, табір.*

Annotation. *The article is devoted to the peculiarities of ecological education in the National Scout Organization of Ukraine "Plast" (NSOU "Plast"). The system of ecological activity in different age categories, which are distributed among the authorities, is analyzed and considered.*

Key words: *public organization, NSOU "Plast", ecological education, novice, young man, plastun, skill, test, camp.*

Постановка проблеми. Одним із шляхів досягнення стратегічних цілей Державної екологічної політики є впровадження освіти в інтересах сталого розвитку, екологічної освіти та виховання з метою формування в суспільстві екологічних цінностей і підвищення його екологічної свідомості [8].

Діяльність громадських організацій розглядають як потужний чинник формування екологічного світогляду та активної громадської позиції [1]. Проте, ряд громадських екологічних об’єднань здійснює просвітницькі заходи епізодично, без врахування вікових особливостей та професійної зацікавленості молодого покоління.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питання екологічного виховання в громадських організаціях розглядалось такими вченими, як Левків С., Євдокимова Т., Тимошенко О., Алмашій І., та ін. Проте, особливості екологічного виховання в одній із найбільших молодіжних організацій України − НСОУ «Пласт» − не вивчалось.

Тому основною **метою статті** є дослідження особливостей екологічного виховання у громадській організації НСОУ «Пласт» та аналізі виховної системи. Поставлена мета передбачає розв’язання таких дослідницьких завдань:

— розглянути виховну систему НСОУ «Пласт»;
— проаналізувати особливості екологічного виховання в НСОУ «Пласт».

Виклад основного матеріалу. Пласт — українська скаутська організація, метою якої є сприяння всебічному, патріотичному вихованню та самовихованню української молоді. Скаутський рух виховує молодь як свідомих, відповідальних і повновартісних громадян місцевої, національної та світової спільноти, провідників суспільства. Для досягнення виховних цілей організація застосовує власну унікальну методу виховання, яка передбачає віковий поділ на 5 категорії (пташата, новаки, юнаки, старші пластуни та пластуни-сеньйори) та відсутність вікових обмежень членства організації [3].

Улад Пластунів Новаків (УПН) або новацтво – це діти від 6 до 12 років, для яких згідно віку розроблена відповідна програма, яка допомагає їм виховувати свій характер [3]. Новацька програма складається з трьох частин:

1. Новацькі проби.
2. Новацькі вмілості.
3. Історичні ігрові комплекси, які включають в себе – сходини, мандрівки, вогники, збірки гнізда, квести, ігри, табори.

Проба − це система занять і переживань, яка розвиває і збагачує знання, вміння і навики новаків протягом одного року згідно з приписаною програмою. Є п'ять новацьких проб, які поділені на розділи [6]. Впровадження екологічного виховання в пробах здійснюється шляхом виконання завдань розділу «Пізнай і полюби своє довкілля»:

— здобути вмілість з природознавства;

— прослідкувати протягом двох тижнів і розказати, скільки збирається сміття вдома, і скільки з нього віддається на переробку або вживається повторно;

— разом з роєм взяти участь в екологічній акції;

— відбути із роєм мандрівку до природничого музею, зоопарку, національного парку чи заповідника;

— дізнатися, які небезпеки можуть чекати на нас у лісі та як їх уникати;

— змайструвати якусь річ із вживаного матеріалу та знайти їй застосування [6].

Вмілості − це частина новацької програми в формі серії коротких занять, які розвивають знання і вміння з одної ділянки зацікавлення. Новацькі вмілості поділені на сім основних тематичних категорій, після здобуття яких новак отримує відповідну приписану відзнаку вмілости й посвідку [4]. Однією із новацьких вмілостей є «Природознавство», яка допомагає дітям пізнати та полюбити своє довкілля (табл.1).

Таблиця 1.

Характеристика категорій вмілостей «Природознавство» [7]

Назва	Завдання
Лісовик/Лісова мавка	• Розпізнай в своєму довкіллі 10 лісових рослин і розкажи про них щось цікаве: дерева, кущі, трав'янисті рослини, зокрема лікарські (вигляд, умови зростання, використання, ін.). • Розпізнай у своєму довкіллі 10 лісових тварин і розкажи про них щось цікаве: звірі, птахи, комахи, плазуни, земноводні (вигляд, голос, житло, як і чим живляться, ін.). • Довідайся про екологічне значення лісів для людства і для життя на Землі. Поясни, що означає берегти ліс. Посади та доглядай дерево. • Дізнайся, як можна порахувати вік дерева. • Навчись вилізати на дерево та маскуватись в природі. • Визнач з допомогою природних орієнтирів сторони світу в лісі. • Зроби прикрасу чи якусь потрібну в господарстві річ із природного матеріалу. • Разом з роєм піди на три прогулянки до лісу. Веди в лісі спостереження та записуй враження в щоденник.
Квіткар/ Квіткарка	• Доглядай вдома за кімнатними рослинами у вазонах або на дворі. Дізнайся їх назви, намалюй як виглядає цвіт. Розкажи про особливості догляду за зрізаними квітами. • На прогулянці уважно оглянь різні рослини. Спробуй відшукати в книжковому довіднику, як вони називаються. • Довідайся про способи розмноження рослин: насінням, цибулинами, листками, пагонами. Навчись садити та пересаджувати квіти. • Вирости рослину, будь-яким способом, веди спостереження за змінами, що відбуваються з нею, записуй їх у щоденник. • Досліди як різні умови впливають на ріст та розвиток рослин: волога, освітлення, температура, вид грунту, тощо. • Довідайся про квіткових шкідників та про те, як завадити їм знищувати рослину. • Навчись плести віночки і роби композиції із сухих чи засушених квітів .
Дослідник/ Дослідниця планети	• Дізнайся про історію розвитку уявлень про Землю від різних народів. Розкажи хто такі Коперник та Галілей. • Довідайся про місце розташування Землі у Сонячній системі, її рух у просторі. • Поясни внутрішню будову планети • Назви оболонки Землі та їхню роль. • Дізнайся про найважливіші етапи геологічного розвитку Землі, коли і як відбувався рух материків. • Дізнайся про біологічний розвиток Землі: ери і періоди, появу на Землі життя та людини. • Поясни що таке паралелі, меридіани, екватор. • Назви всі континенти та океани. • Довідайся що таке географічні зони, до якої зони належить твоє місто. • Довідайся про значення термінів: “легені планети”, “озоновий шар”, “глобальне потепління”.

	• Довідайся, що ти особисто можеш зробити для охорони нашої планети.
 Охоронець природи	• Довідайся, що таке екологія, життєвий простір. • Разом з роєм зроби збірку ілюстрацій чи фотографій різних природних ландшафтів і екосистем у вашому місті чи на околицях. Досліди складові цих екосистем і зв'язки між ними. • Розкажи про взаємозалежність людини і природи. Поясни, чому в природі стаються катаклізми та який вплив на це має людина. • Опиши екологічні зміни, які відбуваються в твоєму місті чи селі під впливом господарської діяльності людини. • Зроби мініатюрну закриту екосистему в банці або ж в природній екосистемі розмісти змайстрованих тобою тварин. Покажи взаємодію, ланцюг або піраміду живлення. Поясни, що трапляється при порушенні якоїсь одної ланки. • Придумай власну гру, виставу, пісню, казку про важливість гармонії в природі. • Організуй та проведи з роєм добре діло в природі для покращення екологічної ситуації в своєму регіоні (місті, селі, околиці) .
 Знавець риб	• Піди на екскурсію до звіринця з акваріумами, прочитай книжку або переглянь науково-популярну передачу про життя риб. Розкажи про свої враження на сходинах рою. • Дізнайся, чому риби мають характерну для них форму тіла, які частини тіла і органи мають лише риби і як це пов'язано з їх життям у воді. • Запам'ятай назви і вигляд п'ятьох риб, що водяться в морях та океанах світу. • Довідайся про особливості та навчись розпізнавати п'ятьох риб, що живуть у прісних і солоних водоймах України. • Намалюй послідовність розмноження і розвитку риб. • Дізнайся чим риби харчуються та для кого вони служать харчем. • Допомагай утримувати акваріумних рибок або підгодовувати риб у водоймі, розкажи щось цікаве про свої спостереження. • Поясни, як впливає забруднення води на життя риб. Візьми участь в екологічній акції зі збереження популяції риб.

Пластовий табір – це таборовий збір в польових умовах із конкретною виховною, вишкільною метою із визначеною тривалістю, місцем чи маршрутом проведення [2, с. 3]. Табір являється основним видом заняття в системі виховання в УПН. Двотижневе таборування, коли дитина понад 300 годин перебуває спільно з однолітками серед природи, набагато більше впливає на новацтво, аніж 40-60 годинам занять в домівці протягом року. Новацькі табори є обов'язковою вимогою до проб. Використання екологічної тематики новацького таборування стає актуальним останні роки. З 2016 року щорічно проводиться «Академія допитливого Вовчика», в 2019 р. було організовано окружний еко-табір «Зберегти 360°» (2019 р.).

Улад Пластунів Юнаків (УПЮ) або юнацтво – це група людей віком від 12 до 18 років, для яких згідно віку розроблена відповідна програма.

Юнацька програма складається з таких частин:

1. Юнацькі проби.
2. Юнацькі вмілості.
3. Табори та вишколи.

У виховній системі юнацької програми екологічне виховання здійснюється через юнацькі природничі вмілості до яких належать вмілості:

1. Еколог.
2. Екологія.
3. Природознавство.
4. Слідопит.
5. Огородництво.

Організація юнацького таборування здійснюється із дотриманням певних вимог. Зокрема, для будівництва таборових споруд використовують лише повалені дерева та сухе гілля, під час таборування організовується сортування побутових відходів і компостування органічних залишків, здійснюється використання органічних засобів для миття посуду. Серед юнацьких таборів можна виділити – Крайовий екологічно-вишкільний табір «Вовча Школа» та безліч екологічних вишколів.

Самовиховними спільнотами в Пласті є Улад Старших Пластунів (УСП) віком від 18 до 35 років та Улад пластунів-сеньйорів (УПС) котрим виповнилось 30 років. Основне завдання цих двох уладів – сприяння виховному процесу, що здійснюється в УПН та УПЮ. Саме члени УСП та УПС виконують в Пласті функції виховників, адміністраторів, вони проводять табори та вишколи. Для полегшення цієї роботи вони об'єднуються у курені, кожен із яких має власне спрямуванні і традиційні акції [9].

Курінь – це структурна одиниця Пласту, об'єднання відносно спільних інтересів та спеціалізацій для плекання пластової дружби та ведення специфічного стилю пластування. Серед пластових куренів екологічне спрямування прописано в куренях: «Зелені гуски», «Хмельниченки»; «НепрОсті»; «Велике плем'я Сіроманці ім. А. Гарасевича»; «Карпатські вовки» [10].

З 2019 р. в НСОУ «Пласт» діє Екологічна служба «Роззуй очі», яка допомагає реалізовувати екологічний напрям виховної системи. Зокрема, було організовано:

— еко-акцію «Пластуни рятують дерева»;

— курс еколекцій для юнацтва з підготовки амбасадорів життя в стилі зеровейст від Kharkiv Zero Waste: кампанія за ресайклінг;

— Челенджі - #PandaChallenge, #липень_без_пластику, #новий_рік_у_стилі_еко.

Також, громадська організація співпрацює із Всесвітнім фондом дикої природи − WWF.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Виховна система в громадській організації НСОУ «Пласт», відіграє важливу роль у формуванні екологічної культури нації, ефективному впровадженню якої сприяє Екологічна служба «Роззуй очі».

Екологічне виховання молодого покоління в НСОУ «Пласт» здійснюється за рахунок проходження проб, здобуття вмілостей, в часі яких новаки і юнаки відбувають табори та різні еко-заходи. Реалізація екологічного напряму пластування в Уладах старшопластунів та пластунів сеньйорів відбувається через тренінги, вишколи, акції, челенджі, таборову систему.

Список використаної літератури

1. Андрусевич А. Неурядові екологічні організації в Україні: проблеми становлення та розвитку. URL: http://www.ji.lviv.ua/n41texts/andrusevych.htm (дата звернення: 05.04.2021).

2. Бігус М. Напрямні з організації пластових таборів. Київ, 2010. 54 с.

3. Головні відомості про Пласт. URL: https://www.plast.org.ua/about/ (дата звернення: 01.04.2021).

4. Крайова Булава розділ УПН. URL: http://www.upn.plast.org.ua/programa/ (дата звернення: 01.04.2021).

5. Крайова Булава розділ УПЮ. URL: http://www.upu.plast.org.ua/program/proby/ (дата звернення: 01.04.2021).

6. Новацька проба. URL: http://www.upn.plast.org.ua/programa/level/ (дата звернення 02.04.2021).

7. Новацькі вмілості на еко тематику. URL: http://plastzl.pp.ua/members/upn/skills/ (дата звернення: 02.04.2021).

8. Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text (дата звернення: 05.04.2021).

9. Старшопластунство та сеньйорат. URL: http://plast.te.ua/about/usp/ (дата звернення: 03.04.2021).

10. Старшопластунські та сеньйоратські курені. URL: https://www.plast.org.ua/kurin/ (дата звернення 05.04.2021).

УДК 373.3.016:613.7

Трифонюк Катерина Василівна,
здобувачка вищої освіти 41 Б групи.
Науковий керівник:
к. біол. н., старший викладач Головатюк Л. М.

ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АДАПТУЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Анотація. *У статті проаналізовані особливості методики впровадження соціально-адаптуючих технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти як засобу здоров'язбереження школярів. Розкрито особливості соціально-адаптуючих технологій, які забезпечують формування і зміцнення психічного здоров'я, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості. Розкрита роль вправ, тренінгів, інсценізацій, ігор як елементів соціально-адаптуючих технологій.*

Ключові слова: *заклади загальної середньої освіти, здоров'язберігаючі технології, освітній процес, соціально-адаптуючі технології.*

Annotation. *The article analyzes the features of the methodology of introduction of socially adaptive technologies in the educational process of general secondary education institutions as a means of health care for schoolchildren. The peculiarities of social-adaptive technologies that provide the formation and strengthening of mental health, increase the resources of psychological adaptation of the individual are revealed. The role of exercises, trainings, stagings, games as elements of socially adaptive technologies as means of school health is revealed.*

Key words: *general secondary education institutions, health-preserving technologies, educational process, social-adaptive technologies.*

У сучасному суспільстві гостро постала проблема збереження здоров'я молодого покоління, що є запорукою благополуччя та стабільності розвитку держави. Сьогодні в Україні проводиться низка суспільних, наукових, педагогічних і профілактичних заходів, спрямованих на формування здорового способу життя.

Важлива роль у збереженні здоров'я учнівської молоді належить закладам загальної середньої освіти. Посилюється необхідність формування в учнів позитивного ставлення до здорового способу життя – форм і засобів повсякденної життєдіяльності людини, які сприяють вдосконаленню резервних можливостей організму, успішному виконанню соціальних функцій, профілактиці найбільш розповсюджених захворювань [1, с. 21–26].

Здоров'я особистості залежить від неї самої, її способу життя, рівня культури взагалі. Здоровий спосіб життя охоплює різноманітні сфери життєдіяльності людини і реалізується через поведінку, конкретні дії та вчинки. Проблема формування здорового способу життя (ЗСЖ) найбільш гостро постає у підлітковому і юнацькому віці.

В Україні на державному рівні визначено шляхи збереження здоров'я громадян, що закріплено в Конституції, Законі України «Основні законодавства України про охорону здоров'я», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» та ін. Державні національні програми «Діти України» та «Освіта» (Україна. XXI століття), «Національна доктрина розвитку освіти» важливим завданням закладів освіти визначають збереження і зміцнення здоров'я школярів, формування у них умінь і навичок здорового способу життя. Пріоритетним завданням системи освіти визначено навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я й здоров'я оточуючих як найвищих індивідуальних та суспільних цінностей.

Результати різноманітних досліджень дають змогу стверджувати те, що традиційна система освіти орієнтована на здобуття знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок є недостатнім, відповідно рівень підготовки школярів до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Підліткам потрібні життєві навички, що дають змогу здійснювати життєвий вибір, досягати цілей, коригувати поведінку, оцінювати ризики, зберігати і покращувати здоров'я та якість життя.

Основним завданням сучасної школи стає виховання компетентної особистості, яка уміє адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати

життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я на належному рівні, надавати опір негативним впливам. З огляду на це, особливого значення набуває спрямоване формування у дітей умінь і навичок здорового способу життя.

Концептуальні основи здоров'язберігаючого виховання закладені в працях К. Бондаревської, І. Брехмана, Є. Бойченко, О. Дубогай, З. Малькової, Л. Новікової, Н. Полєтаєвої, М. Таланчука, Л. Татарнікової.

Сутність і закономірності формування здорового способу життя молоді в умовах закладів освіти різного типу стали предметом наукових досліджень українських учених Г. Власюк, Н. Денисенко, О. Жабокрицької, С. Жеваги, М. Зубалія, С. Кириченка, С. Лапаєнко, С. Свириденко, Є. Столітенка, І. Сущевої, Т. Шаповалової, С. Юрочкіної та ін.

Окремі аспекти формування вмінь і навичок здорового способу життя розкриті у працях Ю. Бірюкової, М. Ведіщевої, О. Жабокрицької, В. Кузьменко, С. Лядової, Г. Мітяєвої, І. Ящук та інших. Проблеми профілактики та подолання шкідливих звичок висвітлені у дослідженнях Н. Максимової, В. Оржеховської, В. Панка, Т. Федорченко та ін.

Питанню формування здорового способу життя школярів присвятили свої праці О. Вакуленко, В. Васильєв, Г. Голобородько, О. Дубогай, В. Зайцев, В. Касаткін, Т. Кириченко, Ю. Лісіцин, С. Свириденко, Л. Сущенко, Н. Хоменко та ін. Сьогодні над цією проблемою продовжують працювати Г. Апанасенко, В. Войтенко, І. Гундаров, В. Куліков, І. Муравов, В. Петленко, Л. Попова та інші дослідники.

Ознайомлення із результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом роботи закладів загальної середньої освіти щодо вирішення проблеми формування здорового способу життя школярів дало змогу виявити низку суттєвих суперечностей: між потребами суспільства в підвищенні рівня здоров'я школярів і недостатньою розробленістю шляхів формування здорового способу життя учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів; між зростаючою необхідністю отримання знань учнями щодо збереження й зміцнення свого здоров'я та недостатнім використанням оздоровчих технологій у навчальних закладах загалом.

Актуальність проблеми, недостатнє розкриття специфіки формування здорового способу життя школярів у науковій літературі, необхідність пошуку педагогічних умов та шляхів розв'язання цієї проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження.

Педагогам потрібно володіти необхідними знаннями для виконання здоров'язберігаючої діяльності з урахуванням нових умов, попиту і потреб держави і суспільства в цілому [2, с. 53–56].

Мета статті – розкрити особливості методики впровадження соціально-адаптуючих технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти як засобу здоров'язбереження школярів.

Поняття «здоров'язберігаюча технологія» належить до якісної характеристики будь-якої освітньої технології, що показує, наскільки вирішується завдання збереження здоров'я школярів. Також здоров'язберігаючі технології розглядають як сукупність тих принципів, прийомів і методів роботи, які за рахунок доповнення традиційних технологій навчання і виховання, наділяють їх ознаками здоров'язбереження [3, с.113–116].

Також науковці під здоров'язберігаючими технологіями розуміють сприятливі умови навчання – відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання; оптимальну організацію навчального процесу згідно вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм; повноцінний та раціонально організований руховий режим [4, с. 67–70].

Сьогодні важлива роль належить соціально-адаптуючим технологіям, які забезпечують формування і зміцнення психічного здоров'я, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості.

Соціально-адаптуючі технології забезпечують формування та зміцнення психологічного здоров'я учнів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості до умов середовища освітнього закладу.

Соціальна складова здорового способу життя полягає у формуванні відповідних навичок: управління стресами; ефективного спілкування; попередження конфліктів; навичок співчуття (емпатії); поведінки в умовах тиску; навичок співробітництва; гуманному ставленню до людей із фізичними вадами.

Аналіз науково-методичної літератури та практики педагогів закладів загальної

середньої освіти дав змогу зробити висновок про те, що ефективними соціально-адаптуючими технологіями є вправи, тренінги та інсценізації, ігри.

Ці технології сприяють розвитку самоусвідомлення та самооцінки особистості, умінню аналізувати проблеми і приймати рішення, визначати життєві цілі і програми, навчають самоконтролю, сприяють мотивації успіху та тренуванню волі, що є передумовою для формування духовного та психічного здоров'я.

У свою чергу соціальному здоров'ю сприяє розвиток навичок ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації.

З метою визначення ефективності використання соціально-адаптуючих і особистісно-розвиваючих технологій нами було визначено критерії сформованості навичок розв'язування конфліктів та поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації:

— уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів;
— уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності;
— уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів;
— навички адекватної поведінки, зокрема й застережливих дій щодо ВІЛ-СНІДу;
— уміння розрізняти прояви дискримінації;
— уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій;
— уміння уникати небезпечних ситуацій і діяти при загрозі насилля.

З метою формування навичок поведінки у конфліктних ситуаціях нами було проведено з учнями *тренінг «Конфлікт».* Головним завданням тренінгу було вироблення в учнів правильної лінії поведінки під час конфлікту. Нами була надана інформація учням про суть конфлікту, причини його виникнення. Відпрацьовувалися на практиці навички безконфліктного спілкування, посередництва в конфліктах.

Школярі усвідомили, що будь-який конфлікт супроводжується такими сигналами: дискомфорт, інцидент, непорозуміння, напруга, криза. Учні переконалися у тому, що перший крок у мистецтві вирішення конфлікту – це здатність стежити за появою сигналів конфлікту. Відповідно нами було запропоновано замалювати свої асоціації із поняттям «конфлікт». Школярі зазначали, що реакцією на конфлікт є пригнічення. Тому важливо було переконати учнів у тому, що насправді конфлікт – це діалог, взаємодія, джерело розвитку нових стосунків, гармонії.

Під час міні-лекції школярі дізналися про ознаки конфлікту: наявність учасників із суперечливими інтересами; кожний учасник має аргументацію та засоби захисту своїх інтересів; кожний учасник конфлікту трансформує свій стан залежно від ситуації, яка склалася і на яку здійснює вплив супротивник.

Ми ознайомили учнів із основними етапами конфлікту:

1. Виникнення і розвиток конфліктної ситуації.
2. Усвідомлення конфліктної ситуації хоча б одним із учасників соціальної взаємодії і емоційне переживання ним цього факту.
3. Початок відкритої конфліктної взаємодії.
4. Розвиток відкритого конфлікту.
5. Розв'язання конфлікту.

Нами наголошувалося на тому, що конфлікти виникають найчастіше через дрібниці, невміння спілкуватись, небажання зважати на потреби інших.

Нами було наголошено на тому, що під час перебування у конфліктній ситуації для ефективного вирішення проблеми необхідно вибрати певний стиль поведінки, враховуючи власний стиль, особливості інших залучених в конфлікт людей, а також природу самого конфлікту.

Обов'язковим етапом тренінгу була практична частина, під час якої учні навчалися ефективно згладжувати конфлікти. Учасники формували трійки. Упродовж 5-и хвилин кожна трійка придумувала сценарій, за яким двоє учасників представляли конфліктуючі сторони (сваряться подружжя, подруги, однокласники, учень і вчитель), а третій – відіграє миротворця, арбітра.

На етапі рефлексії учні виконували вправу «Позитивне мислення», що сприяло виявленню позитивних аспектів конфлікту, розвитку вміння керувати власними емоціями та протистояти стресам, які виникають під час конфліктних ситуацій. Робота проводилася у парах. Учням пропонувалося виявити негативні і позитивні сторони конфлікту.

Вправа «Все залежить від тебе» дала змогу навчити учнів розрізняти основні сигнали конфлікту, спонукати учасників брати на себе відповідальність за створення конфліктних ситуацій. Під час ігрового спілкування учні розігрували сценки, в яких зображали ситуацію, де має місце один із сигналів конфлікту. Школярам пропонувалося відповісти на запитання, що вони відчували, коли виконували свої ролі.

Школярі разом виробили рекомендації щодо пом'якшення конфлікту: не прагнути будь-що домінувати; говорити правду потрібно вміло; не переоцінювати своїх здібностей і можливостей; не виявляти ініціативи там, де її не потребують; виявляти витримку й спокій у будь-якій ситуації.

У сучасному суспільстві важливим завданням є формування в учнів уміння протидіяти тискові і маніпуляціям. З цією метою нами було організовано мозковий штурм: «Хто і що впливає на наші рішення?» Пропонувалися запитання для обговорення: Чому деякі наполегливо пропонують своїм друзям щось небезпечне? Чи бажають вони при цьому їм добра? А може, в них просто бідна уява, щоб вигадати кращі розваги? Чи, може, вони намагаються у такий спосіб виправдати себе.

Важливою технологією є інсценування «Як протидіяти маніпуляціям». Учні ознайомлювалися із алгоритмом дій у ситуаціях, коли особистістю намагаються маніпулювати, відволікати від теми, умовляти чи переконувати. Нами була використана таблиця «Алгоритм поведінки в умовах тиску і маніпуляцій».

Дії партнера	**Ваші дії**
Робить пропозиції	Поясніть, що ви думаєте і відчуваєте
Намагається відволікти від теми	Повертайтесь до теми Висуньте вимогу Запитайте, що він думає
Тисне, переконує	Відмовтесь, відтягніть час, запропонуйте альтернативу

Використання анкет з метою визначення рівня сформованості уміння розв'язувати конфлікти дало змогу зробити висновок про зростання кількості учнів із середнім і високим рівнями сформованості навичок розв'язування конфліктів, що є важливим показником зростання ефективності процесу здоров'язбереження школярів.

Висновки. Впровадження соціально-адаптуючих технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти є важливим засобом здоров'язбереження школярів. Ефективними соціально-адаптуючими технологіями є вправи, тренінги та інсценізації, ігри. Результати дослідження не вичерпують усієї заявленої проблеми і вимагають подальшої розробки ефективних засобів реалізації соціально-адаптуючих технологій.

Список використаних джерел:

1. Волков В. Л. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді. Київ : Знання України, 2004. С. 21–26.

2. Егорьев, А. О. Здоровье студентов с позиции профессионализма. *Теория и практика физической культуры*. 2003. № 2. С. 53–56.

3. Семченко Н. О. Впровадження ідей здоров'язберігаючої педагогіки у навчально-виховний процес ВНЗ. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 11. С. 113–116.

4. Чурекова Т. М. Содержание здоровьесберегающего сопровождения в системе непрерывного образования. *Валеология.* 2004. № 4. С. 67–70.

УДК 373.5.016:57

Шимко Іванна Миколаївна,
здобувачка вищої освіти 41-Б групи.
Науковий керівник:
к. біол. н. Гурська О. В.

РОЛЬ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З БІОЛОГІЇ

Анотація. *У статті проаналізовано поняття «проєкт», «метод проєктів», «проєктна технологія»; показано значення методу проєктів у активізації навчальної діяльності та специфіку його використання на уроках біології, висвітлено основні етапи даного методу. Виявлено роль проєктної діяльності у реалізації всебічного розвитку школярів, що сприяє розвитку наявних і формуванню нових моральних і комунікабельних якостей, пізнавальних цінностей, інтелектуальних здібностей, умінь та навичок, а також дослідницької позиції в сфері сприйнятті й розумінні природи та її закономірностей.*

Ключові слова: *проєктна діяльність, метод проєктів, проєктна технологія, педагогічні завдання.*

Annotation. *The article deals with various aspects of the concept of «project», «project method», «design technology». Shows the importance of the method projects in educational activities and projects using the method in biology lessons, the main stages of the method are investigated. The article analyzes the role of design in the development of a scientific outlook graduates to facilitate the formation of new cognitive values, intellectual abilities, skills, moral and communicative skills and research positions in the perception and understanding of nature and its laws.*

Key words. *project activity, method of projects, design technology, pedagogical tasks.*

Постановка проблеми. Аналіз якості шкільної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства дозволяє викрити суттєві недоліки в організації освітнього процесу, що зумовлюють формування ряду перешкод для розвитку особистості школярів. Варто зазначити, що важливими проблемами є невміння критично мислити, самостійно ставити життєві завдання та приймати обґрунтовані рішення (розв'язувати проблеми); слабка економічна і правова грамотність школярів, низький рівень їх загальнокультурної підготовки.

Зазначені проблеми набувають актуальності передусім тому, що сучасний світ вирізняється стрімким соціальним, технологічним, економічним і політичним розвитком, який потребує від кожної особи здатності робити усвідомлений вибір; мобільності та відповідальності у прийнятті рішень; вміння ефективно комунікувати та бути успішним.

Сучасна українська школа і школа майбутнього потребує необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, зокрема актуалізації змісту, наповнення, удосконалення технологій з метою забезпечення особистісного розвитку; створення умов, що передбачають активний розвиток та саморозвиток учнів і вчителя, вмінь творчо та нестандартно розв'язувати проблеми, реалізацію прагнень до нововведень, самовдосконалення; створення та підтримки бажання досягати успіху, формування активної життєвої позиції.

Сьогодні поряд із традиційними методами в практику роботи вчителів біології широко входять методи активного навчання: інтерактивні, ділові, рольові, організаційно-навчальні ігри, технологія модульного навчання, метод опорних конспектів, і багато інших. Із активною реалізацією у школі комп'ютерних технологій для педагогів відкрилися безліч можливостей, що дозволяють створити гідні умови для розвитку пізнавальних інтересів учнів до предмету, що вивчається. Одним із актуальних педагогічних технологій, що мають багатий творчий потенціал та широке поле діяльності, є метод проєктів.

Проєктна діяльність учнів сприяє формуванню самостійної, творчої, активної особистості, є одним з важливих інноваційних методів навчання [8].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти впровадження методу проєктів у навчально-виховний процес привертали увагу таких відомих педагогів-дослідників як Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Д. Каттерік, В. Монда, Д. Снезден, А. Папандреу [5]. У сучасній педагогічній науці активний внесок в розвиток та впровадження

методів проєктів зробили такі українські вчені, як К. Баханов, Т. Кручиніна, А. Касперський, О. Пометун, О. Пєхота та ряд ін. [3].

Праці сучасних учених С. Гончаренка, І. Єрмакова, Л. Круглик, О. Онопрієнко, Л. Паламарчук, С. Сисоєвої розкривають різноманітні аспектам проєктної діяльності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах [6].

Проєктну систему навчання розробили та впровадили в 20-ті рр. XX ст. американський педагог-новатор Дж. Дьюї та його послідовник В. Кілпатрик [13]. Проєктна технологія потребує застосування педагогом системи дослідницьких, пошукових, творчих, інноваційних методів, прийомів, засобів навчальної діяльності. Основа проєктної технології – стимулювати інтерес учасників до певних проблем, які передбачають засвоєння певної сукупності знань через реалізацію проєктної діяльність, а саме: розв'язання однієї або ряду проблем; реалізацію практичного застосування надбаних знань, вмінь та навичок – від теорії до практики.

Основна теза сучасного трактування методу проєктів – «Усе, що я пізнаю, – я знаю: для чого це мені треба, і де, і як я можу ці знання застосувати» [1].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко наводить таке визначення методу проєктів: «організація навчального процесу, за якої учні набувають знань у процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів» [2].

Є. Полат метод проєктів показує як спосіб досягнення певної дидактичної мети через детальне розроблення та розв’язання проблеми (технологію), яке повинно завершитись реальним, відчутним, власним практичним результатом, оформленим та представлений тим чи іншим чином. На думку авторки, сутність поняття «проєкт» визначає його прагматичну спрямованість на продукт – результат діяльності, який отримує учень під час вирішення тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми. Цей результат можна осягнути, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності учня [11].

Отже, метод проєктів – це сучасна освітня технологія, що спрямована на самостійне здобуття учнями знань на основі власної життєвої практики [12] .

Сьогодні у зв'язку зі становленням парадигми особистісно-орієнтованої освіти, саме метод проєктів переживає друге народження як ефективна складова до інших педагогічних технологій. Перспективи використання проєктування у навчальному процесі надзвичайно широкі та різноманітні. Аналіз літературних джерел [6] показує, що цей метод вчить розв'язувати повсякденні педагогічні проблеми та викликає інтерес до предмету.

Мета статті – розкрити понять «проєкт», «метод проєктів», «проєктна технологія», проаналізувати роль методу проєктів в оптимізації навчальній діяльності на уроках біології.

Виклад основного матеріалу. Використовуючи проєктну технологію, вчитель допомагає зрозуміти школярам, навіщо їм потрібні теоретичні знання та де і як їх застосовувати у власному життєвому досвіді. А це вирішує ряд проблем: учні розвивають здатність долати певні життєві труднощі, вчаться самостійно приймати рішення, тобто накопичують певний життєвий досвід.

Найважливішим вмінням, яке засвоює учень у процесі проєктної діяльності, є вміння постійно вчитися, самостійно набувати нових знань в процесі реалізації відповідної діяльності. Допоки учнів не залучили до проєктної діяльності, все, що висловлює вчитель, для них – це знайома, однак абстрактна інформація, котра не може перетворюватись в систему знань.

Унаслідок аналізу наукової літератури [13] визначено, що впровадження проєктів у практику освітнього процесу передбачає дотримання основних етапів його організації, зокрема:

- *підготовчий* (формування груп учасників та вибір теми проєкту з запропонованого переліку, визначення мети проєкту і його кінцевого продукту, розробки структури проєкту);
- *навчальний* (збір та засвоєння інформації учнями, обробка та аналіз зібраних даних);
- *завершальний* етап (підготовка до презентації кінцевого продукту, презентація школярами кінцевого продукту, оцінка виконання проєкту всіма учасниками) [7].

Проте в літературних джерелах виділяють різну кількість етапів роботи над проєктом. Так, Н. Пахомова зазначає чотири етапи: занурення у проєкт, організація діяльності, здійснення роботи над проєктом, презентація результатів [10].

Н. Матяш виділяє три етапи: дослідницький (підготовчий); технологічний і завершальний етап [9].

І. Кугут та Н. Меркушева виокремлюють сім етапів роботи над проєктом: підготовчий, планування, дослідження, результати, підготовка до захисту проєкту, презентація (звіт), оцінювання результатів та процесу (рефлексія) [7].

В. Гузеєв пропонує більш детальну характеристику та описує дев'ять етапів [5]:

1) постановка мети проєкту: виявлення проблеми, суперечностей; формулювання завдань;

2) обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів;

3) самоосвіта і актуалізація знань за консультативної допомоги педагога – керівника проєкту;

4) складання плану дій, розподіл обов'язків;

5) дослідження: вирішення окремих завдань, їх субординація і координація;

6) узагальнення результатів та висновки;

7) презентація або звіт;

8) аналіз успіхів та помилок;

9) корекція.

Проаналізувавши дослідження вчених можна дійти висновку, що проєкт включає реалізацію п'яти наступних понять, відомих як «п'ять П» [8]:

— Проблема;
— Проєктування (планування);
— Пошук інформації;
— Продукт;
— Презентація.

Існує також шосте «П» проєкту – його Портфоліо, що включає усі робочі та презентаційні матеріали даного проєкту.

Зміст портфоліо проєкту може включати: щоденники роботи над проєктом; проєкт (продукт); звіт (зазначається тема, мета, завдання, основні етапи, дослідження, рефлексія); рецензії; презентаційні матеріали.

При аналізу навчальних проєктів з дисциплін природничого напрямку, а саме біології, варто зазначити, що презентаційними матеріалами виступають щоденники спостережень, звіти, макети, денні (тижневі, місячні, етапні) плани, друкована продукція, альбоми, гербарії, муляжі, колекції, атласи, карти, мультимедійний продукт, фотоальбоми, фотовизначники, лепбуки, колажі, постери, тощо.

Варто зазначити, що проєкт – це не певний алгоритм, який передбачає виконання чітких етапів, а активна модель творчого мислення, засіб саморозвитку школярів і умова прийняття власних рішень [1].

Погоджуємося з В. Янушевським, який стверджує, що метод проєктів, як і інші освітні технології, є технологією універсальною [14]. Проте будь-яка «універсальна технологія» аналізує лише загальні принципи та етапи організації навчального процесу (змістові, організаційні, власне технологічні і т. д.). Саме тому метод проєктів, як і інші освітні технології, має бути адаптований до конкретного навчального предмета, рівня пізнавальної активності школярів, їх вміння самостійно приймати рішення [4].

Ефективність проєктних технологій цілком залежить від рівня підготовчої діяльності вчителя, який передбачає:

1) заохочення учнів до такого виду діяльності на основі власного вільного вибору кожного;

2) забезпечення умов для розвитку теоретичних, пошукових, дослідницьких, креативних здібностей учнів;

3) створення «поля» для розкриття обдарованості кожного учня.

Реалізація методу проєктів на практиці сучасної школи веде до зміни позиції вчителя. Відбувається зміна ролі – він перетворюється із носія готових знань на організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Відповідно змінюється і психологічний клімат в класі, так як вчитель переорієнтовує свою навчально-виховну роботу та роботу самих учнів на різноманітні види самостійної діяльності, акцент ставиться на пріоритет діяльності пошукового, дослідницького, творчого характеру.

Варто зазначити, що під час вивчення біології рівень опанування практичними проєктними навичками є передумовою успішності сприйняття складних для сприйняття

фактів, процесів, явищ природи, що передбачає використання власного мислення, сприяє розвитку інтересу до навчання, викликає прагнення реалізувати себе як творча особистість [11].

Сьогодні метод проєктів набув широкого використання в практиці при вивченні будь-якої шкільної дисципліни та надзвичайно ефективний на уроках біології з метою підвищення інтересу учнів до навчання, розвитку творчих здібностей та вміння ці знання застосовувати на практиці для вирішення конкретних питань як в школі, так і поза її межами.

Таким чином, проєктна діяльність, зокрема, на уроках біології вирішує цілу низку педагогічних завдань, зокрема:

1) реалізації учнями дослідницьких, творчих завдань практичного спрямування, що дає їм можливість почуватися особистостями, які самостійно можуть вирішити певні питання;

2) розвиток наукового світогляду, наукового мислення та навичок роботи з джерелами інформації;

3) вирішення проблем практично зорієнтованих учнів, котрим важко проявити себе на уроках, а через реалізацію проєкт, вони демонструють свої найрізноманітніші здібності та виявляють себе як успішні виконавці;

4) проєктна діяльність є саме тим середовищем, у якому школярі використовують свої знання та можливості, набувають упевненості, а ситуація успіху може стати тією відправною точкою, що покращить їх самооцінку та сприйняття в шкільному колективі;

5) досвід проєктної діяльності використовується учнями не лише в їхній самоосвіті та самореалізації в школі, а й узагалі в повсякденному житті [4].

Висновки. Отже, сучасні наукові дослідження і педагогічна практика підтверджують різноманітні педагогічні можливості проєктної технології для розвитку мислення, формування умінь і навичок, творчих здібностей та самооцінки учнів. Робота над проєктом посилює взаємозв’язок теорії і практики.

Проєктна діяльність навчає учня долати труднощі, працювати над проблемою, шукати нестандартні шляхи вирішення певних проблем, застосовувати теоретичні знання для розв'язання практичних ситуацій. Водночас, вміння застосовувати проєктну технологію є важливим показником високої кваліфікації педагога, його креативних здібностей, інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток школяра в процесі навчання.

Застосовування методу проєктів має стати спланованою, цілеспрямованою і постійною складовою освітнього процесу сучасної школи, що створить умови для розвитку в учнів широкого кола компетенцій в сфері опанування різних способів пізнавальної діяльності, комунікативних та організаційних діяльнісних умінь і якостей, тим самим зміцніє особистісно орієнтована спрямованість освітнього процесу.

Проєктні технології в навчальному процесі з біології передбачають використання вчителем системи пошукових, дослідницьких, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів навчання. Метод проєктів є одним із особливо важливих та результативних засобів формування компетенцій, необхідних сучасній людині: самостійно ставити завдання та приймати рішення, виконувати дослідницьку роботу, вмінню критично мислити, здобувати, аналізувати й обробляти інформацію, працювати в команді, розвивати комунікативні навички.

Перспективами подальших наукових пошуків вважаємо вивчення впливу проєктної технології на рівень пізнавальної активності учнів, пробудження в них інтересу до наукового пізнання різноманітних біологічних процесів та явищ.

Список використаної літератури

1. Аліксійчук О. С. Федорчук В. В. Проєктна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання» : навч.-метод. посібник. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2008. 30 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

3. Гринюк О. С. Проєктна діяльність учнів старшої школи у процесі навчання природознавства. *Особливості підвищення якості природничої освіти в технологізованому суспільстві* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. Миколаїв, 2015. С. 40–43.

4. Грицай Н. С. Застосування методу проєктів у викладанні методики навчання біології. *Збірник наукових праць. 2012. № 2. С. 62–69.*

5. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. Москва : Народное образование, 2000. 240 с.

6. Иванова С. В., Пастухова Л. С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе. *Образование и наука.* 2018. № 6. С. 29–49.

7. Кугут И. А. Меркушева Н. Ю. Этапы реализации проекта. 2000. Вип .№ 9. С. 128–133: URL: http://www.shkola.net.ua/view.php?doc=56.1294852177822028 (дата звернення: 01.04.2021).

8. Лихадієвська О., Куцелепа С., Боровик Н. Суть методу проєктів. *Біологія.* 2014. № 11. С. 6–8.

9. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования. *Педагогика.* 2000, № 4. С. 38–43.

10. Пахомова Н. Ю. Учебный проект : Методология поиска. *Учитель*. 2000, № 1. С. 41–45.

11. Полат Е. Метод проектов : типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы.* 2004. № 1. С. 9–17

12. Полат. Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 2003. № 2–3. С. 91–105.

13. Шатнюк К. М. Впровадження методу проєктів при викладанні курсу біології**.** Яцьки : Районний методичний кабінет відділу освіти Васильківської райдержадміністрації. 2017. 17 с.

14. Янушевский В. Н. Моделирование профессионального развития будущих преподавателей филологических дисциплин. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития.* 2009, Вып. № 4.

РОЗДІЛ VIII. ЗАГАЛЬНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ТА ЇЇ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ

УДК 373.5.016:796

Антонюк Іван Васильович,
здобувач вищої освіти 11 Фмз групи,
Кравець Володимир Іванович,
здобувач вищої освіти 11 Фмз групи.
Науковий керівник:
канд. наук. з фіз. вих. і спорту Банах В. І.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті описані проблеми в організації фізичного виховання в закладах середньої освіти. Виявлено адміністративні, фінансово-економічні, організаційно-правові та особистісно-мотиваційні проблеми власне педагога у середній школі міста та в сільській місцевості.*

Ключові слова: *фізичне виховання, проблеми, організація, учні, школа.*

Annotation. *The article investigates problems in the organization of physical culture in secondary education. Administrative, financial-economic, organizational-legal and personal-motivational problems of the teacher at the city and rural secondary school are revealed.*

Keywords: *physical training, problems, organization, pupils, school.*

Постановка проблеми. В умовах кризових ситуацій у всьому світі спостерігається зниження соціальної захищеності. В Україні спостерігається аналогічна тенденція, що призводить до зниження добробуту та рівня соціального стану населення. У таких умовах, в Україні зберігається тенденція до зниження здоров’я молодого і дорослого населення, збільшення рівня захворюваності та інвалідності, зниження середнього віку смертності дорослого населення та першого року життя, що безпосередньо пов’язано з рівнем фізичного стану людини.

Дані наукового аналізу Слюсарчука В. В свідчать, що учні початкової школи мають незадовільний стан фізичного здоров'я. Автор вказує, що таке погіршення відбулося значною мірою через існуючий режим навчальної діяльності, характером адаптації (по типу стресу) до умов навчання та недостатній обсяг рухової активності. При цьому функціональна підготовленість та стан функціональних систем і фізична підготовленість дітей не повною мірою відповідають необхідному рівню. Також прояв і динаміка більшості показників фізичного стану істотно відрізняються навіть в однорідній за віком і статтю групі, що також пов’язано значною мірою з приналежністю до різних соматотипів [9]. Схожі дані ми спостерігаємо під час аналізу й інших фахівців галузі [2]. Зокрема Г. Бутенко, Н. Гончарова своїм дослідженням підтверджують дані про низький рівень фізичної підготовленості та наголошують, що фізичний стан дітей України викликає велике занепокоєння у батьків, вчителів, лікарів. Також спостерігається зростання рівня захворюваності молодших школярів. Автори вказують, що необхідною умовою підвищення фізичного стану та здоров’я є підвищення показників рівня фізичного стану та фізичної підготовленості [2]. Схожа картина погіршення стану фізичної підготовленості та рівня здоров’я спостерігається в учнів середніх шкіл [6].

Важливу роль у підтримані рівня здоров’я та фізичного стану населення відіграє фізичне виховання. Значний вплив на здоров’я молодого населення та учнів зокрема відіграють особливості організації фізичного виховання в закладах середньої освіти.

Загальний аналіз досліджень і публікацій.

На думку Осадець М. М., Слобожанінова А. А., Волощука А. О., серед чинників, що знижують ефективність процесу фізичного виховання учнів: застаріла матеріально та технічна база, недостатня кількість спортивних залів, недостатня кількість спеціальних

спортивних залів, їх відповідність сучасним вимогам та їх забезпеченість необхідним інвентарем та обладнанням [7].

Окрім цього автори наголошують, що в процесі фізичного виховання використовуються спостерігається невідповідність системи кадрового забезпечення процесу фізичного виховання з урахуванням соціального замовлення суспільства. Його низький рівень, а також неякісна підготовка майбутнього вчителя у закладі вищої освіти, відсутність мотивації вчителя під час проведення занять та формальність у підвищенні професійної кваліфікації вчителя (стажування) призводить до зниження якості та ефективності процесу фізичного виховання [7]. У праці Костюк Ю. С. представлені проблеми, які пов'язані з організацією процесу фізичного виховання у сільській місцевості [4].

Існує значна кількість праць присвячених проблемі організації фізичного виховання учнів. Зокрема, системі проблемам: сучасним підходам до організації фізичного виховання школярів з використанням інноваційних технологій присвячене дослідження О. Ю. Дикого [3], встановлення проблем організації фізичного виховання в закладах середньої освіти В. В. Шутько [10], В. Пасічник [8] та інші..

Таким чином, питання встановлення проблем організації фізичного виховання школярів роботи є актуальним в теорії і практиці фізичної культури.

Мета: встановлення проблем організації фізичного виховання школярів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні постійно відбуваються зміни в системі організації фізичного виховання та спорту.

Раніше в 90-х роках в країнах Європи в процесі організації фізичного виховання в середній освіті спостерігалися недоліки, що стали причиною реформування європейської освіти [8]:

- невідповідність змісту шкільного навчання сучасним вимогам суспільства;
- відсутність єдності між змістом освіти та потребами, інтересами і бажаннями молоді;
- «ерозією» універсальних систем суспільних цінностей;
- педагогічним консерватизмом;
- низькою ефективністю індивідуального підходу до учнів з боку педагогів у навчально-виховному процесі в школах.

Зі слів фахівців [4]: «На сьогоднішній день прийняття нових навчальних програм не змінило стан шкільної фізичної культури в сільській місцевості». Ю. С. Костюк, проаналізувавши проблеми організації фізичного виховання в сільській місцевості, означила кілька, серед яких: проблеми пов'язані з системою управління територіальною відокремленістю та віддаленістю більшості сільських шкіл від районних центрів; проблеми низького матеріально становища малокомплектних шкіл та слабкої матеріально-технічної бази; проблеми пов'язані з відсутністю паралельних класів, коли більшість педагогів мають не повне навантаження за своєю спеціальністю та вимушені викладати інші предмети, не маючи відповідної освіти.

Подекуди в таких школах взагалі відсутні спортивні зали. Всіма видами фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи охоплено близько 10% сільського населення. При цьому, заняттями спорту замається приблизно кожен сотий житель села і, в переважній більшості, він займається нерегулярно.

Як вказує автор дослідження: «багато вчителів на селі працюють по старому зразку, і в силу своєї некомпетентності не можуть, а то і не хочуть боротися за престиж свого предмету, постійно вдосконалювати свій професійний рівень» [4].

Сьогодні уроки фізичної культури в обласних закладах середньої освіти не компенсують дефіцит рухової активності та є недостатньо ефективними для здобувачів середньої освіти протягом всього періоду навчання, в основному саме із-за обмеженості у виборі виду рухової діяльності. Причиною цього є брак та низький рівень матеріально-технічної бази та спортивного інвентарю, їх застарілість, недостатня інформованість та обмеженість у доступі вчителів до сучасних тенденцій фізкультурної освіти. Це негативно відбивається на рівні фізичної підготовленості дітей, що навчаються в закладах середньої освіти [7].

Окрім недостатності спортивного інвентарю Є. Боженков вказує про невідповідність цього інвентарю віковим нормам дітей, у школах, в яких відсутні спортивні зали, учні взимку вимушені займатися у коридорах і переобладнаних приміщеннях [1]. Окрім цього вказує, що «дуже часто адміністрація школи не усвідомлює академічного статусу уроків фізичної

культури. Звідси невдалий розклад і недостатня підтримка прогресивних ідей вчителів-новаторів» До слабких сторін фахівець [1] відносить недостатнє використання викладачами можливостей діючої програми з фізичної культури, та вказує, що сучасна навчальна програма нараховує більше 30 варіативних модулів, які вчителі можуть пропонувати учням для занять, проте «сучасні українські реалії такі, що близько 80–90 % закладів освіти пропонують своїм учням лише незначну їх частину». «Актуальною залишається й проблема заміни спеціалістів вчителями-класоводами, зокрема, у молодшій школі. У багатьох школах для збільшення педагогічного навантаження урок фізичної культури веде вчитель-предметник, а не фахівець. Слабка діалогізація, відсутність творчих завдань також є проблемами сучасних уроків фізичної культури. Учні доволі часто виконують роль пасивних виконавців вказівок учителя. На жаль, переважна більшість вчителів мають низьку мотивацію, не вміють/не хочуть вигадувати та впроваджувати нові ідеї. І дуже часто за програмами та нормативами ми можемо "загубити дитину", не надавши їй можливості полюбити спорт, отримувати задоволення від фізичної активності. Дуже часто саме батьки продукують таке ставлення: вони не вважають уроки фізичної культури важливими, використовують будь-які шляхи, щоб діти були віднесені до спеціальної медичної групи. У той же час у більшості шкіл окремих занять із такою категорією дітей не ведуть через фінансові обмеження» [1].

При опитуванні вчителів закладів середньої освіти м. Кривий Ріг, більша половина відповіла про явний недолік інвентарю. Адміністрація школи не забезпечує спортивним інвентарем – відповідають більшість вчителів.

Відсутність необхідного спортивного інвентарю, незадовільний стан спортивних майданчиків, брак устаткування, низька оплата праці відштовхує не тільки молодих фахівців від роботи в школі, але й змінює ставлення до своєї професії вчителів та викладачів фізичного виховання зі стажем [10].

Схоже опитування було проведено для учителів сільських та міських шкіл львівської області. На основі опитування було встановлено основні причини що знижують ефективність організації позакласної фізкультурно-спортивної роботи: 1) низька зацікавленість з боку дітей, на це вказали 8,3% вчителів міських шкіл і 25% сільських; 2) низька зацікавленість зі сторони батьків – 50% вчителів міських шкіл і 40 % сільських; 3) відсутність необхідного матеріального забезпечення та спортивного інвентарю – відповіли 66,7% вчителів міських шкіл і 70% – сільських; 4) відсутність сприяння зі сторони адміністрації школи – відповіли 25% вчителів міських шкіл і 15% сільських; 5) недостатнє матеріальне стимулювання вчителів міських кіл – відповіли 67% опитуваних, та 70% сільських шкіл [5].

Сьогодні в нових соціально-економічних умовах недоліки що виникли в організації фізичного виховання набувають ще більшої значимості і потребують особливої уваги. О. Ю. Дикий вважає реалізацію державної політики у сфері ФК і спорту у середній школі одним із найважливіших напрямів та вказує, що «у шкільний період відбувається формування в учнів усвідомленого ставлення до фізичної культури через заняття фізичними вправами в урочний та позаурочний час, валеологічну освіту, медико-санітарне просвітництво, участь у різних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах тощо» [3].

Процес фізичного виховання, становлення та розвитку в ньому особистості здобувачів середньої освіти спонукає вдосконалення організаційно-методичних основ і змісту фізичного виховання, пошуку і впровадження нових та ефективних форм у середній освіті.

Серед чинників, які знижують ефективність функціонування системи освіти, О. Ю Дикий називає дефіцит рухової активності, що склався в закладах освіти протягом усього періоду навчання. Причиною цього стала чинна державна програма з фізичної культури, яка на думку автора є недосконалою. Також ще однією причиною автор називає недостатній рівень культури здорового способу життя всіх суб’єктів освіти, недостатню кількість обов’язкових занять, недостатню кількість занять на свіжому повітрі, низьку моторність, щільність та інтенсивність, недостатнє використання тренажерів, низьку зацікавленість школярів у фізичному самовихованні та самовдосконаленні [3].

У праці А. С. Теребовець, В. В. Шутько, які проаналізували особливості діяльності закладів середньої освіти м. Кривого Рогу на основі літературних джерел та опитування, виявлено проблеми стосовно організації навчального процесу у фізичному вихованні. Зокрема, автори зазначають, «що в школах міста, в середньому працює по 2 педагога з

фізичної культури. 85% опитаних мають вищу освіту, та не всі з них мають спеціальну, кожен другий учитель – жінка. Але в той же час 15% учителів шкіл, є сумісниками», одночасно наголошують, що «турбує брак учителів з вищою спеціальною освітою і велика кількість сумісників, що природно позначається на якості проведення занять». Для визначення причин масового послаблення здоров'я та зниження фізичного розвитку школярів, вчителям були запропоновані варіанти, з яких вони могли вибрати декілька відповідей. Причини вони побачили в наступному:

сім'я, спадковість – 65,6%;
навколишнє середовище – 45,1%;
байдужість дітей – 39,9%;
технічний прогрес – 39%;
державні упущення – 37%;
відсутність мотивації до занять – 25,9%
недостатня кількість спортивних майданчиків і фахівців – 20,7%;
брак інформації – 10,5%;
фізкультурна безграмотність – 7,8%;
слабка підготовка педагогів – 6,4%.

Серед проблем також наводяться дані, коли у 30% шкіл міста секційна робота не проводиться, що на думку педагогів пов'язане з відсутністю фінансування цього напрямку роботи.

Висновки. У сучасних умовах реформації фізичного виховання спостерігаються адміністративні, фінансово-економічні, організаційно-правові та особистісно-мотиваційні проблеми власне педагога. У школах селищ і міст вони мають відмінності та свої особливості і пов'язані між собою в основному фінансово-економічним підґрунтям. Важливим чинником є створення мотивів у педагогів для подолання цих проблем.

Список використаної літератури

1. Боженков Є. Що не так з уроками фізичної культури в Україні та як це змінити. [Електронний ресурс]. URL : https://ua-news.liga.net/health/opinion/scho-ne-tak-z-urokami-fizichnoi-kulturi-v-ukraini-ta-yak-tse-zminiti (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

2. Бутенко Г., Гончарова Н. Динаміка показників фізичної підготовленості молодших . Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць Вінниця: ТОВ" Планер". Вип. 3 (22). С. 30–35 [Електронний ресурс]. URL : https://www.researchgate.net/publication/317551733_Dinamika_pokaznikiv_fizicnoi_pidgotovlenosti_molodsih_skolariv_v_procesi_fizicnogo_vihovanna (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

3. Дикий О. Ю. Сучасні підходи до організації фізичного виховання школярів. *Педагогічний пошук*. 2019 № 1 (101). Наукові публікації. С. 24–28.

4. Костюк Ю. С. Сучасні підходи щодо модернізації уроків фізичної культури учнів основної малокомплектної школи, які проживають в сільській місцевості. URL : http://eprints.zu.edu.ua/12860/1/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B6%D0%B6%D1%8F.pdf (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

5. Мандюк А. Б. Особливості процесу фізичного виховання в міських та сільських загальноосвітніх школах (на прикладі шкіл львівської області). Педагогіка "Наука і освіта", № 4, 2015. С. 124–129. URL : http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5432/1/Mandiuk.pdf (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

6. Масляк І. П., Вишня О. В., Грида Д. С. Фізична підготовленість учнів середніх класів обласних загальноосвітніх шкіл Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення. 2016. С. 117–127. [Електронний ресурс]. URL : http://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/view/71789 (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

7. Осадець М. М., Слобожанінов А. А., Волощук А. О. Сучасні проблеми фізичного виховання школярів. «*Молодий вчений*». 2018. № 3.3 (55.3). С. 71–73.

8. Пасічник В. Основні напрями розвитку фізичного виховання в сучасних школах Польщі. *Молода спортивна наука України*, 2009. Т. 2. С. 122–126 URL : https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Naskrizne_navchannya/Serednya_osvita/Osn_napryami_rozv_fizvih_Pasichnyk.pdf (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

9. Слюсарчук Віктор Програмування занять з покращення фізичного стану дітей 8-10 років у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту :

[спец.] 24.00.02 "Фіз. культура, фіз. виховання різних груп населення" / Слюсарчук Віктор Васильович ; Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2012. 20 с.

10. Шутько В. В. Проблеми фізичного виховання школярів через призму поглядів учителя URL : http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/286/1/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D1%84%D1%96%D0%B7.%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD..doc (Дата посилання: 23.03.2021 р.)

УДК 378:373.2.011.3-051

Головко Марія Богданівна,
здобувачка вищої освіти 11 ДОм групи.
Науковий керівник:
к. пед., н., доц. каф. Легін В. Б.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. *У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фізичного розвитку дошкільників. Автором проаналізовано поняття «фізичний розвиток», його особливості на етапі дошкільного дитинства. Здійснено опис особливостей підготовки майбутніх вихователів ЗДО з опорою на компетентнісний підхід у закладах вищої освіти.*

Ключові слова: *підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вихователь дітей раннього та дошкільного віку, фізичний розвиток, фізичне виховання, компетентнісний підхід.*

Abstract. *The article highlights the features of the preparation of future educators of preschool education institutions for the physical development of preschoolers. The author analyzes the concept of «physical development», its features at the stage of preschool childhood. The description of features of preparation of future educators of ZDO with a support on the competence approach in establishments of higher education is carried out.*

Key words: *training of future educators of preschool educational institutions, educator of children of early and preschool age, physical development, physical education, competence approach.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Фізичне виховання в закладах дошкільної освіти здійснюється завдяки різноманітним організаційним формам (щоденних занять фізкультурою, ранкової гімнастики, рухливих ігор, фізкультурних хвилинок, динамічних пауз тощо) та за допомогою ефективних засобів (фізичних рухів, загартування, харчування, режиму, гігієнічних процедур). Вченими Л. Волковим, О. Дубогай, В. Ареф'євим, Б. Шияном та ін. доведено, що головним у фізичній культурі є позитивні результати у фізичному розвитку дітей, їх руховій підготовленості [1, с. 13]. У свою чергу, ці категорії стають наслідком використання засобів, умов, форм, методів, прийомів тощо, тобто наслідком функціонально-забезпечуючої частини фізичної культури. Для того, щоб здійснювати фізичний розвиток дітей дошкільного віку на належному рівні, вихователів слід професійно підготувати у закладах вищої освіти до такої діяльності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Найбільш ґрунтовно проблеми фізичного розвитку дошкільників в контексті валеологічної культури, надання дітям знань про основи здоров'я, забезпечення основ здорового способу життя розглядали науковці: Н. Андреєва, Р. Бедрань, Н. Бикова, Є. Булич, Є. Вайнер, О. Воднєва, Т. Волоснікова, С. Гончарова, В. Горащук, Н. Євстратова, С. Кириленко, С. Коренєва, Г. Кривошеєва, Л. Лохвицька, А. Ошкіна, К. Родіонова, В. Сазонова, Б. Шиян та ін.; особливості виховання фізичного здоров'я досліджували: О. Богініч, В. Бойко, Е. Вільчковський, Л. Волков, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфименко, М. Казакова, Н. Лісневська, Т. Овечкіна, М. Перекопська, С. Петренко, Г. Петрушина [8, с. 77].

Професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до валеолого-педагогічної діяльності, фізичного розвитку дошкільників вивчали: В. Бутенко, Є. Васільєв, Л. Волошина, Л. Гаращенко, Н. Денисенко, Л. Зданевич, Т. Книш, Н. Кот, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Т. Понаморенко, О. Сорочинська, С. Толстова та ін. [5, с. 112].

Сучасні погляди на проблему фізичного розвитку дітей проаналізовано у психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Бєлєнької, О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Кононко, О. Кириченко, Т. Поніманської) та системи фізичного виховання підростаючого покоління (М. Зуболій, О. Курок, Г. Ляшенко, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін.). Зокрема І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, Л. Масол, О. Рудницька розглядають побудову єдиної організаційної системи інтенсивного розвитку дітей як забезпечення взаємовпливу різних складових освітньо-виховного процесу на формування, зміцнення і відновлення здоров'я зростаючої особистості, гуманізацію виховного процесу, що реалізує право кожної дитини на повноцінне застосування власних сутнісних сил [6, с. 124]. Отож, фізичний розвиток дітей дошкільного віку в період перебудови освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів у роботі педагогів і батьків, тому проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фізичного розвитку дітей дошкільного віку потребує подальшого вивчення.

Мета публікації – охарактеризувати особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фізичного розвитку дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Організація фізичного розвитку дітей в закладі дошкільної освіти здійснюється передусім вихователем. Саме на нього покладено виконання виховних, розвиваючих, освітніх, управлінських, організаторських, проєктувальних, адміністративно-господарських функцій. Фізичний розвиток пов'язаний з патріотичним, моральним, естетичним, трудовим та економічним вихованням, тільки за цієї умови воно буде сприяти формуванню всебічно розвиненої дитини.

Фізичний розвиток дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я шляхом застосування засобів фізичного виховання, що впливають на якість життєдіяльності особистості в розвивальному просторі. На практиці це відображає діяльність вихователя ЗДО: володіння способами практичних дій, прийняття щоденних оптимальних мотивованих рішень, спрямованих на адекватну оздоровчу поведінку, перетворення цінностей здоров'я і фізичної культури на надбання особистості через активну діяльність, набуття здоров'язбережувальної компетентності через навчання і виховання, що складають основу розвитку дитини та відповідність процесу життєдіяльності дітей дошкільного віку нормам безпечного й здорового способу життя. Ми переконані, що в закладах дошкільної освіти здійснюється не лише медичний супровід педагогічного процесу, а й сам зміст освітньо-виховної роботи з дітьми спрямований на оздоровлення і фізичний розвиток дітей; сама сутність освітнього процесу стає здоров'язбережувальною і таким чином відповідає вимогам часу та суспільства. З огляду на це, підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до фізичного розвитку дітей дошкільного віку − актуальна проблема сьогодення.

Особистість вихователя нової формації, якого готують у закладі вищої освіти, розглядається як динамічне утворення, базисом якого є ціннісно-мотиваційна сфера, що слугує доказовістю необхідності формування у майбутніх вихователів системи ціннісних орієнтацій. Саме система ціннісних орієнтацій, будучи одним із центральних особистісних утворень, втілює в собі змістовне ставлення до навколишньої дійсності, визначає мотивацію поведінки і суттєво впливає на сферу професійної діяльності. Зазначимо, що ціннісні орієнтації, які стають особистісним надбанням майбутнього вихователя ЗДО виявляються у професіоналізмі, творчій активності та професійній відповідальності, здатні забезпечити його внутрішню готовність до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності [2; 4; 7].

Професійна підготовка майбутнього вихователя дітей раннього та дошкільного віку до фізичного розвитку дітей дошкільного віку розглядається нами як підсистема професійної підготовки педагога дошкільної освіти в умовах навчання у закладі вищої освіти.

Перш, ніж перейти до опису особливостей цього процесу, розглянемо суть поняття «фізичний розвиток».

Поняття «фізичний розвиток» трактується у наукових джерелах по-різному:

1) як процес змін природних морфофункціональних властивостей організму особи упродовж індивідуального життя;

2) як алгоритм змін форм та функцій організму дитини;

3) як сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники фізичного стану організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку (ріст, вага, окружність грудної клітки, спірометрія легенів, динамометрія тощо);

4) як реалізація генотипу в певних умовах життєдіяльності людини [4, с. 193].

Науковець Е. Вільчковський наголошує, що фізичний розвиток особистості дитини простежується у становленні та зміні біологічних форм та функцій організму в процесі життя та визначається рівнем антропометричних і біометричних показників (маса та довжина тіла, окружність грудної клітки, частота дихання та серцевих скорочень); рухових якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості); показників формування постави [3, с. 108].

У науково-методичній літературі під терміном «фізичний розвиток» зазвичай розуміють комплекс функціональних показників, які визначають запас фізичних сил організму. Наукові пошуки С. Тихвінського, С. Хрущової та А. Урисон щодо фізичного розвитку дітей дошкільного віку базуються на тому, що уявлення про їхній фізичний розвиток мають враховувати оцінку процесів росту та розвитку організму. Отож, під фізичним розвитком дослідники розуміють комплекс морфофункціональних ознак, що характеризують віковий рівень розвитку дитини [1, с. 29].

У Державному стандарті дошкільної освіти передбачено формування культури здоров'я дошкільників, а саме: визначена здоров'язбережувальна компетенція дошкільника (обізнаність дитини дошкільного віку із будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі, продуктами харчування, основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини; умінням виконувати основні рухи та гімнастичні вправи, застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей; дотриманням правил безпеки життєдіяльності) [2, с. 9]. Отже, Державний стандарт спрямовує майбутніх вихователів раннього та дошкільного віку формувати у дітей валеологічний світогляд, мотивацію та здоров'язбережувальну поведінку. Водночас, проблема готовності майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників потребує подальшого розгляду.

У закладах вищої освіти професійна підготовка майбутніх вихователів здійснюється на основі компететнісного піходу, що відображає спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні і спеціальні компетентності тих, хто навчається. Компетентність – це універсальне поєднання умінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та ідейних переконань, які дозволяють впевнено й успішно виходити із нестандартних життєвих ситуацій.

О. Глузманом [6, с. 148] виокремлено та узагальнено основні ідеї компетентнісного підходу:

1) компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;

2) компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;

3) компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо. Саме таке поєднання надає можливість майбутньому вихователю досягти успіху в навчанні та професійній діяльності.

Охарактеризуймо прояви компетентності майбутнього вихователя в галузі фізичного розвитку дошкільників. Отож, майбутній вихователь дітей раннього та дошкільного віку повинен любити і прекрасно володіти всіма видами досягнень, що передбачені програмами навчання дітей дошкільного віку («Я у Світі», «Впевнений старт», «Українське дошкілля» та ін.). Окрім того, він повинен вміти бездоганно показувати і пояснювати, належним чином використовуючи термінологію, команди, розпорядження, сюжетні розповіді, словесні інструкції й інші прийоми фізичного розвитку та навчання дітей раннього та дошкільного віку.

Педагогічна майстерність майбутнього вихователя ЗДО полягає в умінні скласти індивідуальну програму психофізичного розвитку кожної дитини, підібрати вправи, продумати варіанти навантаження, провести діагностику фізичної підготовленості та сенсомоторного розвитку дошкільника. Також важливо вміти забезпечити безпеку фізичних занять, знати

технічні характеристики спортивного обладнання та тренажерів, особливості їх експлуатації, бути здатним використовувати музичний супровід відповідно до завдань заняття і особливостей підібраних фізичних вправ. Майбутній вихователь повинен пам'ятати про те, що у різних дітей свої шляхи і темпи розвитку, і підходи до дітей повинні бути лише індивідуальними. На це націлює нова парадигма дошкільної освіти, яка пропонує особистісно-зорієнтований підхід до дітей [7, с. 96].

Представимо перелік необхідних здібностей майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти для успішного здійснення фізичного розвитку дошкільників у таблиці 1.

Таблиця 1.

Перелік необхідних здібностей майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти для успішного здійснення фізичного розвитку дошкільників

Здібності вихователя ЗДО	Зміст здібностей
Дидактичні	вміння правильно будувати педагогічний процес; [1. Андрющенко Т. К. Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика фомування: монографія. Умань : АЛМІ, 2018. 197 с. 2. Богініч О. Створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі. Сучасні технології в дошкільній освіті України : зб. матеріалів наук.метод. семінару / упоряд. І. Загарбницька. К., 2008. С. 7–9. 3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Львів : ВНТЛ, 1998. 336 с. 5. Нестеренко В. Г. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 231 с.].
методичні	знання принципів, засобів, методичних прийомів навчання;
прогностичні	використання процедур загартування при проведенні фізичних вправ;
академічні	творчий пошук нових форм та методів роботи;
комунікативні	вміння встановлювати добрі стосунки з дітьми, батьками, колегами по роботі;
перцептивні	вміння заглянути у внутрішній світ дитини, розпізнавати по її очах, жестах, поведінці стан здоров'я, настрій;
експресивні	використання мови, міміки, жестів, адже для вихователя важливо яскраво, образно, літературно правильно і чітко користуватися словом;
організаторські	вміння вихователя організовувати і проводити прогулянки, рухову активність дітей, дозвілля, свята та ін., демонструючи при цьому професійну компетентність, діловитість;
гностичні	вміння педагога аналізувати діяльність вихованців закладу дошкільної освіти і свою власну, що дозволить йому за потреби коригувати стратегію, тактику навчання і виховання дітей;
сугестивні	вміння прищепити інтерес до занять фізичною культурою, ведення здорового способу життя;
емоційні	уміння педагога керувати власними емоціями, активізувати механізм саморегуляції, виявляти витримку, терпіння і спокій в критичних ситуаціях.

Із таблиці 1 видно, що підготовка майбутнього вихователя ЗДО передбачає формування як компетентностей, так і особистісний якостей різного роду, що забезпечать успіх у професійній діяльності за обраним фахом.

Наголосимо, що лише самодостатня особистість майбутнього вихователя ЗДО, усвідомлюючи значущість оздоровчої, розвивальної й особистісно орієнтованої спрямованості дошкільної освіти, здатна, на основі діагностики індивідуальних можливостей та особливостей дітей, їх інтересів та потреб, здійснювати оздоровчий вплив, доцільно

обираючи засоби фізичного удосконалення та зміцнення здоров'я. При цьому вихователь має виявляти активну життєву позицію, бути не байдужим та сприятливим до інноваційних здобутків в галузі фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Пріоритетним напрямком його професійної діяльності закономірно повинна виступати фізкультурно-оздоровча діяльність як системотворча основа виховання, навчання та фізичного розвитку дошкільників на етапі дошкільного дитинства.

Значна роль у професійній підготовці майбутнього вихователя ЗДО належить рівню домагань майбутнього фахівця, його готовності та здатності прикладати зусилля до оволодіння вміннями та навичками практичної реалізації фахових знань, потребі в самореалізації та самоактуалізації задля здобуття гідного соціального статусу в суспільстві.

Результати аналізу тенденцій реформування професійної освіти цілком закономірно виокремлюють характер її професійно-практичної спрямованості, в умовах якої засвоєння професійного досвіду здійснюється в процесі оволодіння науково-методичними основами майбутньої професійної діяльності та набуття власного професійного досвіду, що виявляється в умінні застосовувати професійні знання при підготовці методичних розробок, створенні творчих проєктів, оволодінні практичними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності. Отож, щоб стати вихователем дітей раннього та дошкільного віку, вміти здійснювати фізичний розвиток дітей у ЗДО, слід пройти усі означені аспекти такого виду підготовки у закладі вищої освіти, займатися самоосвітою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, результатом професійної підготовки має стати вихователь, який буде зразком ціннісного ставлення до здоров'я дітей дошкільного віку, еталоном ціннісно-перетворювальної діяльності та гарантом запровадження культури здоров'я у життєдіяльність дітей. Такий вихователь має бути переконаним, що між основними педагогічними категоріями «навчання», «виховання», «розвиток» та «здоров'я» існує тісний взаємозв'язок, що потребує реалізації у реальному освітньому процесі загальновизнаної тріади педагогічних цілей з надметою дошкільної освіти, а саме: збереженням, формуванням та зміцненням здоров'я дітей під час їхнього фізичного розвитку.

У подальшому дослідженні планується розробка моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення фізичного розвитку дошкільників.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Т. К. Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика фомування: монографія. Умань : АЛМІ, 2018. 197 с.

2. Богініч О. Створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі. *Сучасні технології в дошкільній освіті України* : зб. матеріалів наук.метод. семінару / упоряд. І. Загарбницька. К., 2008. С. 7–9.

3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Львів : ВНТЛ, 1998. 336 с.

4. Лішнянський В. В. Підготовка майбутніх вихователів до здійснення процесу фізичного виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 5 К (113). С. 193–197.

5. Нестеренко В. Г. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 231 с.

6. Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цьось та ін. Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. С. 124–148.

7. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г. В. Бєлєнької, О. А. Половіної. Монографія. К. : Вид-тво, 2015. 244 с.

8. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / Богініч О. Л., Левінець Н. В., Лохвицька Л. В., Сварковська Л. А. К. : Ґенеза, 2013. 127 с.

УДК 378.015.31:796.011

Кужель Дмитро Святославович,
магістрант 11 Фм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент кафедри
ТМФВ Божик М. В.

ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Анотація. *У статті визначено стан ціннісно-мотиваційних характеристик здобувачів вищої освіти спеціальності «Фізична культура» щодо збереження власного здоров'я. У результаті дослідження було виявлено, що більшість опитаних оцінюють здоров'я як найголовніше в житті, до основних мотивів наявності хорошого здоров'я було віднесено успішну кар'єру і досягнення високих спортивних результатів, власний спокій і ведення повноцінного способу життя.*

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, здоров'я, фізична культура та спорт, здоровий спосіб життя.*

Annotation. *The article defines the state of value-motivational characteristics of students majoring in "Physical Culture" to maintain their own health. The study found that most respondents assess health as the most important thing in life, the main motives for the need for good health were a successful career and achieving high sports results, their own peace of mind and leading a full life.*

Key words: *students, health, physical culture and sports, healthy lifestyle.*

Постановка проблеми. Життя та здоров'я громадян є найвищою соціальною цінністю, що проголошено Конституцією України та іншими державними нормативно-правовими актами. Збереження здоров'я молодого покоління є пріоритетом соціальної політики, однією з найважливіших сфер життя суспільства.

У Декларації «Про загальні заходи державної молодіжної політики в Україні», Законах України: «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про фізичну культуру і спорт» ставиться завдання щодо створення умов, які сприятимуть вирішенню проблеми здоров'язбереження особистості. Значну увагу проблемі збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління приділено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній програмі «Діти України», Концепції «Здоров'я через освіту» та інших.

Однак, останнім часом в Україні спостерігаються стрімкі темпи зниження рівня здоров'я населення [3]. Аналіз стану здоров'я випускників шкіл, які вступають до закладів вищої освіти, засвідчує, що мало хто з них починає своє студентське життя абсолютно здоровим. За даними Міністерства охорони здоров'я України, в країні близько 90% студентів мають відхилення в стані здоров'я. Як свідчать показники статистичного збірника України, щорічно стан здоров'я студентської молоді повільно погіршується, збільшується кількість студентів, у яких виявлено хронічні хвороби різного походження [1, 2, 7 с. 487]. Щороку показники стану здоров'я молоді погіршуються в середньому на 10-15%, 30-50 % з них мають незадовільну фізичну підготовленість, знижується рівень фізичного та психічного здоров'я, зазнають нівеляції соціально-культурні цінності фізичного виховання [1, 2, 5].

Погіршення стану здоров'я громадян пов'язане також із детренованістю організму, стресами, негативним екологічним впливом, невиконанням ергономіки праці, недостатньою руховою активністю, унаслідок чого збільшується кількість студентів, які мають відхилення в стані здоров'я [2, 9, 10].

Студентство – це частина молоді, що є майбутньою інтелігенцією суспільства, його інтелектуальним потенціалом, який впливатиме на формування ціннісних орієнтацій соціальних спільнот. Таким чином, дослідження цієї групи є соціально значущим. Спосіб життя сучасних студентів, який вирізняється високими навчальними навантаженнями, низькою руховою активністю, насиченістю стресовими ситуаціями, пошуком позанавчальних додаткових джерел доходу, нераціональним харчуванням, значною поширеністю шкідливих звичок, негативно позначається на стані їхнього здоров'я та якості життя, знижує ефективність навчання у вищій школі і надалі обмежує професійну успішність. Українські

фахівці (В. Романенко, С. Канішевський, Є. Захаріна, В. Гуменний, Т. Круцевич) стверджують, що серед більшості студентів, зазвичай, не сформована потреба піклуватися про власне здоров'я, наявний низький рівень знань про здоровий спосіб життя, практичних навичок занять фізичними вправами та масовими видами спорту, зневажливим і нерідко безвідповідальним ставленням до свого здоров'я [6]. Розгляд проблем здоров'язбереження студентської молоді можна включити в аксіологічний контекст, тобто розглянути цінності здоров'я у сфері мислення студентів, виявити їх мотивацію на здоров'язбереження, звертаючи увагу на характеристику їх життя в сучасних умовах [8].

Основну увагу в роботі приділено внутрішньо особистісним мотиваційним механізмам суб'єкта професійного становлення, а всі інші аспекти впливу розглядаються крізь призму їх відображення в індивідуальній свідомості в опосередкованому вигляді: у вигляді цінностей, суспільної значущості оцінок соціального престижу та ін.

Мета роботи – виявлення ціннісно-мотиваційних орієнтацій студентів з формування власного здоров'я.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані такі завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу.
2. Виявити мотивацію студентів щодо формування власного здоров'я в контексті професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Наші дослідження були направлені на виявлення ціннісно-мотиваційних характеристик студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної Академії ім. Тараса Шевченка, спеціальності 014. Середня освіта (Фізична культура) по формуванню власного здоров'я. Когнітивна складова готовності керувати власним здоров'ям може бути виявлена після наявності обґрунтованого уявлення про суть здоров'я і здорового способу життя.

У результаті дослідження було виявлено, що більшість студентів (47 % респондентів) оцінюють здоров'я як найголовніше в житті. Вони вважають, що всі важливі рішення повинні ухвалюватися так, щоб не нашкодити здоров'ю, 37 % опитаних вважають, що "здоров'я, звичайно, важливо, але іноді можна забути про нього заради кар'єри, додаткового заробітку або розваги", 17 % відзначають, що здоров'я важливе разом з навчанням, роботою, сім'єю, розвагами, 3 % респондентів (навіть якщо це шкідливо здоров'ю) вважають за краще жити так, як їм це подобається, ні в чому себе не обмежуючи, з ризиком і гострими відчуттями. Не дивлячись на це, всі студенти вважають здоров'я головною умовою життєдіяльності. Як основні мотиви необхідності наявності хорошого здоров'я відзначають успішну кар'єру і досягнення високих спортивних результатів, власний спокій і ведення повноцінного способу життя. Постійно піклуються про своє здоров'я лише 32 % студентів, проявляють таку турботу час від часу 68 %, взагалі важко відповісти на це питання 4 %. Глибший розгляд питання показав, що 31 % вважають, що сам по собі спосіб життя сучасних студентів не може бути раціональним і здоровим. Це підтверджується оцінкою суб'єктивного психосоматичного стану в кінці робочого дня студентів 1-4 курсів спеціальності «Фізична культура».

Отже, за результатами дослідження 20% першокурсників відчувають сонливість щодня, 36% – кілька разів на тиждень, 13,3% – відчувають сильну втому щодня і 46,7% – кілька разів на тиждень, 44,4% студентів – кілька разів на місяць відчувають занепад сил, що можливо пояснити адаптаційними процесами організму до навчально-тренувального процесу вищої школи.

На ІІ курсі у студентів домінувала сонливість – 42,4%, яка проявлялась кілька разів на тиждень. Кілька разів в місяць 37,9% другокурсників відчувають занепад сил в кінці робочого дня. 53,1% – спостерігають за собою поганий настрій, який проявляється декілька разів на місяць, у 73% опитаних вкрай рідко бувають головні болі.

Щодо третього курсу то серед цих студентів найбільший відсоток відповідей припадає на такі ознаки, як: занепад сил (52,5%), сонливість (30.9%), сильну втому (52,6%), головний біль (46,3%), поганий настрій (44,2%), які супроводжують їх вкрай рідко.

Студенти IV курсу щодня відчувають недостаток сну (25,6%), кілька разів на тиждень сильну втому та млявість, кілька разів на місяць у них спостерігається занепад сил, дуже рідко відчувають головний біль.

При з'ясуванні чинників ризику, які є присутні в способах життя студентів і викликають подібні прояви – відзначають наявність шкідливих звичок (як правило, алкоголь і куріння), стреси, неправильне харчування, важкий навчально-тренувальний процес.

Проте велика частина студентів достатньо чітко розуміє, що основним чинником, що визначає здоров'я, є спосіб життя (рис. 1).

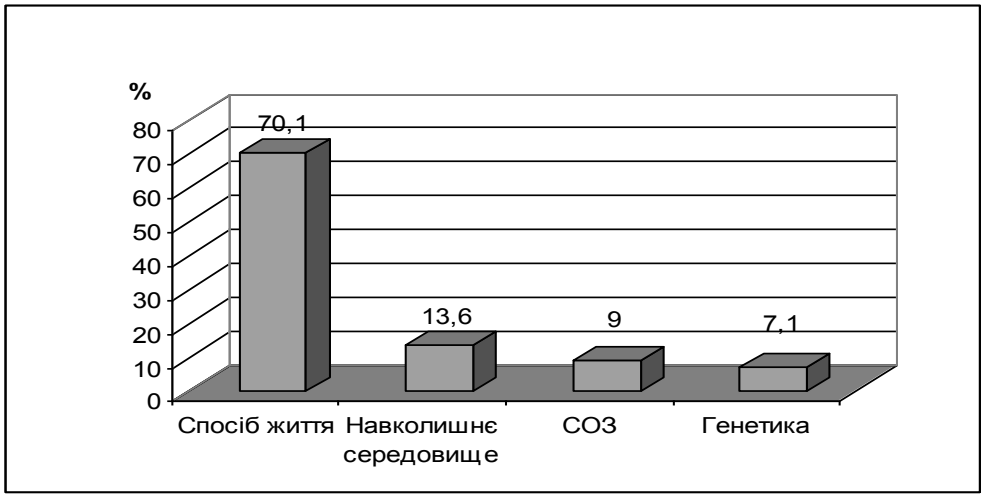


Рис.1. Фактори, що визначають здоров'я

Переважна більшість студентів використовує різні засоби доступного оздоровлення для збереження та зміцнення здоров'я. Зокрема, 44,8 % надають перевагу активному відпочинку і майже 20% студентів намагаються правильно харчуватись та вживають вітаміни (рис. 2).

Рис.2. Засоби оздоровлення, що використовуються студентами

Таким чином, у результаті проведеного дослідження достатньо чітко проявляються ціннісні установки студентів на необхідність ведення здорового способу життя й оволодіння методами оздоровлення організму. Студенти явно співвідносять рівень власного здоров'я з навантаженнями навчально-тренувального процесу, вважаючи їх перевищення небезпечним для здоров'я.

Слід вказати на наявність мотивацій ведення здорового способу життя респондентами. Вони розуміють, що без високого рівня здоров'я досягнення у спорті неможливі. За відсутності здоров'я студенти ставлять під сумнів можливість кар'єрного зростання і ведення повноцінного способу життя.

Деякі суперечності, відмічені нами при виявленні ціннісно-мотиваційних установок на здоровий спосіб життя, швидше за все, пояснюються недостатньою кількістю отримуваних знань щодо формування і зміцнення власного здоров'я.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. У результаті дослідження було виявлено, що більшість студентів (47 % респондентів) оцінюють здоров'я як найголовніше в житті. Вони вважають, що всі важливі рішення повинні ухвалюватися так, щоб не нашкодити здоров'ю, 37 % опитаних вважають, що "здоров'я, звичайно, важливо, але іноді можна забути про нього ради кар'єри, додаткового заробітку або розваги", 17 % відзначають, що здоров'я

важливе разом з навчанням, роботою, сім'єю, розвагами, 3 % (навіть якщо це шкідливо здоров'ю) вважають за краще жити так, як їм це подобається, ні в чому себе не обмежуючи, з ризиком і гострими відчуттями. Не дивлячись на це всі студенти вважають здоров'я головною умовою життєдіяльності. Як основні мотиви необхідності хорошого здоров'я відзначають успішну кар'єру і досягнення високих спортивних результатів, власний спокій і ведення повноцінного способу життя. Достатньо чітко проявляються ціннісні установки студентів на необхідність ведення здорового способу життя. Студенти спеціальності «Фізична культура» явно співвідносять рівень власного здоров'я з навантаженнями навчально-тренувального процесу, вважаючи їх перевищення небезпечним для здоров'я.

Список використаної літератури

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 555 с.

2. Божик М. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2015. 282 с.

3. Гаркуша С. В. Характеристика стану здоров'я сучасної молоді в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія : педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт. Чернігів : ЧНГГУ, 2013. № 107. Т. 1. С. 92–95.

4. Конькова Т. І. Педагогічні умови забезпечення мотивації здорового способу життя студентів факультету фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : педагогічні науки. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Кам'янець-Подіпьський, 2013. Випуск 6. С. 135–139.

5. Носко М. О., Єрмаков С. С., Гаркуша С. В. Теоретико-методичні аспекти зміцнення фізичного здоров'я учнівської та студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія : педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт. Чернігів : ЧНПУ, 2010. Випуск 76. С. 243–247.

6. Носко М. О., Медведева І. М. Формування свідомого ставлення молоді до вимог здоров'я в системі позашкільної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2011. № 86. Том ІІ. С. 226–330.

7. Статистичний щорічник України за 2006 рік. Державний комітет статистики України; за ред. О. Г. Осауленка. К. : «Консультант», 2007. 551с.

8. Шурхал І. А., Маслов В. М., Гришко Л. Г., Короп М. Ю. Ціннісно-мотиваційна орієнтація студентів на здоров'язбереження. Режим доступу: https://www.knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/Maslov2015060530.pdf. 2014.

9. Varo J. J., Martinez-Gonzalez M. A., J. de Irala-Estivez Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. Int. J. Epidemiol. 2003. V. 32. № 1. P. 138–146.

10. Kok G., De Hacs W. Research in health education and promotion. Hygic. 1991. Vol. 10. № 2. P. 12–15.

УДК 796.32

Саєнко Андрій Олександрович,
магістрант 11 Фм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент кафедри
ТМФВ Божик М. В.

РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ГРУП ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДЮСШ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню швидкісно-силових якостей волейболістів груп початкової підготовки ДЮСШ. Визначено, що метою тренувальних занять груп початкової підготовки є максимальне зосередження уваги на розвиток таких важливих фізичних якостей як спритність і стрибучість. За результатами дослідження доведено, що на перше місце у фізичній підготовці волейболістів-початківців з числа запропонованих факторів ставлять швидкісні можливості та спритність.*

Ключові слова: *швидкісно-силові якості, спритність, стрибучість, фізична підготовка, волейболісти груп початкової підготовки, ДЮСШ.*

Annotation. *The article is devoted to the study of speed and strength qualities of volleyball players of the initial training groups of CYSS. It is determined that the purpose of training sessions of initial training groups is the maximum focus on the development of such important physical qualities as agility and jumping. According to the results of the study, it is proved that in the first place in the physical training of beginner volleyball players among the proposed factors are speed capabilities and agility.*

Key words: *speed and strength qualities, agility, jumping, physical training, volleyball players of initial training groups, CYSS.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку швидкісно-силових якостей у спортсменів, особливо у волейболістів є досить актуальною у дитячому спорті. Велике значення рухових якостей для забезпечення високих спортивних досягнень спонукає багатьох науковців отримати більш глибше розуміння про значення, вплив, їх розвиток для ігрової діяльності, особливо в дитячому віці.

Проблемі швидкісно-силової підготовки в практиці організації навчально-тренувального процесу в різних видах спорту, зокрема й у волейболі, присвячено цілу низку наукових робіт та досліджень фахівців, таких як А. Бєляєв, Ю. Верхошанський, А. Гаріпов, Ю. Железняк, А. Лапутін, А. Носко, В. Платонов, Е. Фомін та інші.

На думку низки вчених [1, 2, 5, 7] фізична підготовка має особливе значення у роботі з юними волейболістами, особливо у групах початкової підготовки, у які включено учнів віком 9-10 років. Вона є складовою частиною навчально-тренувального процесу. Від рівня розвитку фізичних якостей і здібностей, зокрема швидкісно-силових, специфічних для гри у волейбол, залежить оволодіння учнями техніко-тактичними навичками. Чим вищий рівень розвитку цих спеціальних якостей і здібностей, тим швидше можна оволодіти основами техніки і тактики гри [3, 4, 6].

У програмах дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) зазначено, що у тренуванні доцільно використовувати і дотримуватись саме швидкісно-силового режиму в роботі з дітьми віком 9-10 років.

В умовах, коли змагання проводяться кілька днів поспіль, юний волейболіст, в якого недостатньо розвинені швидкісно-силові якості, не може результативно використовувати весь арсенал сучасних прийомів техніки гри, виконувати їх у швидкому темпі. Адже при недостатній витривалості учень швидко стомлюється, внаслідок чого знижується точність ударів і подач м’яча, темпи пересування по майданчику, і тим самим ускладнюється ведення гри в гостро комбінаційному стилі.

Саме тому досить актуальною проблемою є глибоке та всебічне вивчення швидкісно-силових якостей вже починаючи з груп початкової підготовки, зокрема першого року навчання.

Об’єкт дослідження: навчально-тренувальний процес волейболістів.

Предмет дослідження: спеціальна фізична підготовка волейболістів груп початкової підготовки першого року навчання.

Мета роботи: удосконалити методику спеціальної фізичної підготовки (спритності та швидкісно-силових можливостей) волейболістів груп початкової підготовки першого року навчання.

У процесі дослідження вирішуватимуться такі завдання**:**

1. Визначення змісту засобів та методів розвитку спритності і швидкісно-силових якостей учнів груп початкової підготовки ДЮСШ з волейболу.

2. Вивчення думки тренерів-практиків про значення швидкісно-силових якостей для підготовки юних волейболістів.

3. Розроблення методики розвитку спритності та швидкісно-силові якості учнів груп початкової підготовки першого року навчання з волейболу.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел, педагогічні спостереження, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, анкетування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури нами виявлено, що метою тренувальних занять з учнями груп початкової підготовки було максимальне зосередження уваги на розвиток таких важливих на цьому етапі фізичних якостей як спритність і швидкісно-силових якостей.

Досягнення мети і вирішення завдань на тренувальних заняттях забезпечується за допомогою раціональної побудови останніх, яка здійснюється на основі її ефективної структури – відносно стійкого порядку поєднання компонентів тренувального процесу, їх закономірного співвідношення один з одним.

Тренувальні заняття будувались на основі двох взаємопов'язаних частин. Перша частина не передбачала безпосереднього втручання в тренувальний процес, а вимагала від нас особливого спостереження за діями тренера, який вирішував необхідні завдання, що відповідають програмі ДЮСШ. Велику увагу ми приділяли другій частині заняття, яку проводив тренер з використанням спеціально підібраних вправ. У цій частині ми зосереджували увагу на спеціальній фізичній підготовці дітей, а конкретніше на розвиткові спритності і швидкісно-силових якостей.

Зміст і час проведення занять зі спеціальної фізичної підготовки залежатиме від періоду тренувань та завдань, які стояли перед учнями.

Для розвитку спритності і швидкісно-силових якостей приділялось 20-30 хвилин щодня, не залежно від періоду тренувань, після основного часу заняття і обов'язково будувався цей час так, щоб діти не відчували відірваності від його основного змісту.

У дні проведення змагань заняття скорочувались до 20 хвилин і передбачали зниження навантаження, увага приділялась розвантаженню нервової системи за допомогою різноманітних рухливих ігор та естафет. Хоча їх основне призначення не змінювалось і вплив на розвиток спритності і швидкісно-силових якостей продовжувався.

У підготовчому періоді навчально-тренувального процесу спеціальної фізичної підготовки учнів навантаження пропонувались у великому об'ємі, але воно значно поступалось по інтенсивності в основному періоді підготовки. Від тижня до тижня навантаження поступово підвищувались, а засоби розвитку спритності і швидкісно-силових якостей ускладнювались. Так тривало до початку змагального періоду.

Перший етап підготовчого періоду передбачав поступове входження учнів в тренувальний процес. Його завданням був розвиток основних фізичних якостей шляхом використання різноманітних фізичних вправ, освоєння основ технічних елементів. Велика увага тут приділялась засобам загальної фізичної підготовки, а саме загальнорозвиваючим вправам на місці, в русі, в парах, з предметами і без них, легкоатлетичним, гімнастичним вправам, іграм та естафетам, які безпосередньо мали на меті вплинути на розвиток спритності і швидкісно-силових якостей та інших необхідних учневі якостей.

На другому етапі підготовчого періоду було поставлене завдання більш поглиблено виховувати саме специфічні якості, якими повинен володіти волейболіст. Серед них виділили спритність і швидкісно-силові якості, і чому безпосередньо працювали над ними.

Основними засобами розвитку цих якостей були обрані підготовчі, підвідні та спеціальні вправи з поступовим підвищенням їх складності та інтенсивності.

Тренування учнів в змагальному періоді було націлене на досягнення високих результатів. Основне завдання, яке було поставлене перед заняттями по спеціальній фізичній підготовці – це підтримати досягнутий рівень розвитку спритності і швидкісно-силових якостей, а також перевірити як кожен учень використовує ці якості в умовах гри. Для цього, а також для того, щоб не виснажити нервову систему учнів їм пропонувались переважно ігри та естафети, нові та цікаві вправи, які саме мали на меті утримати розвиток спритності і швидкісно-силових якостей на сталому рівні. Велика увага приділялась також вправам на розслаблення та розвантаження учнів.

Так будувались заняття у річному циклі – макроциклі. Цей цикл включав декілька мезоциклів, які різнились своїм навантаженням. Наприклад, у змагальному періоді це виглядало так:

–перший тиждень проводились заняття з навантаженням великого об'єму і високої інтенсивності;

–другий тиждень спостерігалось зниження тренувальних навантажень перед змаганнями;

– третій тиждень передбачав участь у змаганнях;

– четвертий тиждень – зниження тренувальних навантажень після змагань.

Якщо говорити про мікроцикли, то їх зміст також залежав від етапу підготовки. Переважно в одному мікроциклі проводилось 3-5 занять. У змагальному періоді, коли учні брали участь у змаганнях, їм пропонувалось зниження тижневих навантажень і невелику кількість занять. У цей час тренер пропонував учням активний відпочинок і невеликі по об'єму заняття, для того, щоб досягнути стану відновлення.

Для визначення думки тренерів-практиків про значення швидкісно-силових якостей ми провели анкетування, котре здійснювалось анонімно. Анкета була розроблена з врахуванням загальноприйнятих вимог.

На запитання розроблених анкет відповідали 32 тренери ДЮСШ Тернопільської, Рівненської та Волинської областей. Результати анкетування свідчать про те, що відповіді тренерів-практиків відносно значущості різних факторів у фізичній підготовленості юних волейболістів далеко неоднозначні.

Зокрема, більшість тренерів у першу групу факторів (1-3 місця) фізичної підготовленості віднесли швидкісні і координаційні можливості та спритність. Серед цих якостей більшість респондентів поставили на перше місце швидкісні якості (65.6 %), на друге місце спритність (16 %) і на третє місце координаційні здібності (49.9 %). Це відповідає твердженням того, що згадані якості потрібно розвивати саме в цьому віці.

Незначна частина тренерів (3-6%) вважають, що спритність, швидкість і координаційні здібності не є першочерговими. Натомість вони та інші респонденти віддали перевагу іншим якостям і віднесли у другу групу стрибучість (53,04 %), гнучкість (46,8 %) та загальну працездатність (46,8 %).

Згідно даних анкетування до третьої групи факторів респонденти віднесли швидкісну витривалість (59,28 %), силові та швидкісно-силові здібності (43,68 %).

Отже, тренери-практики на перше місце у фізичній підготовці волейболістів-початківців з числа запропонованих факторів поставили швидкісні можливості та спритність, менш значущими факторами вважають швидкісну витривалість та загальну працездатність.

Більш конкретно тренери-респонденти висловили думку стосовно розвитку спритності і стрибучості у дітей груп початкової підготовки в процесі навчально-тренувальних занять. Всі (100 %) опитуваних вважають, що на ці якості потрібно витрачати певний час на кожному занятті. Переважна частина тренерів (86 %) для вирішення цих завдань виділяють 20-30 хвилин. При цьому не враховується час, який витрачається на засвоєння окремих прийомів техніки гри та тактичних дій. Зокрема, наприклад, удосконалення атакуючих ударів або блокування, коли одночасно розвивається і стрибучість.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. З огляду на вищевикладене, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз науково-методичної літератури показує, що: метою тренувальних занять з учнями груп початкової підготовки є максимальне зосередження уваги на розвиток таких важливих на цьому етапі фізичних якостей як спритність і стрибучість; вік учнів груп початкової підготовки першого року навчання – 9-10 років є сприятливим для розвитку спритності та швидкісно-силових якостей.

2. Для розвитку спритності найефективніше використовувати такі засоби: акробатичні вправи; рухливі ігри та естафети; елементи ігрової техніки у поєднанні з акробатичними вправами; вправи на батуті та їх використання в іграх і естафетах; вправи на розслаблення.

3. Для розвитку стрибучості найефективніше використовувати такі засоби: стрибки в поєднанні з бігом, зі скакалкою; стрибки на підкидному містку; ігри-естафети; ігрові прийоми (нападаючий удар, блокування).

4. Тренери-практики на перше місце у фізичній підготовці волейболістів-початківців з числа запропонованих факторів ставлять швидкісні можливості та спритність, менш значущими факторами вважають швидкісну витривалість та загальну працездатність.

5. Тренери-практики вказують, що для розвитку спритності і стрибучості потрібно витрачати певний час на кожному занятті. Переважна частина тренерів (86%) для вирішення цих завдань виділяють 20-30 хвилин.

6. У кінці навчально-тренувального року показники спритності і стрибучості учнів початкової групи першого року навчання зросли порівняно з вихідними і оцінювались в середньому в «4» бали, що свідчить про позитивний вплив підібраних засобів.

7. Аналіз результатів тестування підтвердив думку тренерів-практиків, про те, що якщо на кожному тренуванні за допомогою правильно підібраних засобів приділяти увагу розвитку спритності і стрибучості, то ці якості будуть постійно покращуватися.

Список використаної літератури

1. Беляев А. В. Волейбол на уроке физической культуры. М. : Физкультура и спорт; Спорт. Академ. Пресс, 2003. 144 с.
2. Железняк Ю. Д., Івойлов А. В. Волейбол : підручник для інститутів фізичної культури М. : ФИС, 1991. С. 10–15.
3. Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М., В. П. Савин и др. Спортивные игры : совершенствование спортивного мастерства: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 400 с.
4. Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М., Савин В. П., Лексаков А. В. Спортивные игры : техника, тактика, методика обучения. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 520 с.
5. Козак Є. П., Козак Є. П., Прозар М. В. Методика вдосконалення техніко-тактичних дій волейболістів : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів, учителів фізичної культури та тренерів. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2008. 152 с.
6. Козіна Ж. Л., Поярков Ю. М., Церковна О. В., Воробйова В. О. Спортивні ігри : загальні основи теорії і методики спортивних ігор : навчальний посібник. Харків, 2010. 200 с.
7. Носко М. О., Власенко С. О., Синіговець В. А. Управління педагогічним процесом підготовки волейболістів різних вікових груп. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2001. № 3. С. 3–6.

УДК 373.3.016:796.2

Саєнко Тетяна Миколаївна,
магістрантка 11 Фм групи.
Науковий керівник:
к. пед. н., доцент кафедри
ТМФВ Божик М. В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню ефективності застосування національних рухливих ігор на уроках фізичної культури у початковій школі. Розкривається методика підбору рухливих ігор за напрямками, подаються рекомендації з використання ігор на уроках фізичної культури. Розроблено класифікацію рухливих ігор та удосконалено методику їх проведення з дітьми молодшого шкільного віку.*

Ключові слова: *рухливі ігри, фізична культура, початкова школа, молодший шкільний вік.*

Annotation. *The article is devoted to the study of the effectiveness of the use of national mobile games in physical education lessons in primary school. The method of selection of mobile games by directions is revealed, recommendations on the use of games in physical education lessons are given. The classification of moving games is developed and the technique of their carrying out with children of primary school age is improved.*

Key words: *moving games, physical culture, primary school, primary school age.*

Постановка проблеми. Процес становлення освіти й виховання в Україні створюють умови збереження і розвитку національної культури, зокрема, впровадження і застосування українських рухливих ігор у системі фізичного виховання молодших школярів. Як важливий засіб надбання і передачі соціального досвіду, рухливі ігри повинні увійти сьогодні у всі сфери виховної роботи, емоційно збагачуючи особистість, викликаючи потребу до творчої діяльності та підвищення фізичної працездатності [1, 2, 3, 7, 9].

Сучасна дитина приходить у школу з великими потенційними можливостями. Але для того, щоб вони перетворилися у реальні сили, в особисті властивості, педагогічний процес слід організувати так, щоб він був цілеспрямованим, виховуючим. Діти повинні розвиватися в ситуації гнучкості програми, активного мислення, творчості. Ігровий метод вчити дітей шляхом дії є найбільш успішний, бо діти відчувають радість і задоволення від самої гри [4, 6, 8, 10].

Творцем рухливих ігор є сам народ. Він завжди виступає вихователем молодого покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру (Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський). Тому рухливі ігри кожного народу своєрідні, неповторні й унікальні. Ці ігри відображають світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, багатовіковий досвід виховання підростаючого покоління.

На необхідність використання ігор у вихованні здавна звертали увагу видатні вчені і педагоги – Д. Дідро, Я. Коменський, К. Ушинський.

Про окремі аспекти використання рухливих ігор у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку йдеться у працях Л. Бондаренко, В. Верховинця, О. Воропая, В. Скуратівського, А. П. Усової, О. Ю. Яницької та інших.

Наукові дослідження в галузі педагогіки і психології виявили найсильніше бажання у дитини – це бажання ігрової діяльності [1, 2, 5, 9, 10]. Дитина рухається під час гри, вона вкладає в неї свою енергію, виявляє творчість та наполегливість.

Рухливі ігри створюють найкращі умови для формування та удосконалення рухових умінь і навичок, сприяють розвитку тілесних і духовних сил, виховують позитивні риси характеру, створюють найкращі умови для формування рухливих умінь і навичок, виховують позитивні риси характеру [3, 4, 5, 6, 7].

Однак аналіз сучасної літератури свідчить про те, що недостатньо розроблена і обґрунтована методика проведення уроків фізичної культури з використанням рухливих ігор у початковій школі.

Таким чином, велике соціальне та педагогічне значення проблеми застосування рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів і недостатнє її наукове обґрунтування й зумовили вибір теми нашого дослідження.

Об’єкт дослідження: процес фізичного виховання учнів початкових класів.

Предмет дослідження: застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури у початковій школі.

Мета дослідження полягала у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці й ефективності застосування національних рухливих ігор на уроках фізичної культури з дітьми молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження:

Визначити місце застосування рухливих ігор у системі фізичного виховання молодших школярів.

Розробити класифікацію рухливих ігор.

Удосконалити методику проведення рухливих ігор під час урочної форми занять з дітьми молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження:** аналіз науково-методичної літератури, психолого-педагогічні спостереження, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

За метою дослідження педагогічний експеримент був констатувальним та формувальним. Визначались експериментальні та контрольні групи учнів 1-3 класів. Діти експериментальної групи мали широке застосування національних рухливих ігор за фізичними якостями. Контрольна група займалася за програмою закладів загальної середньої освіти. Експериментальна група налічувала 120 учнів (62 хлопчики, 58 дівчаток), контрольна 104 (58 хлопчиків, 46 дівчаток). Основною формою організації занять був урок фізичної культури.

Для з’ясування і перевірки впливу рухливих ігор за характером рухової діяльності нами порівнювались результати обстеження експериментальних груп з аналогічними даними обстеження контрольних груп. Це дало можливість об’єктивно оцінити динаміку фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей молодшого шкільного віку; побачити і проаналізувати зміни, які відбувались у них під впливом запропонованих засобів; виявити

особливості зростання фізичної підготовленості молодших школярів загальноосвітньої школи.

Для розвитку і покращення рухових якостей нами була сформована експериментальна програма використання рухливих ігор з різною спрямованістю.

Ефективність використання рухливих ігор на уроках фізичної культури визначалась за динамікою приросту показників фізичної підготовленості школярів. Динаміка результатів всіх вікових груп показує нерівномірне збільшення показників у метанні м'яча в горизонтальну ціль. У хлопчиків експериментальних груп 1 класу результати покращились на 1,6 бала, 2-3 класів – на 2,8 бала. В контрольних групах: 1 клас – на 0,9 бала, 2 клас – на 1,7 бала, 3 клас – на 1,5 бала. У дівчаток експериментальних груп 1 класу показники зросли на 1,0 бала, 2 класу – на 1,2 бала, 3 класу – на 1,4 бала. В контрольних групах: 1 клас – на 0,5 бала, 2 клас – на 0,6 бала, 3 клас – на 1,0 бала. Показники тестування метання м'яча в горизонтальну ціль продемонстрували, що у молодших школярів експериментальних груп результати вищі у порівнянні з контрольними групами.

Під час тестування активної гнучкості на початку експерименту і після його закінчення не спостерігається достовірність різниці в показниках ($P > 0,05$) між експериментальними і контрольними групами.

Кращі показники у експериментальній групі спостерігаються і у швидкості (біг 30 м) у порівнянні з контрольними.

Про відмінність результатів між експериментальними та контрольними групами свідчить достовірність різниці показників на користь експериментальних груп. За рахунок скорочення часу у хлопчиків експериментальних груп 1-2 класу швидкість з бігу на 30 м. покращилась на 0,6 с., 3 класу – на 0,9 с. В контрольних групах відбулося незначне зростання результатів: 1 клас – на 0,3 с., 2-3 класи – на 0,4 с. У дівчаток експериментальних груп 1 класу показники зросли на 0,5 с., 2 класу – на 0,6 с., 3 класу – на 0,8 с.; в контрольних групах: 1-2 класи на 0,3 с., 3 клас – на 0,4 с.

Кращі результати в експериментальних групах досягнуті за рахунок застосування народних рухливих ігор, у яких швидкість рухів виконується з максимальною (граничною) інтенсивністю упродовж обмеженого часу – не більше 6 с.

Розвиток швидкості впливає і на розвиток швидкісно-силових здібностей. Тому у стрибках у довжину з місця також спостерігається достовірність різниці в показниках на користь експериментальних груп (хлопчики 1 класу $P < 0,01$, 2-3 класів – $P < 0,005$; дівчатка 1-2 класів – $P < 0,01$, 3 класу – $P < 0,005$).

Приріст показників стрибка у довжину з місця експериментальних груп хлопчиків 1 класу зріс на 16,7 см., 2 класу – на 20,5 см., 3 класу – на 24,3 см.; в контрольних групах 1 класу – на 8,6 см., 2 класу – на 10,1 см., 3 класу – на 15,1 см. (рис. 5). Дівчатка експериментальних груп 1 класу покращили свої результати на 13,5 см., 2 класу – на 17,2 см., 3 класу – на 17,3 см.; в контрольних групах – 1 клас – на 6,3 см., 2 клас – на 8,4 см., 3 клас – на 11,2 см.

Підвищення результатів стрибка у довжину з місця в експериментальних групах відбулося за рахунок запропонованих народних рухливих ігор з подоланням ваги власного тіла ("Гречка", "Переправа через річку", "Тинок", "Вовк і кози", "У річку гоп", "Півник", "Струмок", "Спутані ноги").

Покращились результати в експериментальних групах, порівняно з контрольними, і у метанні тенісного м'яча на відстань із місця. Це спостерігається з достовірності різниці показників між дослідними групами (хлопчики: 1 клас – $P < 0,01$, 2 клас – $P < 0,005$, 3клас – $P < 0,001$; дівчатка: 1 клас – $P < 0,05$, 2-3 клас – $P < 0,01$). У хлопчиків експериментальних груп 1 класу результати зросли на 3,12 м., 2 класу – на 4,07 м., 3 класу – на 4,18 м., в контрольних групах 1 класу – на 2,08 м., 2 класу – на 2,45 м., 3 класу – на 2,9 м. У дівчаток експериментальних груп 1 класу відстань метання м'яча збільшилась на 1,86 м., 2 класу – на 2,9 м., 3 класу – на 3,04, у контрольних групах 1 класу – на 0,92 м., 2 класу – на 1,46 м., 3 класу – на 1,81 м.

Отже, народні рухливі ігри («Шкандибки», «Перепелиця», «Бабок», «Квочка», «Захисник кріпості (фортеці)», «Пошивай», «Бабу перевозити») ефективно впливають на результативність метання молодших школярів. У дітей експериментальних груп покращилася якість виконання рухових дій – правильне приймання вихідних положень,

широкий замах. Таким чином, застосування народних рухливих ігор в експериментальних групах позитивно вплинуло на комплексний розвиток рухової підготовки молодших школярів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі висновки:

1. Основними педагогічними умовами використання рухливих ігор в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку є:

- загальноосвітня і виховна спрямованість;
- розробка класифікації народних ігор за характером рухової діяльності у відповідності з віковими особливостями молодших школярів;
- систематизація рухливих ігор згідно морфофункціональних і психологічних особливостей дітей початкової школи;
- систематичне застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури;
- цікавість та емоційність проведення рухливих ігор;
- самостійна ігрова діяльність;
- виявлення особливостей методики організації і проведення рухливих ігор.

2. Основними напрямками впровадження рухливих ігор у систему фізичного виховання молодших школярів є:

- включення до програми з фізичного виховання початкової школи рухливих ігор, які повинні відбивати інтеграційні принципи виховання та навчання і бути їхньою основою;
- рухливі ігри мають бути не лише одним із рівноправних засобів фізичного виховання, а й синтезуючим ферментом, її філософією і методологією.
- форми викладання рухливих ігор мають зумовлюватися і загальними й специфічними засадами сучасної освіти в Україні;
- відповідність рухливих ігор віковим особливостям дітей, які повинні бути формою як пізнання світу та самопізнання, як розвитку тілесних і духовних сил, так і виховання та самовиховання (як визначального чинника самотворення).

3. За характером рухової діяльності у відповідності до змісту шкільної програми загальноосвітніх шкіл рухливі ігри класифікуються: ігри з елементами стройових вправ (шикування, перешикування), з елементами загальнорозвиваючих вправ (на місці, в русі), з ходьбою (з предметами, без предметів), з бігом (за виграш часу, за предмет, до визначеної мети), із стрибками (з місця, з розбігу), з метанням (на місці, в русі), з елементами прикладних вправ (лазіння, перелізання, переповзання), з елементами рівноваги (на місці, в русі), з елементами акробатики (на місці, в русі), з елементами боротьби (в партері, в стійці), з елементами танцю (відчуття ритму, розвиток слуху), на воді (на мілині, на глибині), на лижах (на рівнині, на пагорбах).

Використання рухливих ігор ефективно впливає на розвиток швидкості (33-38,1 %) і спритності (20,6 % – 46,9 %). Наші результати із сили і гнучкості виявили, що рухливі ігри не мають великого практичного впливу на розвиток цих якостей.

Національні рухливі ігри мають комплексний вплив на розвиток фізичних якостей молодшого школяра, але це відбувається не в однаковій мірі. Найбільше переважає розвиток спритності – 92,3 %; швидкості – 84,6 %; витривалості – 61,5 %; сила та гнучкість відповідно становлять 38,4 % та 30,7 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів фізичного розвитку учнів початкових класів загальноосвітньої школи та передбачає подальше вивчення цієї проблематики.

Список використаної літератури

1. Андрощук Н. В., Леськів А. Д., Механошин С. О. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні молодших школярів. Тернопіль : «Підручники та посібники», 1998 р. 112 с.

2. Вільчковський Е. С. Вплив національних рухливих ігор на стан здоров'я, фізичний розвиток та рухову підготовленість дітей 5-6 років. ІІІ Міжнародна наук.-практ. конф.: Фізична культура, спорт та здоров'я нації. Ч. 1. Київ-Вінниця, 1998. С. 18–21.

3. Кругляк О. Я., Кругляк Н. П. Від гри до здоров'я нації. Рухливі ігри, естафети на уроках фізичної культури : методичний посібник. Тернопіль : «Підручники і посібники», 2000. 80 с

4. Москаленко Н. В. Інноваційна діяльність у фізичному вихованні загальноосвітніх навчальних закладів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2015. № 4. С. 35–38.

5. Мудрик С. Б. Ефективність застосування національних рухливих ігор на уроках фізичної культури у початковій школі. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту. Луцьк, 1999. 14 с.

6. Мудрик С. Б. Рухливі ігри на уроках фізичної культури : навчально-методичний посібник. Луцьк : Надстир'я, 355 с.

7. Олійник І. О., Єрусалимець К. Г. Рухливі ігри : навчальний посібник. Кременець : КОГПІ, 2005. 104 с.

8. Твердохліб Ж. О., Погребенник Л. І. Рухливі ігри для сучасної школи : методичні матеріали. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 62 с.

9. Цьось А. В. Українські народні ігри та вправи в системі професійної підготовки спеціалістів фізичної культури. Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ-Луцьк : Вежа, 1996. С. 268–272.

10. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Теорія фізичного виховання. Тернопіль : ЗБРУЧ, 2000. 293 с.

РОЗДІЛ IX. ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 78.071

Данилюк Ілона Володимирівна,
здобувачка вищої освіти 22 Мс група.
Науковий керівник:
к. мист, доц. Легкун О. Г.

ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. *У статті розглянуто внесок Василя Барвінського у розвиток української музичної культури як композитора, педагога, піаніста. Проаналізовано цикли «Наше сонечко грає на фортепіані», «Колядки і щедрівки», збірку «Українські народні пісні для фортепіано зі словесним текстом», які сприяють популяризації народної пісні та відіграють важливу роль у формуванні естетичних відчуттів дітей. Розкрито стильові ознаки індивідуального стилю композитора.*

Ключові слова*: Василь Барвінський, фортепіанна творчість, цикли, український фольклор, педагог.*

Annotation. *The article considers the contribution of Vasyl Barvinsky to the development of Ukrainian musical culture as a composer, teacher, pianist. The cycles "Our Sun Plays the Piano", "Carols and Christmas Carols", the collection "Ukrainian Folk Songs for Piano with verbal text" are analyzed, which promote folk songs and play an important role in shaping the aesthetic feelings of children. The stylistic features of the composer's individual style are revealed.*

Key words: *Vasyl Barvinsky, piano creativity, cycles, Ukrainian folklore, teacher.*

Творча спадщина Василя Барвінського (1888–1963) посідає особливе місце в історії української музичної культури. Видатний композитор, педагог, який започаткував традиції української фортепіанної школи, піаніст, музичний критик, культурно-громадський діяч, директор Вищого музичного інституту імені М. Лисенка, а згодом Львівської консерваторії працював і творив у період розквіту діяльності визначних митців України і Європи – М. Лисенка, Е. Жак-Далькроза, Б. Бартока, К. Шимановського, О. Кошиця, В. Косенка, Л. Ревуцького.

Василь Барвінський першим в історії української музики звернувся до написання Прелюдій (1908 р.), Фортепіанної (1910 р.) та Віолончельної сонат (1926 р.), Фортепіанного концерту (1917-1938 рр.). Він першим у світовій композиторській практиці застосував перемінні метри («Прелюдія методом Далькроза» (1915 р.)), вперше в Європі використовує кластери та гру затисненим кулаком. Його твори видавалися в Європі, США, Японії («Peters», «Universal Edition», «Nakamura»), звучали на багатьох світових сценах, у радіо- та телепередачах.

Проте на долю В. Барвінського, який називав себе «композитором без нот», випали важкі випробування: репресії, десять років мордовських концтаборів, спалення режимом у дворі Львівської консерваторії практично всіх рукописів. Тільки в останні десятиліття спадщина митця, яка у радянський період замовчувалася, отримала різноманітне наукове висвітлення та осмислення значимості його внеску у розвиток української музичної культури.

Вперше біографічні відомості та характеристика спадщини композитора висвітлено у монографії С. Павлишин «Василь Барвінський», яка вийшла друком у 1990 році.

Внеску В. Барвінського у розвиток української музичної культури, окремим граням його життя та творчості присвячено наукові збірки [1; 2; 3; 4; 5], а також дослідження Н. Кашкадамової, Л. Кияновської, І. Коваліва О. Козаренка, О. Німілович, А. Рудницького, Б. Тихонюка, Л. Філоненка, О. Фрайт, Н. Швець та ін.

Так, характерні риси композиторського письма та стилістики Барвінського досліджено у працях Л. Кияновської, О. Козаренка, О. Фрайт. Н. Кашкадамова висвітлила головні аспекти фортепіанної педагогіки та питання інтерпретації фортепіанної музики В. Барвінського.

З. Юзюк розкрила роль фортепіанної музики для дітей у творчості композитора. Пізній період творчості Василя Барвінського схарактеризовано у дослідженні Н. Швець.

Мета статті полягає у дослідженні фортепіанної творчості Василя Барвінського в контексті розвитку української музичної культури.

Василь Барвінський – багатолітній директор Вищого музичного Інституту ім. М. Лисенка, композитор, піаніст, педагог – був однією із центральних постатей музичного життя Львова й Галичини міжвоєнного періоду, серед яких Станіслав Людкевич, Борис Кудрик, Василь Витвицький, Роман Савицький, Нестор Нижанківський, Микола Колесса.

Як зазначає З. Юзюк, подвижницька діяльність митця є виявом патріотизму та великого громадянського обов'язку, успадкованих від батьків, оскільки вся родина Барвінських, не лише Василь, стала тією опорою, на якій виросла українська культура і свідомість [12, с. 108].

Художній світогляд композитора сформувався на рубежі XIX–XX століть у період активізації національного й культурно-мистецького руху в Галичині та музичного життя Праги.

Василь Барвінський походив зі старовинного роду української інтелігенції, серед яких М. Барвінський – ректор Львівського університету (1838–1839); батько Василя О. Барвінський – історик, політик, вчений, педагог, літературознавець, голова НТШ й українського педагогічного товариства, міністр освіти ЗУНР; брати батька – Володимир заснував львівську газету «Діло», Остап писав історичні драми.

Народився В. Барвінський у Тернополі 20 лютого 1888 року. Початкову музичну освіту отримав у матері – Євгенії Барвінської – співачки, піаністки і хормейстера, керівника хорового колективу співацького товариства «Боян», організаторки музичного життя у Тернополі.

У зв'язку із переїздом сім'ї до Львова, закінчив музичну школу К. Мікулі, навчався у Львівській консерваторії по класу фортепіано у чеського педагога В. Курца, згодом продовжив навчання у Празькій консерваторії по класу фортепіано у І. Гольфельда та по класу композиції у В. Новака.

Після завершення навчання В. Барвінський залишається у Празі, де пропагує українську музику, провадить активну концертну діяльність як акомпаніатор та ансамбліст, займається педагогічною діяльністю. Велику популярність мали його перші українські Прелюдії для фортепіано та Шість обробок українських народних пісень для голосу і фортепіано, які були написані під час навчання у консерваторії. Активна концертна діяльність та участь В. Барвінського в багатьох культурних заходах у Празі були відзначені Срібною лірою (1908 р.) [7, с. 127].

У празький період В. Барвінський написав для фортепіано Першу сонату Cis-Dur, цикл «Канцона. Серенада. Імпровізація», великі фортепіанні цикли «Любов» та «Українська сюїта», які принесли йому світову славу. Вперше в історії української музики композитор звернувся до масштабніших циклічних форм: фортепіанний Секстет, «Українська рапсодія» для симфонічного оркестру й перша частина кантати «Українське весілля».

Л. Кияновська, досліджуючи творчість В. Барвінського, зазначає: «Як композитор він мусить сприйматись лише в нерозривній єдності із його педагогічними, концертно-виконавчими, а також суспільно-громадськими дослідженнями», крім того, як практикуючий піаніст і педагог, Барвінський реалізував свої творчі задуми у фортепіанних мініатюрах та програмних циклах, які були для нього своєрідною творчою лабораторією [9, с. 191].

На Західній Україні особливу увагу до фортепіанної творчості для дітей приділив В. Барвінський, який подібно до В. Косенка, вважається фундатором національної фортепіанної музики для дітей. У його спадщині – 4 збірки для дітей різного віку: «Наше сонечко грає на фортепіані» (для маленьких початківців, 1935 р.), «Шість мініатюр на українські народні теми» (для дітей середнього і старшого віку, 1925 р.), «Українські народні пісні для фортепіано» (для дітей середнього віку (1929 р.), «Колядки та щедрівки» (для старших учнів, 1935 р.). На думку Л. Кияновської, усі ці збірки «…заклали підвалини національного педагогічного фортепіанного репертуару в Західній Україні» [8, с. 236].

Композитор зазначав, що «метою збірки «Наше сонечко грає на фортепіані» було зв'язати українську дитину вже у початках її фортепіанних студій з українською мелодикою і піснею, намагаючись різноманітністю гармонії, голосоведенням і не так вже дешевою, чи простою фортепіанною фактурою піднести чи виробити смак дитини, кормленої у початках науки різними школами гри на фортепіано, ніби Баера та ін. з закостенілим і стереотипним

примітивізмом початкового музичного матеріалу, або чужими психіці нашої дитини, часто теж доволі дешевими змістом творами для дітей чужих авторів» [1, с. 156].

У збірку увійшли 20 дитячих п’єс для фортепіано на українські народні мелодії: 1. Бузьо (Лелека). 2. Обжинкова пісня. 3. Коломийка. 4. Горобчик. 5. Думка. 6. Вийди, вийди, сонечко. 7. Коляда. 8. Зозуленька (Щедрівка). 9. Їде, їде Зельман (Гагілка). 10. Зайчик. 11. Котик (Колискова). 12. Комарик. 13. Телятко. 14. Дощик. 15. Жучок. 16. Півники молотять. 17. Мишечка й ведмідь. 18. Пісня про Довбуша. 19. Гей у Львові (Історична). 20. Сорока-ворона.

На думку І. Юзюк, п’єси, що увійшли до збірки «Наше сонечко грає на фортепіані», «відзначаються цікавим колористичним забарвленням, яке досягається за допомогою використання композитором звукозображальних та звуконаслідувальних прийомів, а також збагачення фольклорних мелодій сучасними виразними засобами, що спонукає юних виконавців до певних образно-інтонаційних узагальнень. Використовуючи мелодії українських народних пісень, повністю або частково зберігаючи їх інтонаційну структуру, композитор створив п’єси, близькі і зрозумілі дітям як за формою, так і за образним змістом. Особливою рисою мініатюр, що увійшли до збірки «Наше сонечко грає на фортепіані», є їхня емоційна наповненість, яка відіграє важливу роль у формуванні естетичних відчуттів дітей, розширює їхнє уявлення про багатоманітність настроїв і психологічних станів» [12, с. 110].

Фортепіанні твори В. Барвінського, яким притаманні ясно виражені національні риси, опора на народнопісенну основу, складають найбільшу частину його творчої спадщини та охоплюють весь спектр піаністичної складності: від найпростішого фактурного викладу творів для дітей – до найскладніших концертних опусів.

Щодо використання стилів та жанрів у фортепіанній музиці, то «він надавав перевагу лише тим новітнім тенденціям, які принципово не суперечили його романтичним уподобанням і природно з ними поєднувались, тобто розрахованих на суб’єктивне світосприйняття і на ідеали витонченої краси – імпресіонізму, символізму, частково неокласицизму (якщо мати на увазі під цією стильовою тенденцією не тільки модифікацію класицистичних норм, але також всіх давніших, що виникали до романтизму, до XIX ст., а найбільше барокових), неофольклоризму» [9, с. 232–233].

Аналізуючи фортепіанні п’єси циклу «Колядки і щедрівки», О. Горбач досліджує музичну мову митця, яка розкриває риси імпресіоністичної стилістики в контексті сецесійного напряму творчості В. Барвінського. Автор зазначає, що деякі п'єси циклу, у якому представлено 22 колядки та щедрівки зі словесним текстом, забарвлені елементами імпресіонізму та романтизму. Проте, не всі п'єси мають імпресіоністичні риси. Навіть протягом одного твору не прослідковуються до кінця риси одного стилю [6, с. 88].

В. Барвінський талановито використав незмінну мелодію колядок і щедрівок, виконавськими засобами виразності (фактурою, артикуляцією, динамікою тощо) підсилив значення слова та підняв просту мелодію через власну обробку на рівень п'єс концертного плану.

Збірка «Українські народні пісні для фортепіано зі словесним текстом» (1930 р.) мала на меті широко популяризувати народну пісню та стати дидактичним матеріалом для початкового етапу гри на фортепіано. До збірки увійшло 38 мініатюр на українські народні теми, які знайомлять юних музикантів зі зразками народної творчості, різноманітними пісенними жанрами: історичними, колисковими, жартівливими, обжинковими, весільними та ін. Використовуючи традиційні основи гармонії, фактури та форми, В. Барвінський застосовує різні види поліфонічного викладу, гармонічні ефекти, акордовий та гомофонно-гармонічний типи фактури, подає пісні у зрозумілій формі, що сприяє кращому засвоєнню творів.

Упродовж 1908–1938 рр. В. Барвінський написав три окремі мініатюри («Жаб’ячий вальс», «Прелюдія методом Ж. Далькроза» (втрачено), «Листок до альбому»), Варіації на власну тему c-moll (втрачено), Варіації на тему української народної колядки B-dur (втрачено), Соната Cis-dur, Концерт для фортепіано з оркестром f-moll.

Створення фортепіанної п’єси «Жаб’ячий вальс», у якій композитор крізь жартівливу форму втілення образно-асоціативного задуму (звукова імітація жаб’ячого квакання) застосував цілком новий для того часу метод кластерної гри, що стало втіленням експериментальних пошуків композитора у сфері звукозображальності та сонористики. Мелодична лінія містить велику кількість форшлагованих звуків перед її основними тонами, створюючи певну специфіку штрихової виразності.

На думку А. Калашнікової, п'єса, написана у складній тричастинній формі, має «сонористичну» інтродукцію та завершення, де права рука грає затисненим кулаком виключно на чорних клавішах. У партії лівої руки також суцільні кластерові співзвуччя. Завдяки цим знахідкам, творчість В. Барвінського органічно увійшла до загальноєвропейського процесу пошуків та оновлення засобів музичної мови на початку XX ст. [7, с. 129].

Індивідуальний композиторський стиль В. Барвінського формувався на основі національного українського характеру у поєднанні комплексу засобів, що включають пізньоромантичні стильові елементи та імпресіоністичну колористичність.

Першим опублікованим фортепіанним циклом В. Барвінського були «Прелюдії» (1908), у який увійшло п'ять п'єс із восьми написаних. Імпресіоністичне спрямування проявилися у Прелюдіях № 1 G-dur, № 4 b-moll («Хорал») та № 2 Fis-dur, у якій «високий регістр, ніжна діатонічна мелодична лінія, в якій переливчаста рухливість чергується з тривалими зупинками, коливний фон на перемінних двозвуччях з підкресленням терцій і кварт прямо асоціюється з простими схемами імпресіоністичної п'єси» [7, с. 130].

Програмний фортепіанний цикл «Любов», написаний композитором під час навчання в Празі з посвятою коханій Наталії Пулюй – майбутній дружині, доньці відомого українського фізика І. Пулюя – є втіленням особистих переживань та відчуттів В. Барвінського. Музична мова трьох частин із заголовками «Самота. Туга любові», «Серенада», «Біль. Бій. Перемога любові» змальовує певні образи-стани та створює відчуття певного натяку на символізм.

«Українська сюїта», яка була створена у 1915 р., основана на оригінальних народних темах: І ч. Прелюдія – на тему української пісні «Та нема гірш нікому»; ІІ ч. Скерцо – на тему народної пісні «Ой ішов я вулицею раз-враз»; ІІІ ч. Пісня закоханої дівчини – на тему народної пісні «Ой не світи, місяченьку» і IV ч. Фінал. Варіації і фуга – на тему пісні «За світ встали козаченьки».

Отже, В. Барвінський, як прекрасний піаніст, приділяв значну увагу збагаченню педагогічного репертуару, розуміючи необхідність упровадження національних та сучасних елементів музичної мови, головними з яких мелодійність, її колористичність, звукова барвистість, витончена майстерність форми та фактури, опора на українську народну пісню, що забезпечує національну спрямованість музичної освіти в Україні.

Подальшої наукової розробки потребує дослідження збереження та популяризація творчої спадщини Василя Барвінського.

Список використаної літератури

1. Барвінський В. Коментований список творів (Замітки композитора). *З музично-письменницької спадщини : дослідження, публіцистика, листи* / упор. В. Грабовський. Дрогобич : Коло, 2004. 256 с.

2. Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури : статті та матеріали / ред.-упор. О. Смоляк. Тернопіль : Астон, 2003. 192 с.

3. Василь Барвінський і українська музична культура : статті і матеріали / упор. О. Смоляк. Тернопіль, 1998. 64 с.

4. Василь Барвінський та українська музична культура / упор. Л. Філоненко, О. Німилович, В. Грабовський. Дрогобич : Посвіт, 2012. 328 с.

5. Василь Барвінський у дослідженнях та матеріалах / ред.-упор. В. Грабовський. Дрогобич : Посвіт, 2008. 335 с.

6. Горбач О. А. Імпресіоністична стилістика у фортепіанних творах В. Барвінського (на матеріалі циклу «Колядки і щедрівки»). *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. Вип. 21. С. 88–90.

7. Калашникова А. І. Стильові параметри формування української фортепіанної музики малих форм першої третини XX ст. : дис. … к. мист. : 17.00.03 / Сумський держ. пед..ун-т імені А. С. Макаренка. Суми, 2020 . 225 с.

8. Кияновська Л. Галицька музична культура XIX–XX століття : навч. посіб. Чернівці : Книги – XXI, 2007. 424 с.

9. Кияновська Л. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX–XX ст. Тернопіль : Астон, 2000. 340 с.

10. Німилович О. Фортепіанна творчість Василя Барвінського : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Коло, 2001. 78 с.

11. Фільц Б. Василь Барвінський та його внесок у національне музичне мистецтво (до 130-річчя від дня народження композитора) : веб-сайт. URL: http://sm.etnolog.org.ua/zmist/2018/3/62.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

12. Юзюк З. І. Фортепіанна музика для дітей у творчості В. Барвінського, Н. Нижанківського та М. Скорика (до ювілеїв композиторів). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Мистецтвознавство*. 2013. № 2. С. 107–115.

УДК 373.5.016:78

Денис Юлія Анатоліївна,
магістрантка 11-Мзм групи.
Науковий керівник:
к. мист, доц. Легкун О. Г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Анотація. *У статті розкрито сутність поняття «музичні здібності» та розглянуто їх характеристику й структуру, проаналізовано психолого-педагогічні умови розвитку музичних здібностей школярів. Досліджено підходи відомих психологів і педагогів до проблеми структурування музичних здібностей, які на уроках музичного мистецтва забезпечують ефективне формування важливих якостей школярів.*

Ключові слова: *школярі, задатки, музичні здібності, структура, діяльність.*

Annotation. *The article reveals the essence of the concept of "musical abilities" and considers their characteristics and structure, analyzes the psychological and pedagogical conditions for the development of musical abilities of schoolchildren's. The approaches of well-known psychologists and teachers to the problem of structuring musical abilities, which in the lessons of musical art provide effective formation of important qualities of schoolchildren, are studied.*

Key words*: schoolchildren, inclinations, musical abilities, structure, activity.*

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти в Україні є створення умов для всебічного розвитку та виховання особистості, яка прагне до самовдосконалення, самореалізації у трудовій та громадянській діяльності.

Актуальні аспекти даної проблеми, важливість розвитку музично-творчих здібностей дітей як запоруку подальшого збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, відображено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002), Концепції художньо-естетичного виховання (2004), Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, законах «Про вищу освіту» (2016), «Про освіту» (2017) та концепції «Нової української школи» (на період до 2029 року).

Розвиток музичних здібностей є важливим чинником процесу підготовки школярів, яка спрямована на формування художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності, усвідомлення особливостей музичної мови.

Проблему розвитку музичних здібностей широко висвітлено у працях психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Костюк, О. Мелік-Пашаєв, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов, І. Якиманська та ін.).

У педагогічних дослідженнях А. Арісменді, Е. Башич, П. Вейса, В. Верховинця, Д. Кабалевського, М. Картавцева, М. Леонтовича, К. Орфа, К. Стеценка та ін. визначено шляхи та методи формування й розвитку музичних та музично-творчих здібностей школярів.

У музичній педагогіці та психології проблеми формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності розкрито у працях Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, А. Брушлінського, Б. Кедрова, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Я. Пономарьова, В. Роменця, С. Рубінштейна, А. Сохора, О. Тихомирова, Б. Яворського та ін.

Дефініція «музично-творчі здібності» та питання їх розвитку у музичній діяльності стали основою досліджень Т. Артем'євої, Н. Ветлугіної, Г. Дідич, С. Науменко, К. Стецюка, С. Стадника, К. Тарасової та ін.

Мета статті полягає у розкритті провідних теоретичних положень щодо сутності музичних здібностей та їх розвитку як головного чинника формування музичної культури школярів.

Одним із важливих завдань у галузі музичної педагогіки та психології є проблема розвитку музичних здібностей школярів, що безпосередньо позначається на теорії та практиці шкільної мистецької освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми сприяв визначенню компонентів музичних здібностей та методики їх діагностики.

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику здібності трактує як «стійкі індивідуальні властивості людини, які є внутрішньою умовою її успішної діяльності. Здібності поділяються на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, та спеціальні, що характерні для певних її видів» [2, с. 135].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка здібності визначено як «суб'єктивну умову успішного виконання будь-якої діяльності. Здібності не зводяться до знань, умінь та навичок. Їх проявами є швидкість, глибина, легкість і міцність оволодіння засобами та прийомами діяльності» [9, с. 207].

С. Максименко визначив поняття здібності як індивідуально-психологічні особливості, які є суб`єктивними умовами успішного виконання певного різновиду діяльності. Вони не зводяться до наявності в індивіда знань, умінь і навичок, а виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності [4, с. 376].

Психолог В. Шадріков під здібностями розуміє сукупність функціональних властивостей (якостей) системи, що виявляються в ефективній (тобто успішній і якісній) реалізації певної діяльності. У структурі здібностей він виокремлює функціональний та операційний компоненти. Функціональні механізми належать до характеристики людини як індивіда, операційні – до характеристики людини як суб'єкта діяльності. У класифікації здібностей виділяються при цьому здібності сприйняття, пам'яті, мислення, уваги [8, с. 10].

Б. Теплов, який зробив великий внесок у вивчення питання здібностей, зазначає, що це – психічні властивості, які сприяють легкому набуттю та засвоєнню знань, умінь та навичок та подає класифікацію здібностей відповідно до психічних та педагогічних характеристик особистості [7, с. 79].

Науковці Ю. Гільбух, Я. Пономарьов, І. Харламов та ін. доводять, що загальні здібності (уява, пам'ять, увага, працьовитість, наполегливість) пов'язані з інтелектом і дають можливість досягнення успіхів у будь-якій діяльності. Спеціальні здібності, які взаємодіють між собою та в процесі формування підсилюють і збагачують один одного, дають можливість реалізуватися у конкретній діяльності – театральній, музичній, образотворчій тощо.

У галузі мистецької освіти однією із ключових є категорія музичних здібностей. За визначенням М. Ярмаченка, музичні здібності – це «індивідуально-психологічні особливості особистості, до яких належать слухова чутливість, що зумовлює аналіз природних, мовленнєвих чи музичних звуків, і емоційна реакція на них» [9, с. 331].

У вітчизняній психології дослідження музичних здібностей пов'язане з працями Б. Теплова. Ним розроблені категорії музичної обдарованості «якісно своєрідного поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного здійснення музичної діяльності і яке визначається самою природою музики як такої», і музичності – «здібності переживання музики як виразу деякого змісту», центром якої є «емоційна чуйність на музику». Дві сторони музичності – емоційну і слухову Б. Теплов розглядає в єдності, оскільки «узяті окремо, вони позбавляють музичного сприйняття і переживання музики предметної визначеності».

Поняття про музичність він трактує як синтетичне вираження музичної обдарованості та визначив її основні компоненти: емоційно-естетичне відношення до дійсності, образне мислення, структура музично-слухових уявлень, що включає різні якісні властивості музичного слуху, ладового і ритмічного почуття [7, с. 35].

Б. Теплов розмежовує музичні здібності на основні та неосновні. Без основних музичних здібностей, які пов'язані зі сприйняттям звукового та ритмічного руху, музичний слух, почуття ритму, неможлива музична діяльність. Серед неосновних музичних здібностей, що мають вплив на певні види діяльності, науковець виокремлює тембральний, гармонічний,

мелодичний та абсолютний слух. Ґрунтовне музичне сприйняття досягається умінням розпізнавати особливості музичної тканини: висоту, гучність, тембр.

У структурі музичних здібностей Б. Теплов виділяє:

1) ладове чуття, до якого відносить здібність розрізняти ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звуковисотного руху;

2) здібність використовувати слухові уявлення, що відображають звуковисотний рух;

3) музично-ритмічне чуття, яке виражається у здатності переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму, точно його відтворювати.

Ці здібності утворюють основу музичності, тобто здібності сприймати зміст музики [7,с. 230].

Досліджуючи основи вікової музичної психології, С. Науменко музичність трактує як систему загальних та власне музичних здібностей. До загальних автор відносить естетичний смак, здатність творчо проникати у сутність музики та естетичні оцінки якості музики. Спеціальні музичні здібності складають музичний слух (ритмічний, мелодичний та гармонічний), творча уява, емоційність та чуття цілого [5, с. 37].

На основі досліджень Б. Теплова, Г. Дідич виокремлює чотири види основних музичних здібностей:

1. Музичний слух (здатність сприйняття і емоційного переживання ладовисотних, тембрових, динамічних та інших ознак у музиці).

2. Відчуття ритму (здатність сприйняття і переживання ритму).

3. Музична пам’ять (здатність зберігати у пам’яті, дізнаватися, уявляти і відтворювати музику).

4. Музична уява (відтворююча – здатність відтворювати музику внутрішнім слухом при читання нот з аркуша, а також творча – здатність комбінувати, творити нове, оригінальне в музиці) [3, с. 38].

Досліджуючи український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку, С. Садовенко доводить, що музичні здібності дітей – це стійкі індивідуально-психологічні властивості, які є передумовою та запорукою успішного здійснення музичної діяльності [6, с. 14].

Аналіз педагогічної спадщини М. Леонтовича доводить, що композитор особливу увагу у своїй роботі звертав на формування музичних здібностей школярів, а саме музично-ритмічне та ладове чуття, музично-слухові уявлення тощо, та прагнув не лише викликати у дітей інтерес до музики, а й залучити їх до самостійної творчості.

Важливими для нашого дослідження є напрацювання у галузі музичної освіти Н. Ветлугіної, яка розкриває структуру музичних здібностей на основі головних видів музичної діяльності: сприйняття, виконання, імпровізації (написання) музики:

— здатність цілісно сприймати музику (уважне слухання та співпереживання художньому образу) та диференційоване сприйняття (розрізнення засобів музичної виразності);

— виконавські здібності (чистота інтонування, узгодженість рухів при грі на дитячих музичних інструментах);

— здатність до творчої уяви, що проявляється у процесі сприйняття музики, в пісенних, танцювальних імпровізаціях [1, с. 165].

У структурі музичності Н. Ветлугіна виділяє загальні музично-естетичні здібності й спеціальні, зазначаючи, що для перших характерне естетичне начало, яке проявляється упродовж сприймання, відтворення, уявлення й творчості, у динаміці різноманітних почуттів, творчій уяві, виникненні оцінного ставлення. До спеціальних – відносяться музичні здібності, які полягають у пізнаванні, розрізненні, зіставленні, відтворенні, тобто в дійово-наочній орієнтації у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях [1, с. 104–105].

Музичне мистецтво відіграє велику роль в естетичному вихованні підростаючого покоління, сприяє формуванню художніх потреб і творчих здібностей. У процесі музичного виховання школярі ознайомлюються з різноманітними музичними творами, оволодівають певними знаннями, уміннями та навичками зі слухання музики. У дітей виховується любов до музики, формуються музичні здібності, оцінне ставлення до музичних творів.

Для реалізації певного виду діяльності (слухання, виконання музики, творчість) виокремимо здібність цілісного сприймання музики (уважне слухання і співпереживання

художнього образу) та диференційованого (розрізнення засобів музичної виразності); виконавські здібності (чистота співацьких інтонацій; узгодженість рухів при грі на елементарних музичних інструментах); здібності, що виявляються у творчій уяві при сприйманні музики, в пісенних, музично-ігрових, танцювальних імпровізаціях.

Різноманітні види музичної діяльності, якими школярі займаються на уроці музичного мистецтва, передбачають розвиток і власне здібностей до саме цих видів музичної діяльності. Найефективнішим для розвитку музичних здібностей учнів є їх залучення до активної музично-виконавської та творчої діяльності, розвиток художньо-образної уяви, організація різноманітної художньо-змістової та емоційної діяльності на уроках, що сприяє активізації їхньої емоційної сфери, музично-творчому самовиявленню.

Таким чином, розвиток музичних здібностей школярів є одним із головних пріоритетів та важливою проблемою музичної педагогіки. На основі положень педагогічної та психологічної науки щодо розвитку музичних здібностей школярів визначено поняття та структуру музичних здібностей: чуття ладу (емоційний відгук на музику); музичний слух (музично-слухові уявлення); чуття ритму; музична пам'ять, співацький голос; здатність до імпровізації, творчості. Музичні здібності найбільш яскраво проявляються й успішно розвиваються у різноманітній музичній діяльності та є неодмінною умовою формування музичної культури особистості.

Подальшої наукової розробки потребує поглиблене теоретико-практичне дослідження розвитку музичних здібностей школярів у процесі вокальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1978. 255 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Дідич Г. Теоретичні аспекти дослідження структури здібностей, необхідних для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 139. С. 36–39.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 2-е вид., перероб. та доп. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
5. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології : навч. посіб. Київ : УЦТДіЮ, 1995. Ч.1. 102 с.
6. Садовенко С. М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку: наук.-метод. посіб. Київ : КТ «Київська нотна фабрика», 2007. 332 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва-Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 355 с.
8. Шадриков В. От способностей природных к духовным способностям. *Прикладная психология*. 2000. №1. С. 1–15.
9. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна Думка, 2001. 516 с.

УДК 373.2.016:78

Коваль Софія Михайлівна,
здобувачка вищої освіти 31-Мк групи.
Науковий керівник:
кандидат мист. Гуральна С. С.

ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація**. У статті зазначено вокально-методичні принципи навчання дітей шкільного віку та висвітлено особливості розвитку їх голосового апарату. Подано характеристику методів навчання співу відомого оперного виконавця О. Мишуги. Звернено увагу на сучасні нововведення Міністерства освіти і науки України, які втілюють інноваційні підходи. Надано рекомендації щодо проведення практичної частини уроків «Музичного мистецтва» в загальноосвітніх навчальних закладах.*

Ключові слова: *мистецька освіта, співоче дихання, методика, вправи, розспівка, розучування пісні.*

Abstract. *The article indicates the vocal and methodological principles of teaching school-age children and highlights the features of the development of their vocal apparatus. A description of the methods of teaching singing by the famous opera performer O. Myshuga is given. Attention is paid to modern innovations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, which embody innovative approaches. Recommendations for conducting the practical part of the lessons of "Music" in secondary schools are given.*

Key words: *art education, singing breath, technique, exercises, singing, learning a song.*

Важливу роль у становленні творчого духу особистості та національної культури займає мистецька діяльність. Адже мистецтво, інтегруючи у собі музичний, театральний, хореографічний та художній компоненти, здатне змінювати, одухотворювати людину та збагачувати її емоційно-чуттєвий досвід. Саме тому, на державному рівні під гаслом систематичного оновлення структури Базового навчального плану художньо-естетичного виховання, сьогодні переосмислено традиційні підходи до мистецької освіти школярів із використанням потенціалу усіх мистецтв та розроблено методологічні основи культуротворчої моделі школи з більш високим статусом предметів художньо-естетичного циклу. Стимулом до цього стали статистичні відомості закордонних досліджень. За їх свідченнями у Нідерландах та Британії уроки музики сприяють кращим успіхам учнів з таких предметів як математика, читання, вивчення іноземних мов, допомагають швидше соціалізуватися, підвищують рівень комунікації у класі, а також покращують ставлення учнів до своєї школи.

Подібні аспекти музичного навчання й виховання досліджували вітчизняні вчені, педагоги і музиканти минулих століть, зокрема Д. Бортнянський, В. Верховинець, М. Дилецький, Ф. Колесса, М. Леонтович, М. Лисенко, С. Людкевич, К. Стеценко, Б. Яворський та ін.. Аналогічним питанням в контексті діяльності загальноосвітніх шкіл присвячено чимало змістовних публікацій, зокрема Н. Баранової, О. Гумінської, Р. Дверія, Г. Заровської, Є. Карпенка, О. Корнілової, О. Куцан, Я. Кушки, О. Лобової, Л. Масол, О. Матюшенко, М. Мороз, Н. Новикової, О. Опанасюка, В. Островського, Е. Печерської, Г. Побережної, О. Просіної, Л. Раізової, О. Ростовського, Л. Русан, М. Сидора, Е. Тайнель, Т. Шевкун, Н. Шубенко та інших. Проте, в сучасному інформаційному суспільстві педагогічний підхід до учнів, наповнення та зміст музичного навчання в ЗОШ підлягають значній корекції. Саме тому піднята проблема є доцільною та актуальною.

Мета статті – висвітлити основні вокально-методичні принципи розвитку співочих здібностей дітей шкільного віку на уроках «Музичного мистецтва» в загальноосвітніх навчальних закладах України.

У XXI столітті у систему мистецької освіти в школах введений курс «Мистецтво» за підручниками Л. Кондратової, В. Островського, О. Ростовського [5] та О. Лобової. Він передбачає навчання, виховання та розвиток учнів під час освоєння мистецьких предметів у школі (інваріантна і варіативна частини), позаурочний і позашкільний компоненти художнього виховання, а також компонент художньо-естетичної самоосвіти і самовиховання. Неоціненним є внесення до програми предмету «Музичне мистецтво» у 1-6 класах елементів розвитку вокальних навичок дітей шкільного віку згідно відповідних методик, які допоможуть розкрити весь потенціал дитини.

Вокальне виховання школярів займає особливу нішу у мистецькій освіті, адже допомагає не тільки виробити музичний слух, чистоту інтонування, але і відпрацювати артикуляційну вимову усіх звуків. Задля правильного формування співочих здібностей школярів педагогу потрібно знати особливості будови голосового апарату у кожному віці, вміти мобільно, враховуючи індивідуальні особливості, підібрати комплекс вправ для розвитку голосового апарату, а також формувати правильну уяву в учнів про різні типи звукової атаки та звукоутворення [1, с. 142].

Як відомо, голос формується та змінюється упродовж життя, а органи дихання мають свою специфіку у кожному віці. Зокрема, у дітей носові проходи, глотка, гортань, трахея й бронхи вузькі та вкриті ніжною слизовою оболонкою; еластична тканина цих органів, як і м’язова, розвинена слабо; хрящі гортані ще не досить пружні. Грудна клітка трохи підвищена,

мала за обсягом, ребра не опускаються так, як у дорослих, через що діти не можуть робити глибокий вдих, мають обмежену силу голосу й нетривале дихання. Гортань у дітей розташована вище на 1-2 шийних хребця від гортані дорослого, і приблизно у 2-2,5 рази вона менша від розмірів гортані людини в дорослому віці. Хрящі гортані гнучкі, м'які, повністю не сформовані, і тому вона дуже рухлива й еластична. Голосові складки у дітей короткі, вузькі, тонкі.

У малих дітей до 5-річного віку вокальних м'язів ще немає (їх місце займає з'єднувальна тканина й залози, що зближують голосові складки), голосові зв'язки короткі, звук дуже слабкий, але він вдало посилюється резонаторами.

У віці від 7 до 12 років у дитини відбувається формування голосових м'язів, які відчіпляються від щиточерпаловидного м'язу з його внутрішнього боку і поступово досягають своїми волокнами вільного краю голосових складок і всього еластичного конусу, в який вплітаються поперечні та смугасті волокна цього м'язу.

У дітей 9-10 років при співі голосові складки повністю не змикаються, бо голосові зв'язки не досить розвинені, голосоутворення йде по фальцетному типу. У цьому віці дитячі голоси мають діапазон у межах першої октави.

У дітей 10-13 років дихальні м'язи ще не розвинені, слабкі, тому й сила голосу мала. Спів дівчаток і хлопчиків майже не відрізняється. Голоси дітей прозорі, легкі. Проте простежуються помітні зміни: у одних дітей на нижніх нотах з'являється грудне звучання, розширюється діапазон нижнього регістру (у малу октаву), у інших – верхнього. Таким чином з'являється поділ голосів на низькі та високі. Високі голоси дівчаток – сопрано, хлопчиків – дисканти. Діапазон сопрано й дискантів, так же як і альтів-дівчаток і альтів-хлопчиків, майже збігається. Голосові показники визначаються за сукупністю ознак: за тембром, теситурою, діапазоном, перехідними нотами та примарній зоні [2, с. 84–86].

Зона звучання у дітей від 8 до 13 років

Вік дитини	Діапазон голосів	
8-9 років	Фа І октави – Ля І октави	
10-11 років	високі голоси – Соль І – Сі І	низькі голоси – Фа І - Ля І
12-13 років	високі голоси – Ля І – До ІІ	низькі голоси – Мі І – Фа І

Звукоутворення у підлітків 11-13 років відбувається за змішаним типом роботи голосових складок. Грудний регістр у дітей звучить ніжно, м'яко, а головний – з яскраво вираженим фальцетним характером. Голоси хлопчиків у цьому віці звучать сильніше від голосів дівчаток.

Приблизно після 12 років розпочинається бурхливий ріст організму дитини під впливом посиленої діяльності ендокринних залоз. Дитячий голос, як і весь організм, вступає в пору статевого змужніння. Змінюється анатомія гортані: збільшується просвіт гортані й бронхів, глибина та висота твердого піднебіння, розвивається рухливість м'якого піднебіння, змінюється форма ротової та глоткової порожнин, їх об'єм збільшується. У хлопчиків голоси знижуються на октаву, спостерігаються різкі зміни в голосі – відбувається мутація.

У період статевого дозрівання мутацію можна виявити за такими ознаками:

1) за зміною у звучанні голосу. У співі втрачаються верхні ноти, значно псується тембр, з'являється сип, охриплість, голос грубішає, втрачається його легкість і дзвінкість;

2) за суб'єктивним відчуттям дитини при співі. Чути охриплість, сип, хворобливі відчуття, які не тільки ускладнюють спів, але, в деяких випадках, унеможливлюють його;

3) за лікарським оглядом (ларингоскопії). Помітне легке запалення у вигляді почервоніння слизової оболонки гортані й невеликої кількості слизу на голосових складках, мляве їх змикання.

Мутація залежить від розвитку психіки та стану здоров'я дитини, кліматичних умов. У дітей, котрі живуть у південних регіонах України, мутація починається раніше; у дітей середньої кліматичної зони – у віці 14-16 років.

У дівчат мутаційні процеси менш фізіологічно помітні та бурхливі, ніж у хлопців. Вікові зміни у них називають еволюцією. На стадії гострої мутації голоси дівчат стають грубими, набувають різних «тріскучих» призвуків. Відзначається різка стертість тембру і падіння сили звуку. В цей період помітний стрибок у зростанні гортані і голосових складок, але резонаторні порожнини помітно відстають від них. Проте, вже після постмутаційної стадії у дівчаток відбувається поступове збільшення діапазону і сили голосу, помітне темброве збагачення.

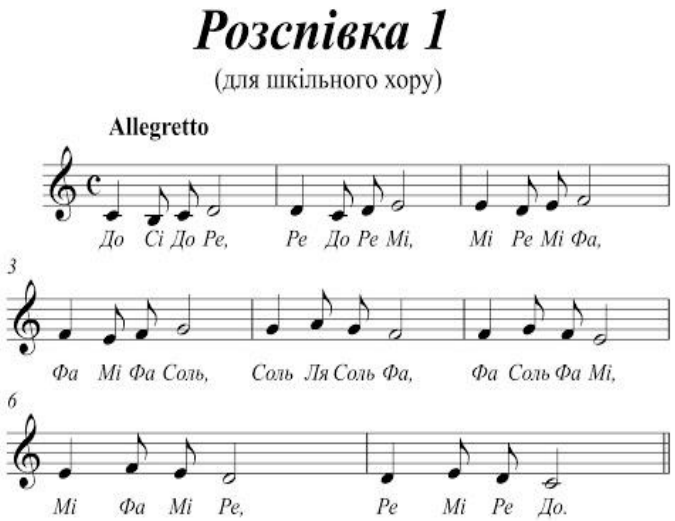
Знаючи особливості будови голосового апарату, головним завданням педагога є пояснити та навчити дитину правильному співацькому диханню, яке допоможе створити опору вокальним звукам.

Співацьке дихання – це правильне дихання, що сприяє кращому використанні вокальних можливостей голосу. Вміти співати – це вміти дихати! Цих дві функції одночасно здійснюються через ніс і рот, відповідно утворюючи дві фази дихання: вдих – затримка і видих. Швидкість вдиху і затримки залежить від темпу твору. Голосова щілина служить процесу звукоутворення та перекриває вихід повітря. Через гортань повітря потрапляє в трахею, бронхи та легені. Еластична тканина легень нагадує губку, яка втрачає об'єм при видиху.

Зауважмо, що грудна клітка переплетена м`язами, які виконують дихання. Діафрагма – основа грудної клітки, сильний дихальний м`яз. Діафрагма працює як поршень, під час скорочень м`язів купол опускається вниз, при видиху – вверх. Отож існує основні чотири типи дихання:

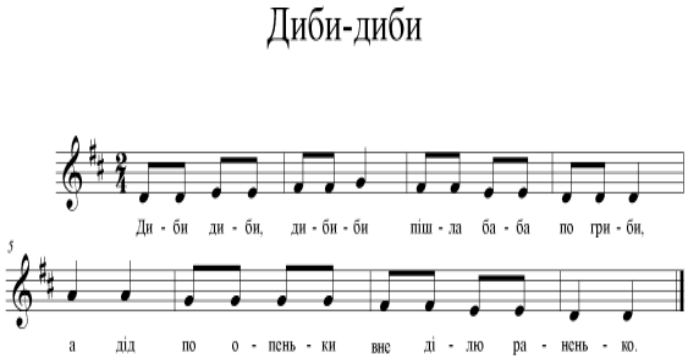
1) верхньогрудний або ключичний тип (вдих і видих відбувається за рахунок підняття та розширення верхньої частини грудної клітки);
2) грудний (наповнення грудної клітки повітрям, при цьому діафрагма малорухома, при вдиху живіт втягнутий всередину);
3) черевний (під час вдиху живіт випирається вперед);
4) нижньореберний-діафрагмальний тип (змішаний тип, в процесі якого при вдиху розширяються нижні ребра та діафрагма).
5) Виходячи з цього, основним завданням педагога постановки глосу є навчити дітей правильно дихати та закласти правильне уявлення про прийоми дихання. У процесі співу дітям потрібно дотримуватись важливих рекомендацій:
6) не перебирати повітря;
7) не починати спів без дихального затамування подиху;
8) подавати дихання без поштовхів, плавно;
9) звук підтримувати диханням [3, с. 100–120].

Усвідомлюючи анатомію та фізіологію дитини, ознайомившись з вимогами Міністерства науки і освіти України, педагогу потрібно підібрати доцільний репертуар для поступового розвитку голосового апарату школяра. Дуже важливим є пояснення вчителем усього матеріалу на практиці розучування пісні. Передусім, для цього на заняттях з «Музичного мистецтва» в загальноосвітній школі доцільно використовувати розспівки або невеличкі поспівки, які допомагають привести в належний тонус голосові зв'язки. Це можуть бути склади «Мі-ме-ма-мо-му» на кожному щаблі ладу, вітальні слова: «Добрий день вам діти!» тощо. Пропонуємо вам розспівку секвенційного типу для школярів, які вже знайомі із нотами.



Лише після таких вправ варто переходити до розучування різнотематичних та різностильових пісень. Ретельно підібраний вчителем твір або пісня, призначена для вивчення згідно навчальної програми – основний засіб виховання співака, надійний помічник для вироблення основних методичних установок голосоведення, виразного і точного звучання вокального слова, гнучкості та свободи дихання, втілення художньо-образного змісту вокального твору. При цьому пам'ятаймо, що індивідуальний добір репертуару вимагає ретельного аналізу та врахування загально-музичного та вокального розвитку учнів, а також стану їх голосового апарата.

Розучування пісні – це процес осягнення її музичного образу, оволодіння вокальними і виконавськими уміннями, розвитку музичних здібностей і художньообразного мислення дітей. Вивчення пісень рекомендовано починати із вузького діапазону, поступово його розширюючи. Так, до простих варіантів пісень відносимо дитячу пісню «Диби-диби», яку легко освоїти молодшим школярам.



Важливо, що нераціонально підібрані твори можуть затримати вокальний розвиток дитини та навіть зашкодити їй. Саме тому педагогу потрібно дотримуватися індивідуального підходу до кожного учня, враховуючи міру розвиненості музичного слуху, почуття ритму та музичної пам`яті [4, с 142–146].

Для кращого усвідомлення вокально-методичних принципів навчання дітей співу цікавим є також і вивчення досвіду відомих педагогів минулого. Зокрема, особливо актуальною сьогодні є методика оперного співака Олександра Мишуги. За свідченнями учнів він здійснив революцію в науці співу, поставивши її на наукову основу. Він трактував спів як продовжену мову, особливу увагу звертав на вироблення чіткої дикції та виразного фразування без яких спів буде бездушним, мертвим, а співак – звуністом. Головним завданням науки співу О. Мишуга вважав не лише розвиток голосу, як фізичного матеріалу, який повинен діяти на слух своєю красою, а й розвиток його рухливості, податливості, здатності бути засобом надійної вимови, співу, слів та тексту. Велику увагу він приділяв теорії вокалу, вивченню анатомії горла, голови та будови голосового апарату [2]. Усі теоретичні пояснення відомий педагог ілюстрував малюнками, діаграмами, макетами, що сприяло кращому сприйняттю та засвоєнню матеріалу. На відміну від інших професорів співу, О. Мишуга ніколи не тримав у таємниці свого методу розвитку голосу, якого він дійшов шляхом власних дослідів, а навпаки прагнув його розповсюдити [5, с 153].

Сьогодні відомо про нові інноваційні розробки Міністерства освіти. Зокрема, спільно з Mastercard нещодавно започатковано проєкт «Безцінні уроки музики» [7]. Його обличчям став відомий співак та саунд-продюсер Дмитро Монатік. Мета цього проєкту – осучаснити предмет музичного мистецтва, зробити його ще більш цікавим для учнів. У межах проєкту буде створено веб-платформу (сайт), на якій вчителі музичного мистецтва зможуть знайти цікаві ідеї та практичні матеріали для своїх уроків. Ініціатори проєкту планують провести презентацію сайту з відповідними матеріалами, які будуть адаптовані для традиційного і для дистанційного навчання.

Надіємося, що такі варіативні методики із застосуванням нових інформаційних технологій, сприятимуть створенню оптимальних умов для творчого самовираження дітей та учнівської молоді, розширенню поля репрезентації культурних цінностей у процесі надання освітніх послуг. Проте, зважаючи на те, що сучасні вокально-методичні принципи навчання постійно корегуються, педагогам необхідно обмінюватися досвідом на напрацюваннями для ефективності естетичного виховання, що формує всебічно розвинену особистість [7, с. 1–2].

Список використаної література:

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. 2-ге вид., перероб і доп. Київ : БМКП центр «Українська ідея», 2001. 142 с.

2. Ващенко Н. Новаторська методика в науково-мистецькій школі О. П. Мишуги. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 8. С. 156–166.

3. Муха А. І. Мистецтво в патріотичному та інтернаціональному вихованні. Київ : Наук. думка, 1998. 84 с.

4. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 144 с.

5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навчальна книга. Тернопіль : Богдан, 2000. 215 с.

6. Руденко О. Українська школа вокального мистецтва: традиції та сучасність. URL: http://music-art-and-culture.com/index.php/music-art-and-culture-journal/article/view/351/695.

7. Цікаві та захопливі уроки музики: стартує проєкт із перезавантаження шкільних музичних уроків. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/cikavi-ta-zahoplivi-uroki-muziki-startuye-proyekt-iz-perezavantazhennya-shkilnih-muzichnih-urokiv

УДК 37.013.42

Пазюк Олена Вікторівна,
здобувачка вищої освіти 31-М групи.
Науковий керівник:
ст. викл. Афанасенко А. М.

ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРОДНОГО ГОЛОСУ

Анотація. *У статті розкрито поняття української народної пісні та визначено певні її особливості; акцентовано значну увагу на питаннях фізіологічних особливостей народного голосу, взаємодії низки анатомічних пристосувань, формування звуку і техніку звуковедення, характеристику специфіки народно-виконавської манери. Презентовано приклади українських народних пісень із зазначеними прийомами співу.*

Ключові слова: *музика, народний спів, голос, українська народна пісня, музична народна манера співу, народно-виконавська манера.*

Annotation. *The article reveals the concept of Ukrainian folk song and identifies some of its features; considerable attention is paid to the physiological features of the folk voice, the interaction of a number of anatomical devices, the formation of sound and sound engineering techniques, the characteristics of the specifics of the folk performance style. Examples of Ukrainian folk songs with these singing techniques are presented.*

Key words: *music, folk singing, voice, Ukrainian folk song, musical folk style of singing, folk-performance style.*

Українська народна пісня – це душа народу. З давніх-давен вона була наповнена силою та красою, емоційною виразністю та щирими почуттями. Пісня супроводжувала людину у буднях і святах, допомагала у годину туги і журби, веселила душу в світлі дні щастя. За багато столітнє існування української пісні сформувалися певні особливості, про які важливо знати.

Перша особливість: регістрове звучання, основною рисою та прикрасою у цій манері співу є грудне звучання. Проте інколи буває використовують безопорний звук, який нагадує фальцет, який є тембрально простіший від основного грудного голосу виконання. Він досягається шляхом коливань країв зв’язок. У цей час гортань знаходиться набагато вище від звичайного співочого положення. Фальцет дозволяє розширити діапазон у бік високих нот. Його звучання характеризується як безтемброве з домішками великої кількості повітря. Наприклад, як у русальній пісні «Рано»:

Рано, рано зійду я на гору
Да вдарю в долоні.
Рано, рано!

Друга особливість: глісандо, плавний перехід від одного звуку до іншого або «з’їзд» зі звуку або «під’їзд» до нього. Цей прийом найчастіше використовують в кінці фрази або куплету. Наприклад, як у пісні «Калино-малино»:

Калина-малина, чом не процвітаєш?
Молода дівчина, яку думку маєш?

Третя особливість: переривання слова, українські народні пісні виконувалися співаками-аматорами, які переривали слово з метою вдиху. Окрім переривання слова часто зустрічається виконання зі скорочення останнього слова куплету без останнього складу. Це є достатньо поширеним елементом під час виконання українських народних пісень. Наприклад, як у пісні «Сивий коню»:

Сивий коню, сивий коню,
Сива моя грива,
Завези 'ня або занеси 'ня,

Де моя дівчина

Четверта особливість: йотація або «йотування» означає додавання під час співу звуку «й». Він з'явився завдяки діалектній різнобарвності української мови. Цей прийом допомагає в утворенні близького та яскравого звуку. Наприклад, як у щедрівці «Що у дядька, в пана»:

Що й у дядька й в пана, та на його дворі
Щедрий вечір, добрий вечір

П'ята особливість: музичні прикраси: Особливої краси українській народній пісні надають мелізми та розспівування окремих складів музичного твору. Наприклад, як у пісні «Ой ти грушечко кучерявая» [5].

Ой, ти, грушечко кучерявая,
Ой, коли ж ти зросла, ти, кудрявая?

Народний спів спирається на народно-пісенні та виконавські традиції певних географічних регіонів, що передаються від покоління до покоління як усна пісенна традиція. Особливі народно-виконавські традиції виокремили цілу систему музичних прийомів: ретардація, імпровізаційність у відтворенні мотив – формул, епічність, «спадання» голосу з висхідними стрибками, речитативність, «голосільного» верхнього мотиву, зачину з викрику тощо. Дослідницькі праці: Ф. Колесси, М. Лисенка, С. Грици, М. Львова та ін. знайомлять зі специфікою народного виконавства [6, с. 58].

Формування вокальної майстерності співака – народника залежить безпосередньо від розуміння специфіки вокальної мови, фізіології голосового апарату, природи формування співочого звуку, чіткого уявлення про дихальну, резонаторну, артикуляційну функції і їх важливу роль у процесі голосоутворення та цілого ряду інших специфічних чинників. Набуття співаком вокально-технічної майстерності є результатом плідної праці і свідчить про досягнення ним високого рівня художнього і вокально-технічного розвитку. Таким чином, специфіка народно-виконавської манери відноситься до таких ознак:

– особливості мовної фонетики, лексики, орфоепії, локальних мовних діалектів;
– соціально-побутові умови виконання пісенного репертуару;
– ладово-інтонаційна специфіка українських народних пісень;
– система художньо-виконавських засобів і прийомів;
– тембральна своєрідність народних голосів.

Характеристику специфіки народно-виконавської манери зустрічаємо у праці І. Земцовського: «...у виконавській манері кожного народу є дещо суттєве, специфічне, чого не можна перенести в інший виконавський стиль. Більше того, манера співу є одним із найстійкіших елементів народної традиції, а тому ознакою не тільки образною, а й етнічною» [2, с. 8].

Аналіз народно-виконавської манери дозволяє визначити головні критерії звучання народних голосів:

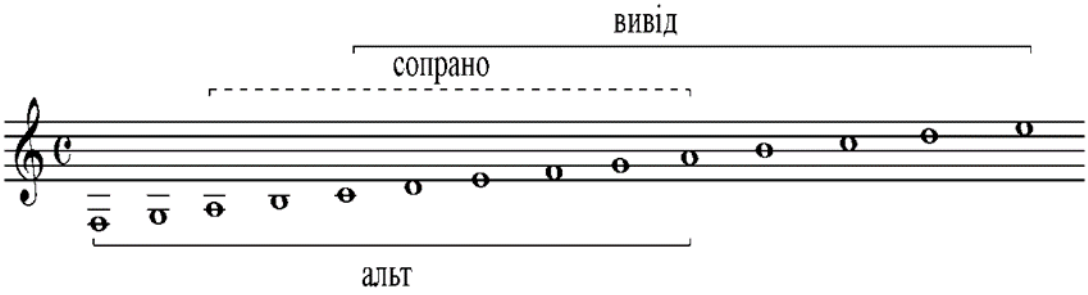
– природність формування і звучання голосних;
– яскравий, «близький» на губах звук, резонування м'якого піднебіння і головних резонаторів, порожнини рота (тверде піднебіння, зуби і грудні резонатори);
– формування специфічних виконавських прийомів, штрихів («з'їздів», «під'їздів», призвуків, форшлагів, розтягування слів на голосних звуках, повторювання складів, гліссандо, вібрато, обриву звука та ін.);
– рівність співацького голосу;
– тембральна своєрідність; – чітка артикуляція, дикція, при якій вимова відтворює особливості певного діалекту, розмовного стилю;
– мікстове звучання голосу.

Важливу роль у народній манері виконання відіграє така звукова окраса голосу, як тембр, яка є основною ознакою якості звучання. Тембр, в значній мірі, - природна якість, однак він може бути покращений в результаті навчання. Характеризуючи тембр голосу, використовують такі епітети: сріблястий, оксамитовий, світлий, м'який, або темний, різкий, тьмяний. У співочому голосі ціняться краса тембру, його рівність на всіх голосних і всьому діапазоні. Тембр – найважливіший виразний засіб голосу.

Кожен голос має звуковий об'єм від самого нижнього до самого верхнього звука, що називається діапазоном. Діапазон в значній мірі – природна якість, однак при розвитку голосу він може бути збільшеним як доверху, так і донизу.

Діапазон жіночих голосів (народна манера):

1. Низький жіночий голос – альт;
2. Високий жіночий голос – сопрано;
3. Існують окремі голоси, які мають своєрідний тембр і велику силу звука. Називають їх – вивід.



Діапазон чоловічих голосів:

1. Тенор – високий чоловічий голос:

а) драматичний тенор відрізняється великою силою звучання, енергією, повнотою звука, але порівняно мало рухливий;

б) лірико-драматичний тенор – відрізняється меншою силою і повнотою звука, але має більшу рухливість;

в) ліричний тенор – частково має якості названих типів, відрізняється рухливістю, дзвінким верхнім регістром;

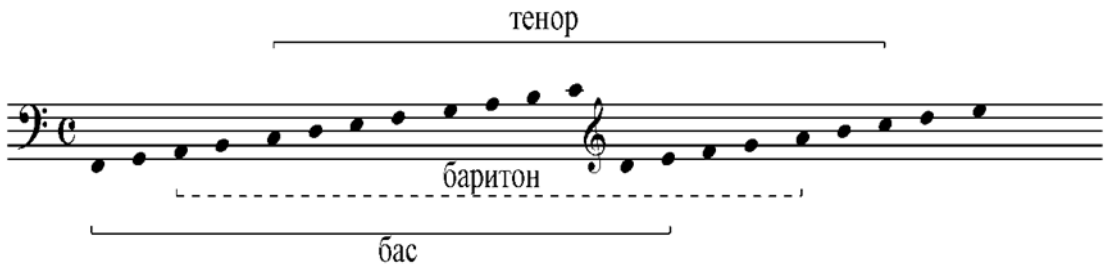
г) тенор-альтіно – найвищий чоловічий голос.

2. Баритон – середній чоловічий голос. За регістром баритон трохи вищий від баса, вільніше тримається на високих нотах. Головна відмінність від басу полягає у тембрі, більш ніжному і м'якому. Інколи тембр баритону наближається до тенорового, так що роблять розмежування між ліричним і високим баритоном і драматичним або низьким баритоном.

3. Бас – низький чоловічий голос:

а) високий бас – володіє більшою свободою співу та силою звучання на верхніх звуках;

б) низький бас – (bassoprofundo) звичайно не може триматися легко на високих нотах але вільно володіє низькими, котрі часто досягають чудової сили і повноти.



У цих схемах наведені загальні діапазони голосів, робочі діапазони можуть бути меншими в залежності від індивідуальності співака, його природних можливостей.

Відомий український хормейстер, композитор Г. Верьовка у своїх працях влучно охарактеризував подання народного голосу, який відзначає притаманне їм «колоритне, яскраве, рівне і насичене звучання і дуже багатий і виразний спів з притаманною народному стилю імпровізаційністю виконання» [3, с. 201].

В умовах сьогодення необхідним є застосування інтерактивних методів із залученням комп'ютерно-інформаційних технологій. Можливості цього підходу є чималі. Насамперед мається на увазі використання не лише аудіо матеріалів, які можуть залучатися задля демонстрації практики співу на слух. За рахунок використання відео файлів, для прослуховування народних пісень у виконанні автентичних співаків (першоджерела), вивчення регіональних співочих стилів та індивідуальних манер народних виконавців. Нагадаємо, що не вся інформація добре сприймається на слух, адже з психологічної точки зору у людини може переважати певний орган чуття – тому деякі психологи вважають доцільним поділ людей на аудіалів, візуалів, кінестетиків та дігіталів. Саме тому за рахунок задіяння відео, можна продемонструвати специфіку роботи голосового апарату. Причому подібні візуальні матеріали можуть використовуватись з різною дидактичною метою – задля виявлення помилок у якихось співаків (у разі їх наявності), акцентуванні уваги на позитивних

аспектах виконання чи демонстрації цікавого зразка, який поки не був занотований. Подібні пропозиції висуваються в роботі Ж. Кривенка, проте робиться наголос на тому, що візуалізація записів може сприяти аналізу спектрографії вокального виконання: «Засвоєння студентами аутентичних традицій тембрового звучання голосу при виконанні народних пісень різних жанрів, як демонструє педагогічна практика, відбувається переважно на слух, в той час як сучасні комп'ютерні технології спектрографії дозволяють активно включати і візуальний канал сприйняття тембру голосу співака, що сприяє оптимізації процесу навчання народному співу» [4, с. 1]

Н. Дорожина, здійснюючи порівняльний аналіз академічної, естрадної та народної манери співу, визначає, що народній манері характерне «нейтральне положення гортані» та специфічність тембрального забарвлення звуку [1, с. 14].

Академічна манера характеризується вихованням голосів за класичними принципами; відзначається використанням таких вокальних прийомів і засобів як «прикриття» звуку носо-зубний резонанс, головне резонування, однорідне звучання голосу упродовж всього діапазону (близько двох октав).

У процесі вокальної підготовки в народній співацькій манері у майбутніх виконавців формується: знання особливостей народної постановки і її практичні навички; вміння виконувати народні пісні a capella, під супровід, в композиторській обробці, та власне створеній інтерпретації художнього твору; навички виконання народних пісень різних жанрів з урахуванням мелодичних, ладогармонічних, регістрових ускладнень; оволодіння окремими діалектами та регіональними співочими стилями; створення авторських народнопісенних циклів тощо.

Естрадний вокал – особливою ознакою є більш відкрите звукоформування (в порівняні з академічним вокалом,) характерність передачі інтонації слова, гри зі звуком, вільного використання атаки звуку (придиховій), імпровізації та інтерпретації твору. Проте співацькі навички, правильна позиція та опора звуку формується за прикладом академічного вокалу.

Варто зазначити, що в процесі вокальної підготовки в естрадній та народній співацьких манерах зберігаються правила і норми академічного співу, а саме: опора звука, типи дихання, чіткість дикції, чистота інтонації тощо [7, с. 160].

Також слід відмітити, що для кожної співацької манери підбирають окремі засоби. В більшості для народної манери виконання варто опиратись на фольклор, багатий своїми жанрами, смисловим наповненням текстів та неповторним мелодичним матеріалом

Отже, народний спів розуміється як автентичний (фольклорний, з обов'язковим копіюванням діалекту, співацьких прийомів) та як «вчений» народний спів (народно-академічний, що характеризується використанням міксту, прикриттям верхніх звуків голосового діапазону).

Список використаної літератури

1. Дорожжина Н. В. Вокальне мистецтво в системі музичного мистецтва естради: автореф. дис. канд. мистецтвознавства, Харківський держ. університет мист. ім. І. Котляревського. Харків, 2008. 16 с.

2. Земцовский И. И. Фольклор и композитор: Теорет. этюды о рус. сов. музыке. Лененград; Москва : Сов. композитор. Ленингр. отд-ние, 1978. 174 с.

3. Козак С. Д. Григорій Верьовка: Біограф. повість. Київ : Молодь, 1981. 232 с. (Уславлені імена: Сер. біогр. творів; Вип. 51).

4. Кривенко Ж. Д. Тембровый подход к обучению народному пению (на примере работы со студентами музыкального колледжа МГИМ им. А. Г. Шнитке): автореф. канд. пед. Наук : 13.00.02. Москва : МПГУ, 2008. 24 с.

5. Миколаївський Обласний Центр Народної Творчості.

6. Прядко О. М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. 92 с.

7. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу: навч-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навч. закладів, учителів шкіл і різного типу. Київ : ІЗМН, 1998. 160 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ 3
Авдіюк Яна. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 3
Гоц Марія. ПЕДАГОГ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 7
Дячук Олена. НАОЧНІСТЬ І МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 11
Онищук Інна. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ 15
Пачковська Анастасія. TINKERCAD ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ЗІ СВІТОМ 3D МОДЕЛЮВАННЯ 21
Плетюк Людмила. ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В 7 КЛАСІ..... 26
Радченко Юлія. ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ 30

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ... 33
Гейна Анастасія. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО 33
Герасимюк Зоряна. КЛАСИФІКАЦІЙНІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 37
Горецька Оксана. НАРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ 41
Єремійчук Михайлина. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 45
Кулінчук Соломія. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 49
Марчук Юлія. ВИКОРИСТАННЯ БЛОКІВ ЗОЛТАНА ДЬЄНЕША У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 53
Михайловська Жанна. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 2 КЛАСІ 58
Мишковська Ілона. ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ 61
Скрипковська Ольга. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 65
Тітар Оксана. ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 70

РОЗДІЛ ІІІ. АВТОР – ТВІР – ЧИТАЧ В ОБ'ЄКТИВІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ СТУДІЙ.... 74
Вітичук Ірина, Українець Владислава. ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ КРЕМЕНЦЯ У ТВОРАХ ГАЛИНИ ГОРДАСЕВИЧ ТА ДЗВІНКИ ТОРОХТУШКО 74
Голяновська Дарія. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ 78
Горохівська Наталія. ФОЛЬКЛОРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У 5 КЛАСІ 82
Драчук Іванна. ІНТЕГРОВАНИЙ УРОК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 87
Жолоб Ірина. ЕСТЕТИЗАЦІЯ СМЕРТІ В НОВЕЛІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО «ЦВІТ ЯБЛУНІ» 91
Зіновкіна Віктрія, Новосельська Христина. ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМІЧНОГО НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 6 КЛАСІ НА ПРИКЛАДІ ПРИГОДНИЦЬКОЇ ПОВІСТІ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ» 95
Крисюк Аліна. ТВОРЧІСТЬ О. ТУРЯНСЬКОГО І В. БИКОВА: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ 99
Михайлюк Анастасія. ПОЛІСЬКА САГА ВОЛОДИМИРА ЛИСА 103

Орленко Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЗОПИСЬМА СЕРГІЯ ЛОЙКА 107
Редьква Віталія. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУППАХ 111
Савка Ірина. ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА БАГРЯНОГО 114
Сагат Руслана. ТЕМАТИЧНЕ БАГАТСТВО ТА ПРОБЛЕМАТИКА МАЛОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА 118
Ярмолюк Надія. ЗНАКОВІ ПОСТАТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ВОЛИНІ 123

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІНГВІСТИКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ 127
Доберчак Маріанна. КОМУНІКАТИВНИЙ КОДЕКС ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ. 127
Мороз Олена. ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10 КЛАСІ .. 131
Обаранчук Діана. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ ЛЮДИНА В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 135
Семенюк Наталія. ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 139
Федчук Софія. РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСАХ 143
Швайко Марія. ПОЕТИКА ТВОРІВ ІРИНИ ЖИЛЕНКО 147
Шикута Анна. ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗВЕРТАНЬ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ 151
Юхимчук Іванна. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАМИ «ВЕЛИКА БУКВА» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 2-3 КЛАСАХ 155

РОЗДІЛ V. ІСТОРІОЗНАВЧІ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ КУЛЬТУРИ 159
Багнюк Назар. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ КРЕМЕНЦЯ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XIX СТОЛІТТЯ 159
Васильків Дмитро. КРЕМЕНЕЦЬКА УКРАЇНСЬКА ГІМНАЗІЯ ІМЕНІ ІВАНА СТЕШЕНКА, ЇЇ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ ВОЛИНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ 163
Гуцало Катерина. СУБРЕГІОНАЛЬНА І ЛОКАЛЬНА СКЛАДОВІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ (6 КЛАС) 167
Ониськів Ольга. ОПЕРАЦІЯ «ВІСЛА» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СПОГАДІВ 172
Остапчук Марія. НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІСТОРІЇ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ МІСТА КРЕМЕНЦЯ (КІН. XIX – ПОЧ. XX СТ.) 176
Хомук Юлія. КОЗАЦЬКО-СЕЛЯНСЬКІ РУХИ XVII СТОЛІТТЯ ЯК ЗАСІБ СТАЛІНСЬКОЇ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ПРОПАГАНДИ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 180

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ІНШОМОВНОГО ДИСКУРСУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ 185
Дубова Марія. СУЧАСНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В НУШ 185
Ліщук Юлія. ПРОЄКТНА РОБОТА НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ 189
Очеретенюк Олена. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 193
Собчук Ольга. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ТА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ із ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ 196
Тисяк Іван. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЧИТАННЯ 201

РОЗДІЛ VII. ІННОВАЦІЇ В БІОЛОГІЧНІЙ ТА ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ 205
Копитчак Ірина. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ БІОЛОГІЇ З ЕКОЛОГІЧНИМ ЗМІСТОМ 205
Мазур Анастасія. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКІВ БІОЛОГІЇ 209
Містерман Христина. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 214

Морозюк Іванна. ІНТЕРГРАЦІЯ КЛІМАТИЧНИХ ЗНАНЬ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКТУ «ОЗОНЕКШН» 218
Онуфрійчук Ірина. МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕТИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ 221
Романчук Олена. ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАЦІОНАЛЬНІЙ СКАУТСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ «ПЛАСТ» 227
Трифонюк Катерина. ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АДАПТУЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ 231
Шимко Іванна. РОЛЬ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З БІОЛОГІЇ 235

РОЗДІЛ VIII. ЗАГАЛЬНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ТА ЇЇ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ **240**
Антонюк Іван, Кравець Володимир. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 240
Головко Марія. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ 244
Кужель Дмитро. ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я 249
Саєнко Андрій. РОЗВИТОК ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ГРУП ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДЮСШ 252
Саєнко Тетяна. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ РУХЛИВИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 256

РОЗДІЛ IX. ІСТОРІЯ І РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА **261**
Данилюк Ілона. ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 261
Денис Юлія. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ 265
Коваль Софія. ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 268
Пазюк Олена. ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРОДНОГО ГОЛОСУ 273

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 17

Матеріали подані мовою оригіналу

Підписано до друку 23.07.2021 р., Замовлення № 333
Формат 60х84/8. Гарнітура ARIAL
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 32,5.
Тираж 100 прим.

Видрукувано у 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
ДК №6074 від 13.03.2018 р.